

9

Cuadernos de
Universidades

Geo-estrategia de la
internacionalización y espacialidad
de las migraciones académicas

*Sylvie Didou Aupetit,
Thais França y Beatriz Padilla (eds.)*



9

Cuadernos de
Universidades

Geo-estrategia de la
internacionalización y espacialidad
de las migraciones académicas

*Sylvie Didou Aupetit,
Thais França y Beatriz Padilla (eds.)*



Geoestrategia de la
internacionalización
y espacialidad de las
migraciones académicas



Cuadernos de
Universidades

Sylvie Didou Aupetit
Thais França
Beatriz Padilla
(eds.)

Geoestrategia de la internacionalización y espacialidad de las migraciones académicas



Primera edición: 2019

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
Alcaldía Cuauhtémoc
Ciudad de México

D. R. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados
Av. Instituto Politécnico Nacional 2508,
Col. San Pedro Zacatenco,
Alcaldía Gustavo A. Madero,
Ciudad de México

ISBN de la colección: 978-607-8066-32-2
ISBN: en trámite
Impreso en México

Director de la Colección: Jose Antonio Ibarra Romero
Coordinación editorial: José Alfredo Cabrera Morales y Jesús Islas Guzmán
Corrección de estilo y redacción de textos complementarios: Lorena Murillo Saldaña
Diseño y diagramación: Saúl Marcos Castillejos
Cuidado de la edición: Bonilla Artigas Editores y José Alfredo Cabrera Morales
Realización ePub: javierelo, Bonilla Artigas Editores
Fotografía de portada: Sin título, fotografía digital. Aldo Villalba, Universidad Central del Ecuador

Agradecimientos

Ese libro fue publicado por la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL), en coedición con la Red sobre Internacionalización y Movilidades Académicas y Científicas (RIMAC) apoyada por el programa de Redes Temáticas del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) en México. Para su revisión editorial contó con un apoyo concurrente de la Cátedra UNESCO-Cinvestav “Aseguramiento de calidad y nuevos proveedores de educación superior en América Latina”. Las coordinadoras agradecen a los dictaminadores de los artículos y de la versión final del libro sus comentarios y sugerencias. También agradecen a la Lic. María Cecilia Oviedo Mendiola, del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav), en México, por la coordinación de los procesos de interacción con los autores y sus sucesivas lecturas del presente texto.

Contenido

Prólogo

La internacionalización en el cruce de la historia y la geografía

Sylvie Didou Aupetit

Introducción

¿Por qué seguimos estudiando y debatiendo la movilidad académica internacional?

Thais França y Beatriz Padilla

Primera parte

Territorialización y geoestrategia de los procesos de internacionalización

Movilidad estudiantil en la CPLP: ¿colonialidad lusófona?

Thais França y Beatriz Padilla

La internacionalización de la educación superior en Tailandia: progresos y cuentas pendientes

Pablo Henri Ramírez

Movilidad académica entre España y Marruecos. Una mirada desde la Universidad de Granada

Antonia López Olmos, Nieves Ortega Pérez y Rosalía López Fernández

Segunda parte

Trayectorias académicas de movilidad y de migración

Movilidad de inventores mexicanos y brasileños: una exploración a partir del análisis de patentes

Claudia Díaz Pérez y Jaime Aboites Aguilar

Migración calificada y mercado internacional del trabajo científico: México en las relaciones Norte-Sur

Rosalba Genoveva Ramírez García

Las estrategias de internacionalización de Conicet y la movilidad de sus investigadores. El programa de becas cofinanciadas con la Comisión Fulbright

Fernando Quesada y Osvaldo Gallardo

[Entre el puerto de origen y el de destino. Rutas de investigadores jóvenes europeos hacia México](#)

Nina Jung

Tercera parte

Experiencias institucionales de cooperación académica e internacionalización

[Transferencia intercultural de conocimientos: estrategia formal y comunicación sustantiva](#)

Kazuyasu Ochiai

[La política de internacionalización del Instituto Politécnico Nacional](#)

Edgar M. Góngora Jaramillo y Edgar Sandoval Gutiérrez

[La internacionalización de la educación superior tecnológica en México. De lo local a lo global en la Universidad Tecnológica El Retoño \(UTR\)](#)

Irais Graciela Barreto Canales

Cuarta parte

Dispositivos e instrumentos de apoyo a la internacionalización

[Investigadoras mexicanas en la Cátedra de Estudios Mexicanos de Francia: un estudio de caso sobre la movilidad académica internacional](#)

Françoise Brouzes

[Mundialización de la enseñanza superior y de la investigación: el giro Internet](#)

Michel Durampart y Pascal Renaud

[La movilidad internacional por razones de estudio vinculada con la práctica deportiva](#)

Rosa Emilia Bermúdez Rico

[Sobre los colaboradores](#)

[Sobre las editoras](#)

Prólogo

La internacionalización en el cruce de la historia y la geografía

[Sylvie Didou Aupetit](#)

En los últimos años, los especialistas interesados en el análisis de las movilidades académicas y científicas han incorporado temas emergentes en su reflexión, tanto en América Latina como en Europa, Asia y África (IJAHE, 2018; Eyebiyi y Mazzella, 2014). No intentaron solamente proponer mediciones, a partir de datos muchas veces incompletos o desactualizados, del número de actores (investigadores, docentes e incluso estudiantes de educación superior) que están en situaciones de movilidad física, es decir, de traslado entre un país y otro, ni tampoco se limitaron exclusivamente a reconstruir sus rutas geográfico-institucionales de desplazamiento, a partir de análisis de flujos geográficos de circulación. Con respecto a los sujetos en movimiento, ya no se conformaron con entrevistar a los informantes acerca de sus condiciones de salida y de recepción, sino que indagaron cada vez más en los nuevos desarrollos de los intercambios, de corta y de larga duración, en las direcciones entrantes y salientes, y en su diversificación en cuanto a destinos, soportes, objetivos y beneficiarios.

En consecuencia, con perspectivas analíticas tradicionales, focalizadas en las políticas públicas reactivas y proactivas, han seguido rastreando el surgimiento de nuevos programas de internacionalización, conforme con visiones del proceso que se situaban alternativamente en la internacionalización hacia fuera, la internacionalización en casa, la internacionalización comprensiva o la internacionalización endógena. Asimismo, aplicando enfoques novedosos, han señalado, en forma insistente, el surgimiento de objetos adicionales de preocupación vinculados con la migración, voluntaria u obligada, de recursos humanos altamente calificados. Advirtieron que ésta genera la necesidad de documentar no sólo la fuga de cerebros o la circulación de competencias, sino también las respuestas normativas a la protección de los desplazados o el cumplimiento de las garantías de no discriminación a quienes detentan diplomas extranjeros. En forma articulada con las ciencias de la educación, analizaron los retos de la movilidad en cuanto a la acreditación regional e internacional de la calidad de las instituciones y de las carreras, los aportes de ciertos programas de internacionalización a la conformación de neo-élites sociales y la protección de los derechos de autor o propiedad intelectual. Subrayaron que la globalización del mercado académico obligó a agilizar los trámites tanto de reconocimiento de

créditos y títulos como de otorgamiento de visas para los recursos humanos altamente calificados. Señalaron que los modelos de gestión de la internacionalización, hiperburocratizados, generaron tensiones y apuntaron la lenta adaptación de las instituciones de educación superior a colectivos de estudiantes migrantes, en situaciones de vulnerabilidad o bien de desplazamiento forzado, con los traumas que ambos procesos generan entre quienes los experimentan.

Asimismo, los estudiosos procuraron identificar las implicaciones de esa movilidad temporal o duradera en los sujetos, en su vida personal, en sus recorridos profesionales y en sus compromisos ciudadanos, en los países de origen (mediante los retornos temporales, el ejercicio del voto en el extranjero, las remesas) y en los de destino (el involucramiento personal en iniciativas de organización de diásporas científicas o asociaciones de expatriados).

Desde perspectivas diferentes, en las que destacan los estudios sobre las ciudadanías globales y sobre las repercusiones de la transnacionalidad, se interesaron en las estrategias que los profesionistas despliegan, en términos individuales, en sus habilidades y en las competencias interculturales y lingüísticas adquiridas u optimizadas por una o varias estancias en el extranjero, para integrarse en los espacios de inserción laboral cuyo peso y dinamismo se han incrementado debido a la Cuarta Revolución Industrial. Una vertiente fructífera de investigación, que queda por desarrollarse, versa no sólo sobre los estudiantes y los profesionistas en situación de movilidad o de migración, sino también sobre los nichos de reclutamiento y recorrido profesionales de los egresados que realizaron estancia(s) de intercambio y sobre la capitalización de sus perfiles y competencias, por empresas nacionales, filiales de transnacionales o espacios laborales en el extranjero.

Igualmente, los autores de este libro rastrearon cómo, en las escalas institucional y organizacional, la internacionalización de las universidades auspició activamente una transferencia multimodal de conocimientos, hacia dentro y hacia fuera, principalmente expresada en la conformación de redes, de investigación más que de docencia, y en el diseño de carreras conjuntas, como resultado de cooperaciones de muy variada naturaleza entre grupos científicos o académicos. También se han interesado en los usos de las nuevas tecnologías de la información para superar los obstáculos generados por las distancias físicas y los sesgos de recursos e infraestructuras entre los equipos involucrados en un trabajo colectivo de producción de conocimientos a distancia, desde distintos

países, y para sostener a mediano plazo nuevas interacciones intelectuales, científicas y laborales.

Asimismo, demostraron que entender los sustratos geoestratégicos de esas movilidades es un tópico de interés ingente para apreciar las oportunidades de diversificar los esquemas dominantes de la cooperación académica, en una coyuntura de reacomodos de los bloques geopolíticos y de las alianzas diplomáticas. Sólo así será posible reconfigurar las zonas o esquemas de colaboración preferente, distintos de los orientados (en forma tradicional) hacia América del Norte o a los países centrales de Europa. Reflexionaron por ende sobre las posibilidades de llevar a cabo, de manera más amplia y equitativa, proyectos de cooperación Sur-Sur o triangular, referidos a intereses mutuos y compartidos.

Varios estudios contenidos en este libro se inscribieron en la perspectiva teórica de la colonialidad, considerada por sus difusores como una propuesta útil para desarmar analíticamente el funcionamiento de los proyectos orientados, históricamente, a conformar las macrorregiones de asociación universitaria. En su conjunto, indican que las cooperaciones con fines de integración solidaria y de codesarrollo o bien con un enfoque de mercado obedecen todas a intereses extraacadémicos de los gobiernos para reforzar sus lazos económicos, políticos y diplomáticos, sea con sus vecinos, sea con sus excolonias. Con ese enfoque, analizar la cooperación académica no significa dar cuenta de una cuestión neutral y técnica ni reunir indicadores de desempeño (número de convenios o de personas en situación de movilidad entrante o saliente). Implica, por el contrario, dar cuenta de decisiones arraigadas en las historias nacionales, mismas que afectan sistemas académicos que no funcionan sólo como campos intelectuales, sino como campos de fuerzas disputados, multi- y exo-determinados.

Finalmente, los expertos que participaron en esta obra exploraron las condiciones y las repercusiones que tiene el incremento de las movilidades en el funcionamiento de los sistemas de educación superior y en la organización interna de las instituciones allí situadas. Primero, porque el imperativo de la internacionalización ha propiciado una presencia acentuada de nuevos colectivos organizados en su interior. Esos colectivos (con mayor o menor grado de formalidad según se trate de organismos internacionales, de agencias de cooperación, de diásporas organizadas de profesionistas emigrados, de asociaciones civiles o de empresas comerciales) intensificaron su activismo. Mediante la implementación de programas de financiamiento, la producción de reportes de evaluación y la emisión de recomendaciones, la asignación de

créditos y de fondos de apoyo e incluso la instalación de organizaciones educativas de alcance macrorregional, se volvieron parte de los mecanismos de toma de decisiones, en las escalas tanto nacional como bilateral y macrorregional. Jugaron un papel de creciente importancia en la definición de grupos prioritarios de beneficiarios de oportunidades de movilidad internacional, sugirieron reformas en las políticas y agendas, y financiaron o impulsaron programas para mejorar los intercambios y la atención a los subgrupos de migrantes con altos niveles de escolaridad.

Considerando lo anterior, en septiembre de 2015, Beatriz Padilla y Thais França convocaron en Lisboa (Portugal) una reunión de académicos para integrar un primer balance comparativo acerca de lo que se sabía sobre esos temas y para definir líneas de indagación por consolidar, comparativamente o en relación con casos de estudio.¹ Las reflexiones vertidas durante ese primer Seminario fueron publicadas en varios libros y revistas.²

Para dar continuidad a esa red académica, todavía no formalizada, en 2017 el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav, México), en colaboración con el Centro de Investigación y Estudios en Sociología (CIES-IUL), en Portugal, convocó por segunda vez a los académicos, especializados en esos asuntos para discutir sus avances de investigación. Las organizadoras del primer evento y Sylvie Didou Aupetit, fundadora y coordinadora, de 2014 a 2018, de la Red sobre Internacionalización y Movilidades Académicas y Científicas (RIMAC)³ y organizadora del Segundo Encuentro, llamaron, con ese propósito, a realizar un Segundo Seminario Internacional denominado “Movilidad científica transnacional: Perspectivas geoestratégicas sobre colaboraciones y movilidades científicas internacionales”.

Para ello contaron con el apoyo de la RIMAC, radicada en el Cinvestav y financiada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), en México, mediante el programa de Redes Temáticas de dicha agencia, así como con respaldos provistos por organismos concurrentes. El evento tuvo lugar en las instalaciones del Cinvestav, el 17 y 18 de octubre de 2017, en la Ciudad de México. Intervinieron en las discusiones 43 académicos, procedentes de seis países de América Latina (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica y México), de tres de Europa (España, Francia y Portugal) y de dos de Asia (Japón y Tailandia).

Como resultado de los acuerdos adoptados durante esa reunión, se lanzó una convocatoria para la escritura de artículos de investigación sobre una línea

considerada crucial para entender las dinámicas y las lógicas de las movi­lidades científicas, a saber, la geoestrategia de la internacionalización y espacialidad de las migraciones académicas. Después de un proceso de dictaminación en doble ciego en la que participaron evaluadores de varios países, la revisión de las versiones finales de los textos por los autores y los dictaminadores y la evaluación por dos especialistas del libro en su conjunto, quedaron seleccionados 13 capítulos referentes a los subtemas considerados en la Convocatoria. Éstos fueron escritos, en autoría única o en coautoría, por 21 académicos. Cada capítulo fue dictaminado, lo mismo que la obra final, participando 20 evaluadores procedentes de América Latina y Europa en ambas fases del proceso (anexo 1).

El libro está dividido en cuatro apartados temáticos. El primero recoge aportaciones de los autores interesados en analizar distintos contextos nacionales y en presentar diferentes marcos de integración subregional, en relación con los que cobran sentido las dinámicas de cooperación universitaria y de movilidad. Estas últimas son impulsadas, en forma muchas veces sesgada, en territorios y en zonas preferentes de proyección y de posicionamiento estratégico, sea por intereses comerciales o por herencia histórica, constituyendo zonas de colaboración basadas en factores geográficos y/o estratégicos.

La segunda parte del libro recoge reflexiones sobre asuntos vinculados con la migración profesional de recursos humanos altamente calificados; los autores discuten sus efectos sobre la percepción de la movilidad científica, en tanto elemento que mejora las posibilidades de inserción de los egresados universitarios y profesionistas en ciertos segmentos de los mercados de trabajo, a la par que incide favorablemente en sus perfiles de formación científica. Analizan fenómenos concretos cuya resolución se ha vuelto de interés en años recientes, tal como la protección de los conocimientos producidos por los científicos y/o patentados por las universidades y por otros organismos, públicos o privados.

En la tercera sección los especialistas indagan el funcionamiento de las prácticas de movilidad y de internacionalización, tomando como referencia programas e instituciones concretos, escasamente trabajados por la literatura especializada. Una de las dimensiones que ellos consideran fundamental (pero insuficientemente documentada) es la interculturalidad como resultado de los intercambios. Otra dimensión la representan los juegos de fuerzas en los que los proyectos de internacionalización se insertan, en perspectivas de lucro o de solidaridad. Una tercera es la autonomía en el diseño de las estrategias

institucionales de internacionalización, entre la promoción de intereses genuinos y las respuestas reactivas y adaptativas a marcos gubernamentales de actuación, particulares y cambiantes.

En el último apartado los investigadores se focalizan en las nuevas configuraciones de la movilidad. Entre éstas, destacan los dispositivos que han modificado tanto los tiempos como las modalidades de la comunicación científica. Asimismo, se interesan en los actores emergentes de la movilidad, con énfasis no sólo en las mujeres, con un abordaje clásico de género, sino también en subgrupos tales como las deportistas de alto rendimiento o las académicas beneficiadas por programas de movilidad internacional, que funcionan, asimismo, como instrumentos de reconocimiento del prestigio científico y de la promoción de redes.

Referencias bibliográficas

- EYEBIYI, E. P., y Mazzella, S. (eds.) (2014). “Observer les mobilités étudiantes Sud-Sud” *Cahiers de la Recherche sur l’Enseignement et les Savoirs* (13) [en línea]. Disponible en: journals.openedition.org/cres/2549.
- Forum Sociologico* (2015). “Mobilidade Científica y Imigração Qualificada” (27, número temático). ISSN electrónico: 2182-7427. Disponible en: journals.openedition.org/sociologico/1239.
- IJAHE (2018). *International Journal of African Higher Education*, 4 (2). ISSN 23135069. Disponible en: ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ijahe/issue/view/1016.
- PADILLA, B., y França, T. (eds.) (2017). *Researchers Crossing Borders: Transnational Scientific Mobility. Perspectives from the North and the South* [e-book]. CIES-IUL. Disponible en: hdl.handle.net/10071/14498.
- Universidades* (2017). “Geopolítica de la internacionalización universitaria: asignaturas pendientes”, año 5, vol. 16, núm. 69. ISSN 2007-5340. Disponible en: publicaciones.udual.org/dossier.html.

Introducción

¿Por qué seguimos estudiando y debatiendo la movilidad académica internacional?

Thais França y Beatriz Padilla

En la actualidad, la movilidad internacional de académicos –estudiantes, investigadores o docentes– en sus distintas modalidades, ya sea en intercambios estudiantiles, conferencias, realización de proyectos de investigación, creación y fortalecimiento de redes científicas, establecimiento de cátedras especiales para profesores invitados, entre otras, ya no es una novedad. En realidad, cada vez más la movilidad internacional es vista como una etapa necesaria y fundamental para el desarrollo y consolidación de la carrera académica y científica (Ackers, 2010; Bernhard, 2008; Bilecen y Mol, 2017).

Históricamente, es posible situar las primeras discusiones sistematizadas sobre la movilidad académica y científica en la década de 1960, cuando la salida de investigadores y docentes europeos hacia Estados Unidos, principalmente del Reino Unido, tuvo una gran expansión numérica. En 1963, la Royal Society of London publicó un informe acerca del éxodo de investigadores británicos a Estados Unidos, llamando a ese fenómeno “fuga de cerebros” (Brandt, 2006). En las décadas siguientes, el debate sobre la salida de personal cualificado de los países en desarrollo con rumbo a los países desarrollados dominó las discusiones. En América Latina, Enrique Oteiza (1965, 1998) y Adela Pellegrino (2001a, 2001b) fueron pioneros, al dedicarse a su estudio y hacer importantes contribuciones al debate sobre el fenómeno en la región. Ambos autores subrayaron que los movimientos migratorios del personal cualificado no se dan enteramente de forma espontánea, ya que suelen responder a políticas selectivas de los países ricos para captar y atraer recursos cualificados de otras naciones. Asimismo, llamaron la atención sobre las pérdidas económicas que significaban para los países de origen, una vez que éstos habían invertido recursos públicos en la capacitación de los académicos y científicos, que a la postre iban a trabajar y producir en otro país.

Hacia finales de la década de 1980, el argumento que ganó terreno fue que la movilidad internacional académica se aproximaba a una dinámica de circulación de cerebros y de conocimiento en la que todos los países, instituciones y sujetos involucrados se beneficiaban de forma equitativa (Meyer, 2001). Se afirmaba, entonces, que los investigadores en el extranjero funcionaban como un puente de

conexión entre la academia del país de origen y la del país de destino, más específicamente a través de la creación de redes, colaboraciones, participación en proyectos de investigación, publicaciones en revistas locales e internacionales, y la codirección de tesis de maestría y doctorado. Igualmente, se esperaba que la creación de redes y asociaciones actuaría como un canal de comunicación entre los investigadores y el gobierno de los países de origen, potenciando sus contribuciones. En consecuencia, la literatura comenzó a hablar de la diáspora científica e intelectual, al tiempo que los gobiernos estimulaban las cooperaciones a distancia o los traslados periódicos de las personas (Meyer, 2003; Rizvi, 2007).

Desde el inicio del nuevo milenio, debido a la valoración del conocimiento como instrumento y estrategia para el desarrollo económico y social de los países y regiones, la movilidad académica y científica internacional ha ganado un nuevo impulso y, así, han renacido las discusiones políticas y teóricas sobre el fenómeno (Ackers, 2005; Mahroum, 2005; Teichler, 2015). Por ello, un sinnúmero de estrategias han sido adoptadas tanto por los países de origen como de destino, para promover la movilidad académica, ya sea a través del envío de académicos y científicos hacia otros países, buscando aumentar sus niveles de cualificación y posibilitando la formación de redes y la realización de proyectos de cooperación internacional, o a través de la promoción de políticas y estrategias de atracción de recursos calificados, que incluyen también los programas de promoción del retorno de la diáspora científica. A partir de la primera década de 2000, algunos países latinoamericanos han lanzado diversas iniciativas con el objetivo de atraer a los científicos y académicos que estaban en el extranjero. En ese sentido, cabe destacar el programa denominado Red de Argentinos Investigadores y Científicos del Exterior (RAICES), administrado desde 2003 por la Secretaría de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva, el Programa de Apoyo para Repatriación y Retención de científicos del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología del Gobierno de México desde 2006 y el Programa Prometeo del gobierno ecuatoriano, que inició en 2008.

En consecuencia, aunque no sea un tema novedoso en sí, la movilidad académica internacional sigue siendo un tópico de gran relevancia debido a la permanente innovación que ésta supone en materia de políticas públicas y privadas, concitando un interés inusitado tanto en las agendas de los estados como en los debates y estudios académicos. Además, por tratarse de un fenómeno que abarca diferentes niveles de intervención –macro (asimetrías geopolíticas, variables económicas, políticas migratorias), meso (políticas

institucionales) y micro (aspectos como la raza y etnicidad, el género, la clase social y la etapa de la carrera)— son innumerables las perspectivas que las investigaciones pueden abordar. Del mismo modo, su contemporaneidad hace que nuevos aspectos y elementos surjan constantemente, obligando a aportar miradas actualizadas sobre dinámicas que hasta hace poco se consideraban consolidadas o eran invisibilizadas o inexistentes. En este sentido, los cambios en la política nacional y/o internacional tienen el poder de provocar grandes transformaciones en la movilidad. Por ejemplo, preocupan las consecuencias que el Brexit tenga en la movilidad académica hacia/desde el Reino Unido, dado que dicho país siempre se destacó como uno de los principales destinos de académicos internacionales, tanto de Europa como del resto del mundo. Igualmente, los cambios en las políticas de concesión de visados para estudio y movilidad internacional, ya sean en el espacio Schengen como en Estados Unidos, han generado nuevas dinámicas en diferentes direcciones. Asimismo, el avance y consolidación de las políticas neoliberales en las instituciones de educación superior han contribuido a aumentar la precarización de los vínculos laborales de los investigadores y docentes, lo que ha llevado a que la movilidad internacional se convierta en una solución temporal que suple la falta de oportunidades de contratación a largo plazo. Por último, con la globalización han surgido nuevos flujos de movilidad, tal como lo ilustra el significativo incremento de estudiantes e investigadores chinos que constituyen una de las nacionalidades con mayor movilidad a nivel internacional.

Pese a la durabilidad del fenómeno y a su creciente relevancia en las últimas décadas, verificamos que, por un lado, nuevas características han surgido y, por el otro, algunos de los antiguos desafíos de la movilidad académica han sobrevivido hasta la actualidad.

La movilidad académica en el contexto de los distintos bloques económicos y regionales de cooperación Sur-Sur puede ser entendida como un nuevo rasgo del fenómeno. La circulación de investigadores y científicos entre los países del Sur puede contribuir a establecer una agenda de investigación de interés propio en la región, promover el desarrollo económico regional y fortalecer lazos diplomáticos e institucionales entre los países. Sin embargo, las asimetrías geopolíticas siguen jugando un papel sobresaliente en la determinación del sentido y la direccionalidad en la que la movilidad de los académicos tiene lugar. Por ejemplo, aunque el Mercosur no haya logrado promover una movilidad intensa entre académicos y científicos de los países miembros, lanzó importantes iniciativas en ese sentido. Entre ellas, podemos citar: la Asociación de

Universidades Grupo Montevideo (1991), el Programa de Movilidad Académica Regional (2006) o el Sistema de Acreditación Regional de Carreras Universitarias (2008).

Por otro lado, desde una perspectiva de análisis decolonial (Grosfoguel, 2002; Mignolo, 2002, 2003), es posible afirmar que, hasta la actualidad, la movilidad internacional académica continúa siendo principalmente en el sentido Sur-Norte (Bilecen y Mol, 2017; Boerjesson, 2017). Por lo tanto, las discusiones sobre la fuga de cerebros, como afirma Pellegrino (2001b), continúan vigentes y actuales, especialmente en América Latina, en donde las constantes crisis económicas, sociales y políticas han intensificado la salida de emigrantes cualificados. Entre los flujos de salida, sobresalen los de académicos y científicos que se han dirigido hacia Europa y, principalmente, hacia Estados Unidos (Didou Aupetit, 2008).

De manera general, los países del Norte continúan ejerciendo una fuerte atracción sobre los investigadores de los países del Sur por la diversidad de las ofertas, las mejores condiciones técnicas de trabajo y los mejores salarios. Al mismo tiempo, el Norte sigue ocupando una posición de centro productor de conocimiento más avanzado, dictando las agendas de investigaciones, reproduciendo y legitimando sus prácticas de producción científica y las escuelas de pensamiento (Akena, 2012; Alatas, 2003). Mientras tanto, los países del Sur, pese a sus intentos de integrarse en las dinámicas globales del conocimiento a través de inversiones propias en los sistemas científicos y de educación superior y en programas de cooperación Sur-Sur, se mantienen, sobre todo, como consumidores y reproductores de las teorías del Norte y como localización geográfica del trabajo de campo (França y Padilla, 2013; Mignolo, 2002).

Asimismo, el género, raza/etnicidad y demás marcadores de diferencia son variables que (re)producen las desigualdades de oportunidades en las dinámicas de movilidad académica internacional que persisten hasta hoy.

Gran parte de la literatura demuestra que en la actualidad y como consecuencia de la organización patriarcal de nuestra sociedad, las responsabilidades del hogar y familiares siguen siendo asignadas y asumidas principalmente por las mujeres, lo que ejerce un impacto negativo en el desarrollo de sus carreras profesionales (Anker, 1997; England, 2005; Hochschild y Machung, 2003; Pateman, 1988). Esa situación no deja de tener una gran incidencia en el medio académico, ya que la literatura muestra cómo las mujeres enfrentan mayores dificultades para lograr una progresión de sus carreras que sus colegas hombres (Jons, 2011; Santos, 2015; Shinozaki, 2017).

En ese sentido, si bien la movilidad académica es celebrada como una experiencia positiva en la carrera académica, para las mujeres puede aparecer como un obstáculo más que debe ser superado. La indisponibilidad de los cónyuges para acompañar a sus esposas en movilizaciones internacionales, los conflictos para organizar las dinámicas familiares durante el periodo de estancia en el extranjero, el número reducido de mujeres docentes y científicas en posiciones de prestigio que apoyen y respalden a académicas más jóvenes para que realicen programas de movilidad, etcétera, son algunas de las barreras que disminuyen el potencial de movilidad de las mujeres (Ackers, 2010; Leemann, 2010; Schaer, Dahinden y Toader, 2016). Por otro lado, es verdad también que la sociedad está poniendo en práctica nuevas formas de organización y de conciliación familiar para que ambos cónyuges puedan desarrollar sus carreras paralelamente, con movilizaciones de corta duración, la condensación de las actividades académicas en un único semestre, la mantención de relaciones a distancia y viajes frecuentes (Giorgi y Raffini, 2015; Schaer, Dahinden y Toader, 2016). Sin embargo, estas experiencias aún no son predominantes.

Entre los marcadores de diferencia, la raza y la etnicidad también juegan un papel importante en las dinámicas de movilidad académica. Muchos estudios demuestran cómo las diferencias raciales/étnicas son capaces de moldear distintas experiencias y determinar mayores o menores oportunidades en el medio académico y científico (Mählck, 2016; Mohanty, 1984; Muhs *et al.*, 2012; Ziguras y Law, 2006). Una vez más, desde una perspectiva decolonial, los procesos de racialización y etnicización puestos en marcha durante el periodo colonial, no sólo siguen operando hasta hoy a través de la colonialidad, sino que se siguen recreando y reforzando categorías entre los sujetos, con base en supuestas diferencias culturales y regiones de origen, mientras, al mismo tiempo, continúan alimentando las ideas de diferenciación derivadas de las diferencias biológicas y fenotípicas (Balibar, 1991; Gomes, 2013). En ese sentido, no solamente se promueve una jerarquía entre las regiones, Norte y Sur global, sino también entre sus sujetos. Mientras los académicos y científicos blancos del Norte global son los portadores de la civilización, modernidad y desarrollo, los no-blancos del Sur global cargan la barbarie, la tradición y son retrógrados (Mignolo, 2002; Quijano, 2009). En consecuencia, no es extraño que los académicos del Sur enfrenten mayores dificultades para el reconocimiento de sus teorías y contribuciones, salvo cuando se dedican a lo que es entendido como su ámbito natural, o sea, sus propias culturas (Mignolo, 2002; Quijano, 2009) o cuando se han establecido en el Norte global. Igualmente, es bastante común que

los estudiantes del Sur global se transformen en víctimas de discriminación o sus trabajos sean cuestionados cuando realizan sus experiencias de movilidad estudiantil (Cantwell y Lee, 2010; Lee y Rice, 2007), ya sea por cuestiones conceptuales o por expresiones lingüísticas (França y Padilla, 2013; Pereira, 2014)

Por lo tanto, considerando todos estos aspectos, podemos entender mejor la complejidad que envuelve el fenómeno de la movilidad académica internacional y destacamos la importancia de continuar estudiando y debatiendo acerca de sus dinámicas y características. Dicho esto, vislumbramos cómo, si bien las ventajas derivadas de la circulación internacional de académicos y científicos son sin duda incuestionables por todo lo que implican (transferencia de tecnología, formación de redes de investigación, colaboración en proyectos internacionales, reducción de costos en experimentos y por ser una experiencia enriquecedora para los académicos en su formación, aprendizaje de nuevas técnicas y metodologías de trabajo, desarrollo de habilidades interculturales, entre otras), también pueden reproducir y legitimar desigualdades geopolíticas y sociales que suelen ser minimizadas o ignoradas en los debates más generales. Por ello, debemos continuar el debate y la investigación sobre el fenómeno. Es necesario profundizar los cuestionamientos y preguntar sobre la movilidad académica internacional, analizando las diferentes perspectivas y enfoques con el objetivo de contribuir a una producción científica más democrática y equitativa.

Referencias bibliográficas

- ACKERS, L. (2005). Promoting scientific mobility and balanced growth in the European research area. *Innovation: The European Journal of Social Science*, 18(3), 301-317.
- _____ (2010). Internationalisation and equality. The contribution of short stay mobility to progression in science careers. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 1, 83-103.
- AKENA, F.A. (2012). Critical analysis of the production of Western knowledge and its implications for indigenous knowledge and decolonization. *Journal of Black Studies*, 43(6), 599-619.
- ALATAS, S.F. (2003). Academic dependency and the global division of labour in the social sciences. *Current Sociology*, 51(6), 599-613.

- ANKER, R. (1997). Theories of occupational segregation by sex: An overview. *Int'l Lab. Rev.*, 136-315.
- BALIBAR, E. (1991). Is there a neo-racism? En I. Wallerstein y E. Balibar, *Race, Nation, Class; Ambiguous Identities* (pp. 37-67). Londres: Verso.
- BERNHARD KURKA, M.T. (2008). Understanding scientific mobility: Characteristics, location decisions, and knowledge circulation. A case study of internationally mobile Austrian scientists and researchers. *Economic and Social Research Institute (ESRI) Papers* (DYNREG30).
- BILECEN, B. y Mol, C.V. (2017). Introduction: International academic mobility and inequalities. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 43(8), 1241-1255.
- BOERJESSON, M. (2017). The global space of international students in 2010. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 43(8), 1256-1275.
- BRANDI, M.C. (2006). La historia del *brain drain*. *Revista Iberoamericana de Ciencia Tecnología y Sociedad*, 3(7), 65-85.
- CANTWELL, B. y Lee, J. (2010). Unseen workers in the academic factory: Perceptions of neoracism among international postdocs in the United States and the United Kingdom. *Harvard Educational Review*, 80(4), 490-517.
- DIDOU AUPETIT, S. (2008). Presentación. Movilidades académicas y profesionales en América Latina: entre la ignorancia y la polémica. *Revista de la Educación Superior*, 37(148), 71-85.
- ENGLAND, P. (2005). Gender inequality in labor markets: The role of motherhood and segregation. *Social Politics: International Studies in Gender, State y Society*, 12(2), 264-288.
- FRANÇA, T. y Padilla, B. (2013). Epistemologias feministas e mobilidade científica: contribuições para o debate. *Configurações*, 12, 41.
- GIORGI, A. y Raffini, L. (2015). Love and Ryanair: academic researchers' mobility. *Forum Sociológico. Série II*, (27), 43-52.
- GOMES, M. (2013). *O imaginário social "Mulher Brasileira" em Portugal: uma análise da construção de saberes, das relações de poder e dos modos de subjetivação* (tesis de doctorado). Lisboa: Instituto Universitário de Lisboa.
- GROSFUGUEL, R. (2002). Colonial difference, geopolitics of knowledge, and global coloniality in the modern/colonial capitalist world-system. *Review (Fernand Braudel Center)*, 25(3), 203-224.

- HOCHSCHILD, A.R. y Machung, A. (2003). *The Second Shift*. Nueva York: Penguin Books.
- JONS, H. (2011). Transnational academic mobility and gender. *Globalisation, Societies and Education*, 9(2), 183-209.
- LEE, J. J., y Rice, C. (2007). Welcome to America? International student perceptions of discrimination. *Higher Education*, 53(3), 381-409.
- LEEMANN, R. J. (2010). Gender inequalities in transnational academic mobility and the ideal type of academic entrepreneur. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 31(5), 605-625.
- MÄHLCK, P. (2016). Academics on the move? Gender, race and place in transnational academic mobility. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2016(2-3), 29784. DOI: doi.org/10.3402/nstep.v2.29784.
- MAHROUM, S. (2005). The international policies of brain gain: A review. *Technology Analysis y Strategic Management*, 17(2), 219-230.
- MEYER, J. B. (2001). Network approach *versus* brain drain: Lessons from the diaspora. *International Migration*, 39(5), 91-110.
- _____ (2003). Policy implications of the brain drain's changing face. *SciDev.Net Policy Brief*.
- MIGNOLO, W. (2002). The geopolitics of knowledge and the colonial difference. *South Atlantic Quarterly*, 101(1), 57-96.
- _____ (2003). Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistémica. En B. de Sousa Santos (ed.), *Conhecimento prudente para uma vida decente: “Um discurso sobre as ciências” revisitado* (631st-672nd ed.). Porto: Afrontamento.
- MOHANTY, C. T. (1984). Bajo los ojos de occidente. Academia feminista y discurso colonial. En *Descolonizando el feminismo: Teorías y prácticas desde los márgenes* (pp. 407-464). Madrid: Cátedra.
- MUHS, G. G., Niemann, Y. F., González, C. G., y Harris, A. P. (eds.) (2012). *Presumed Incompetent: The Intersections of Race and Class for Women in Academia* [1ª ed.]. Boulder: Utah State University Press.
- OTEIZA, E. (1965). La emigración de ingenieros argentinos dentro del contexto de las migraciones internacionales: un caso de *brain drain* latinoamericano. *Revista Internacional del Trabajo*, 72(6).
- _____ (1998). Drenaje de cerebros. Marco histórico y conceptual. En *El nuevo nomadismo científico. La perspectiva latinoamericana* (pp. 61-78). Bogotá:

Escuela Superior de Administración Pública.

- PATEMAN, C. (1988). *The Sexual Contract* [1ª ed.]. Stanford: Stanford University Press.
- PELLEGRINO, A. (2001a). *Éxodo, movilidad y circulación: nuevas modalidades de la migración calificada*. En *Notas de población*, XXXVIII, vol. 73 (pp. 129-162). Chile: CEPAL, Naciones Unidas.
- _____ (2001b). Trends in Latin American skilled migration: “Brain drain” or “brain exchange”? *International Migration*, 39(5), 111-132.
- PEREIRA, M. (2014). The importance of being “modern” and foreign: Feminist scholarship and the epistemic status of nations. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 39(3), 627-657.
- QUIJANO, A. (2009). Colonialidade do poder e classificação social. En B. Santos y M.P. Menezes (eds.), *Epistemologias do Sul* (pp. 73-117). Coimbra: Almedina / CES.
- RIZVI, F. (2007). Brain drain and the potential of diasporic professional networks. En Farrell, L. y T. Fenwick (eds.) *Educating the Global Workforce: Knowledge, Knowledge Work and Knowledge Workers* (pp. 221–239). Londres y Nueva York: Routledge.
- SANTOS, G. G. (2015). Narratives about work and family life among Portuguese academics. *Gender, Work y Organization*, 22(1), 1-15.
- SCHAER, M., Dahinden, J., y Toader, A. (2016). Transnational mobility among early-career academics: gendered aspects of negotiations and arrangements within heterosexual couples. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 43(8), 1292-1307. DOI: 10.1080/1369183X.2017.1300254.
- SHINOZAKI, K. (2017). Gender and citizenship in academic career progression: an intersectional, meso-scale analysis in German higher education institutions. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 43(8), 1325-1346.
- TEICHLER, U. (2015). Academic mobility and migration: What we know and what we do not know. *European Review*, 23(Supplement S1), S6-S37.
- ZIGURAS, C., y Law, S. (2006). Recruiting international students as skilled migrants: the global “skills race” as viewed from Australia and Malaysia. *Globalisation, Societies and Education*, 4(1), 59-76.

Notas del Prólogo y la Introducción

¹ International Conference “Researchers Crossing Borders: transnational scientific mobility” Lisboa, Portugal, CIESUL, 10 y 11 de septiembre 2015.

² *Forum Sociologico* (2015); *Universidades* (2017); Padilla y França (2017).

³ Sitio web en: www.rimac.mx.

Primera parte
Territorialización y geoestrategia
de los procesos de internacionalización

Movilidad estudiantil en la CPLP: ¿colonialidad lusófona?

[Thais França](#) y [Beatriz Padilla](#)

Introducción

La Comunidad de los Países de Lengua Portuguesa (CPLP) fue creada en 1996 como un foro multilateral privilegiado de relaciones políticas y culturales entre los países cuya lengua oficial es el portugués: Angola, Brasil, Cabo-Verde, Guinea-Bissau, Mozambique, Portugal, Santo Tomé y Príncipe. En 2002, Timor Oriental fue aceptado como miembro, después de ser reconocido oficialmente como país independiente, y en 2014 se incorporó Guinea-Ecuatorial.¹ Con la profundización de las relaciones políticas y diplomáticas entre los países miembros, el tema de la movilidad internacional en el espacio de la CPLP, en sus diferentes formas, ha ido ganando visibilidad y relevancia en la agenda de la comunidad.

En ese contexto, la movilidad estudiantil surge como un tópico de interés, ya que la promoción de la cooperación en la esfera de la educación superior, ciencia y tecnología está presente desde la creación de la Comunidad (Vaz, 2012). Así, en 2004 se lanzó el proyecto para la creación de un Espacio de Educación Superior de la CPLP (2004), el cual se inspiraba en el modelo europeo de Boloña al pretender armonizar los sistemas de evaluación y de acreditación de las instituciones y cursos superiores y, al mismo tiempo, facilitar el reconocimiento y la validación de los títulos universitarios.

El presente capítulo se propone analizar las dinámicas de movilidad estudiantil en el contexto de la CPLP, utilizando específicamente una mirada poscolonial/decolonial. Para ello intentaremos examinar hasta qué punto el discurso oficial de la CPLP reproduce y refuerza prácticas de colonialidad o si, por el contrario, contribuye a construir un espacio de movilidad estudiantil igualitario y democrático. Adoptamos una metodología mixta: incorporamos un enfoque cuantitativo de las estadísticas de la UNESCO sobre la movilidad estudiantil en los países de la CPLP y un análisis cualitativo de documentos oficiales de la CPLP que abordan el tema específico de la movilidad estudiantil, usando como herramienta el análisis crítico del discurso (ACD).

El capítulo comienza con una contextualización teórico-geográfica de la colonialidad y de la lusofonía en el contexto de la CPLP y una presentación de la movilidad estudiantil en la agenda de la CPLP. Posteriormente, se describe la metodología para luego avanzar en el análisis del material empírico. Por último, se presentan las consideraciones finales. En resumen, consideramos que la movilidad estudiantil en el espacio de la CPLP es un campo en expansión, el cual reproduce y refuerza, de forma sutil y encubierta, las antiguas dinámicas coloniales, que se manifiestan en prácticas neocoloniales de dominación, sustentadas en la colonialidad del poder y del saber.

Colonialidad y lusofonía

Los estudios poscoloniales y decoloniales han enfatizado desde hace tiempo que la dominación colonial no se extinguió automáticamente con la independencia de las colonias, sino que evolucionó y se transformó, adoptando otras formas. Grosfoguel (2003) sostiene que actualmente opera en el mundo un sistema global de colonialidad en el cual las naciones centrales siguen explotando a las de la periferia. Este autor denomina a este fenómeno la “falacia de la descolonización” puesto que, aunque las administraciones coloniales no estén presentes, las relaciones de dominación entre los países se mantienen por las jerarquías globales derivadas de la colonización. Esto se verifica en la división internacional del trabajo (centro-periferia), las jerarquías raciales (blancos-no-blancos) y de género (hombres-mujeres) (Grosfoguel, Oso y Christou, 2015).

El concepto de colonialidad del poder de Quijano (2000) da origen a este tipo de lectura ya que sostiene que, a nivel global y nacional, las estructuras de poder son traspasadas por discursos e ideologías coloniales, racistas y sexistas que construyen a las excolonias y a sus sujetos como inferiores, incivilizados, bárbaros y tradicionales. Se ha sugerido que:

[...] la colonialidad es un patrón de poder que persiste en las dinámicas propias de la existencia social moderna, y si bien proviene de la experiencia histórica del colonialismo, no lo necesita para sobrevivir, ya que vendría siendo la consecuencia directa de la creación de un *habitus* global durante siglos de colonialismo (Baquero, Ortiz y Noguera, 2015: 79).

La “colonialidad del saber” (Quijano, 2000) es una de las esferas en la cual la colonialidad opera como eje estructurador de las relaciones sociales. Ha permitido y perpetuado el dominio de Occidente sobre el conocimiento en el resto del mundo. Por ello, la colonialidad del saber ha impuesto al eurocentrismo como la única forma de conocer al mundo, negando otras producciones

intelectuales, con lo que se ha tornado la referencia cultural, epistémica, científica y política dominante. Para Lander y Santiago (2000) el eurocentrismo no es una posición, sino que se ha convertido en una institución que mantiene el control sobre el conocimiento y crea legitimidad a su alrededor. Entre las instituciones que más colaboran con el eurocentrismo destacan las universidades, que según Baquero, Ortiz y Noguera (2015: 79) “funcionan también como guardias y defensores del saber eurocéntrico, impidiendo que visiones del mundo diferentes alcancen la misma legitimidad”.

Asimismo, la legitimación del discurso, el modo de pensar y de hacer eurocéntrico están directamente asociados a la imposición lingüística. En ese contexto, la lengua es instaurada como una de las primeras estrategias y símbolos de la dominación de las colonias por sus metrópolis, la que se mantiene hasta el día de hoy y conforma una modalidad de dominación neocolonial (Seixas, 2013). En Portugal, como en otras metrópolis europeas, su lengua, en este caso el portugués, fue impuesta como idioma oficial en sus colonias, en detrimento de la variedad y diversidad lingüística preexistente, actuando como aglutinador de identidades y geografías que no existían.

Después de la independencia de los territorios en África, Portugal intentó retomar su “política imperialista” recurriendo a la elaboración de discursos que resaltaban y valorizaban el legado cultural y lingüístico común entre el país y sus excolonias (Freixo, 2009), sin considerar que la lengua portuguesa fue una imposición. En el caso de Timor Oriental, tras el fin de la colonización portuguesa el país fue invadido y hasta 2002 quedó bajo el dominio de Indonesia, mismo que ha sido caracterizado como brutal. Ante esa realidad y salvaguardando sus intereses políticos en la región, a partir de la década de 1980 Portugal, antiguo colonizador, empieza a llamar la atención internacional sobre la situación de Timor Oriental. Ya en la década de 1990 recurre a los argumentos de los derechos humanos y al derecho de autodeterminación de los pueblos, propiciando junto con otros países, como Australia, su independencia. No obstante, en el contexto timorense, introduce el discurso de la lusofonía y de los pueblos hermanos (Freixo, 2009), el que triunfa ya que la legislación timorense está escrita en portugués. De hecho, la inclusión de Timor Oriental como miembro observador de la CPLP en 1996, antes de su independencia formal, fue propuesta por Portugal (Freixo, 2009).

A partir de la idea de existencia de una “comunidad imaginada” formada por los países que reconocen el portugués como idioma oficial, Portugal elabora estrategias para la reinención del sueño del imperio (Margarido, 2000). Así, la

lengua portuguesa pasa a ocupar un lugar central en la política externa de Portugal, que es usada simultáneamente como capital simbólico sobre el cual construir y sustentar la supuesta identidad lingüística lusa entre Portugal y sus excolonias. En la década de 1980, las acciones para promover la lengua portuguesa en el mundo se intensifican: el antiguo Instituto de Cultura Portuguesa pasa a llamarse Instituto de Cultura y Lengua Portuguesa (ICLP), con lo que se quiere resaltar la importancia de las cuestiones lingüísticas. Posteriormente, en 1992, con el objetivo de presentar una estrategia más moderna en relación con la difusión de la lengua, el nombre del ICLP cambió a Instituto Camões (Freixo, 2009). A esta institución le es atribuida la responsabilidad de coordinar todas las actividades de promoción de la lengua y de la cultura portuguesa en el mundo (Instituto Camões, 2018).

Portugal ha forjado su pensamiento colonial recurriendo a diferentes narrativas y discursos: primero, a la narrativa del luso-tropicalismo, que es reelaborada luego en la narrativa de la lusofonía y ambas constituyen su referencial simbólico actual. El luso-tropicalismo (término acuñado por el sociólogo brasileño Gilberto Freyre), si bien surge en Brasil, implica la incorporación del espíritu portugués a la construcción de la nación e identidad brasileña. Gomes (2013) sostiene que:

[...] el luso-tropicalismo consiste en un orden discursivo que argumenta que los portugueses se mezclaban sexualmente con las mujeres negras e indígenas, fundando una civilización no racista en Brasil [...] El luso-tropicalismo es un orden discursivo, marcado por la colonialidad, y es hegemónico todavía en la actualidad en Portugal y en Brasil. Sus elementos centrales son la creencia en una “democracia racial” que habría sido creado por los portugueses a partir de Brasil (Gomes, 2013: 63).

El luso-tropicalismo “a la portuguesa” (Machado, 2006) ha sido traducido como “la manera portuguesa de estar en el mundo” (Castelo, 2011), donde se resalta la excepcionalidad de la colonización portuguesa como no racista. El paradigma luso-tropical ha sido actualizado, ganando cuerpo en una nueva narrativa denominada lusofonía, en la cual la lengua portuguesa es utilizada para resignificar antiguos mitos del imaginario portugués y se reviven de forma acrítica las acciones pasadas de Portugal al recrear una historia de amistad entre la metrópolis y sus excolonias. Según Machado “hoy en día, la lusofonía acaba por reforzar las (viejas) jerarquías coloniales” (2006: 120).

Así, la lusofonía se erige como una estrategia de legitimación de nuevas formas de intervención y acción neocolonial, que son posibles debido a la colonialidad del poder y del saber, que dota a las antiguas narrativas de un nuevo simbolismo. Por lo tanto, la lusofonía funciona como una herramienta ideológica

con la doble función de neutralizar los efectos negativos de la colonización y reforzar la idea del portugués como punto de unión y confluencia entre los países que lo hablan (Castelo, 2011; Margarido, 2000). En ese sentido, la lusofonía se instituye como una maniobra que legitima y naturaliza las desigualdades en las relaciones de poder entre la exmetrópoli y sus antiguas colonias (Severo, 2016).

Más allá de su papel simbólico, la lusofonía es utilizada de manera instrumental en el campo de la política internacional. El proyecto de creación de la CPLP, bajo el liderazgo de Portugal, está arraigado en el discurso portugués que defiende la existencia de lazos históricos, culturales y, sobre todo, lingüísticos que unen los estados miembros bajo la lógica de una supuesta hermandad lusófona (Freixo, 2009). Con el fin del Imperio portugués en 1974 y con la adhesión a la Unión Europea en 1986, Portugal se concientiza de la imperceptible importancia que ahora tiene a nivel internacional (Almeida, 2008). Por ello, desde finales de la década de 1980 dedica grandes esfuerzos a la creación de la CPLP y, a partir de su fundación en 1996, la Comunidad se convierte en una de las estrategias centrales de su política internacional, por lo que la gestiona y manipula en provecho propio y la proyectan hacia sus varias esferas de pertenencia. Por un lado, para ganar un papel relevante en la geopolítica mundial Portugal se presenta a la Unión Europea como el interlocutor por excelencia con los países de lengua oficial portuguesa en África, América Latina y Asia, y por el otro, para mantener bajo su esfera de influencia a sus excolonias, hace de interlocutor en el sentido contrario.

Más recientemente, a partir del primer gobierno del presidente Lula en 2003, Brasil comienza a apropiarse del espacio lusófono establecido por la CPLP para expandir su dominio en la esfera de la política internacional sobre los países africanos (Ribeiro, 2009). La diferencia es que el discurso oficial brasileño revierte las asimetrías entre metrópolis y colonias, apelando a una supuesta mayor proximidad e identificación entre Brasil y los países africanos por haber compartido el estatuto de colonia explotada por Portugal (Heleno, 2014).

La CPLP y la movilidad estudiantil

La creación y consolidación de la CPLP responden a los intereses portugueses por abrir un espacio privilegiado desde donde ejercer liderazgo y protagonismo en el nuevo orden mundial (Freixo, 2009). En este contexto, la política externa portuguesa pasó a tener dos frentes principales: i) de compromiso y participación en la Unión Europea y ii) de fortalecimiento de sus relaciones con los países de

lengua oficial portuguesa –sus excolonias (Severo, 2016). Simultáneamente, aunque con menor intensidad, el país mantiene relaciones en el espacio de Iberoamérica (Padilla y Ortiz, 2014), con China (Ilhéu y Pereira, 2012) y con Estados Unidos (Sá, 2016a). Así, la CPLP abre una nueva posibilidad para Portugal que, valiéndose de su pertenencia a la Unión Europea y al mundo luso (Freixo, 2009), busca un nuevo posicionamiento en el sistema internacional, ejerciendo el papel de intermediario.

A pesar de la importancia que la CPLP adquiere en la política externa de Portugal, los demás países no necesariamente comparten el mismo interés ni con la misma intensidad. Solamente durante el gobierno de Lula (2003-2008) las relaciones de Brasil con la CPLP ganan más presencia en la política externa brasileña (Ribeiro, 2009). Los estados miembros africanos, desde la independencia y hasta inicios del siglo XXI, han vivido las consecuencias de las guerras coloniales y civiles en la esferas políticas, económicas y sociales – democracia frágil, bajos índices de desarrollo social, economía basada en el sector primario; con excepción de las recientes transformaciones en la economía de Angola derivadas de su participación en el mercado petrolífero (Anselmo, Tannús y Pedrosa, 2014)–, lo que ha ubicado los asuntos de la CPLP como secundarios. Por su parte, Timor Oriental aún no logra sobreponerse a la devastación provocada por la dominación indonesia (Freixo, 2009).

A pesar de la diferencia en los niveles de interés, la relevancia política de la CPLP ha crecido lentamente en las agendas de los estados miembros, así como también en su dimensión económica (Severo, 2016). De manera complementaria, los esfuerzos de colaboración en la cooperación internacional y los derechos fundamentales –más específicamente, la libre circulación en el espacio lusófono y la creación de una ciudadanía lusófona– también se han intensificado, aunque sus miembros al mismo tiempo integren otros bloques transnacionales, debiendo conciliar las múltiples demandas y acuerdos a los que están sujetos.²

La Declaración constitutiva de la CPLP tiene como objetivo dinamizar y profundizar la cooperación en el dominio universitario, la formación profesional y en los diversos sectores de la investigación científica y tecnológica con vista a conseguir una creciente valorización de nuestros recursos humanos y naturales, bien como promover y reforzar las políticas de formación de cuadros (CPLP, 1996).

Esta cita ilustra la importancia de la cooperación en las áreas de educación superior, ciencia y tecnología, que se erigen como uno de los pilares de cooperación de la CPLP. En 1998, dos años después de la creación de la Comunidad, se promulgaron la “Declaración de Praia sobre Educación” y el

“Acuerdo de cooperación entre instituciones universitarias de los países miembros de la CPLP”, reafirmando la importancia estratégica de la educación para el desarrollo de los países miembros y la necesidad de promover la movilidad estudiantil en el espacio de la Comunidad.

En 2004, la declaración de los ministros de Educación Universitaria de la CPLP, conocida como “Declaración de Fortaleza”, además de reafirmar la importancia de la movilidad estudiantil, propone crear un Espacio de Educación Superior de la CPLP, imitando el modelo de educación superior de la Unión Europea. Para lograr dichos objetivos la CPLP trabajó junto con la Asociación de Universidades de Lengua Portuguesa (ALUP), uno de los actuales observadores consultivos de la Comunidad. En 2007, se firmó un Acuerdo sobre la concesión de visas para estudiantes nacionales de los Estados-miembros de la CPLP para facilitar la obtención de visados. No obstante, se registraron demoras en la definición e implementación de ambas iniciativas. Sólo a partir de 2014 se avanzó con el Plan Estratégico de Cooperación Multilateral en el Dominio de Ciencia, Tecnología y Educación Superior de la CPLP y en 2015 el Acuerdo sobre la concesión de visas para estudiantes nacionales de los estados miembros entró en vigor entre los países que lo ratificaron.

El año 2016 fue emblemático para la movilidad estudiantil en el espacio de la CPLP ya que se estableció una comisión temática y se realizó el primer encuentro “Movilidad Académica en la CPLP – Una reflexión sobre el presente, un desafío para el futuro”, con el objetivo de generar un debate amplio, incluyendo una discusión sobre los principales desafíos, potencialidades y ejemplos de buenas prácticas. El año siguiente, tuvo lugar el evento “Movilidad académica y juvenil en la CPLP” que dio continuidad al debate iniciado el año anterior. También, en 2017, la Asamblea Parlamentar de la CPLP aprobó la propuesta de creación de un programa de movilidad estudiantil semejante al programa europeo Erasmus, que se denominará Pessoa. La fase piloto del mismo está planeada para comenzar en 2019-2020.

Metodología

Esta sección analiza las estadísticas provenientes de la base de datos de la UNESCO de 2017 sobre movilidad estudiantil en los países integrantes de la CPLP. Optamos por los datos de UNESCO debido a que la CPLP no dispone de una base de datos propia sobre movilidad estudiantil. Además, la definición de la CPLP de estudiante internacional se inspira en la de UNESCO, según la cual los estudiantes

internacionales son aquellos que cruzan la frontera nacional o territorial con un propósito educacional y se encuentran matriculados en instituciones educativas fuera de su país de origen. Las estadísticas analizadas corresponden a los estudiantes nacionales de un Estado miembro que salieron para proseguir los estudios superiores en otro país de la Comunidad.

También analizamos los documentos oficiales de la CPLP sobre movilidad estudiantil, siguiendo los presupuestos del análisis crítico del discurso (ACD) propuesto por Van Dijk (2008, 1999), quien lo define como “un tipo de investigación analítica sobre el discurso que estudia primariamente el modo en que el abuso del poder social, el dominio y la desigualdad son practicados, reproducidos, y ocasionalmente combatidos, por los textos y el habla en el contexto social y político” (1999: 23). El ACD permite observar cómo las asimetrías de poder están presentes en los discursos, identificando las ideologías encubiertas. Olmos-Alcaraz (2015: 106) sostiene que el ACD “trata de desvelar las ideologías de los hablantes, trata de desvelar el rol que juegan los discursos en la pervivencia de las desigualdades y mantenimiento de jerarquías y mecanismos de dominación y lucha contra esa dominación”.

La elección del ACD entre las varias corrientes del análisis del discurso se justifica porque el material analizado se encuadra en lo que van Dijk (2008) identifica como *discursos de élite*, procedente de parlamentarios y de titulares de cargos políticos, con capacidad de crear opinión pública e influenciar la construcción de los discursos dominantes, revelando cómo los discursos condicionan las relaciones sociales, al jugar “un papel esencial en la construcción social de la realidad” (Olmos-Alcaraz, 2015: 108).

Análisis

La base estadística de la UNESCO permite delinear un mapa de la movilidad estudiantil entre los países de la CPLP. Considerando los datos de 2017, es posible construir el siguiente cuadro:

CUADRO 1.
País de destino de los estudiantes internacionales
de la CPLP, 2017 (números absolutos)

	Portugal	2 364		Estados Unidos	13 349
Angola	Brasil	2 317	Brasil	Portugal	5 438
	Estados Unidos	1 278		Francia	4 032
	Namibia	956		Alemania	3 790
	Marruecos	826		Reino Unido	2 184
Guinea-Bissau	Brasil	953	Cabo Verde	Portugal	1 899
	Arabia Saudita	207		Brasil	623
	Portugal	180		Francia	105
	Marruecos	170		Estados Unidos	72
	Túnez	78		Marruecos	68
Guinea Ecuatorial	España	403	Mozambique	Portugal	596
	Estados Unidos	341		Marruecos	351
	Gana	106		Brasil	328
	Rusia	89		Arabia Saudita	135
	Malaysia	57		India	1224
Portugal	Reino Unido	2 521	Santo Tomé y Príncipe	Portugal	282
	España	1 776		Brasil	136
	Francia	1 659		Mozambique	99
	Estados Unidos	887		Marruecos	75
	Brasil	806		Cabo Verde	31
Timor Oriental	Portugal	268			
	Brasil	190			
	Australia	169			
	Marruecos	104			
	Tailandia	74			

FUENTE: UNESCO (2017).

Los datos permiten mapear la movilidad estudiantil en el espacio de la CPLP, identificando algunas tendencias. Con excepción de Guinea Ecuatorial, todos los demás estados miembros reciben y envían estudiantes de y a otros países de la Comunidad. Sin embargo, los esquemas de movilidad evidencian desequilibrios, con concentraciones en dos destinos principales. A pesar de que la CPLP formalmente promueve la movilidad estudiantil en el espacio lusófono, ésta se efectúa predominantemente hacia Portugal y Brasil, con algunas excepciones, como los estudiantes de Santo Tomé y Príncipe que se dirigen a Mozambique y a Cabo Verde o los de Mozambique que se dirigen a la India, ilustrando una faceta más compleja de la historia colonial portuguesa a través del eje India-Mozambique (Malheiros, 1996).

Portugal y Brasil ejercen una mayor atracción sobre el resto de los países miembros, la cual puede ser explicada por sus mejores condiciones económicas, por la presencia de universidades con estructuras más desarrolladas e internacionalizadas, así como por la existencia de iniciativas específicas para estudiantes de la CPLP –ofertas de becas, sistemas de cuotas de ingreso, reducción del pago de matrículas y acuerdos bilaterales entre los países (França, Alves y Padilla, 2018). En el caso de Portugal, la tradición histórica de la movilidad de los estudiantes de las antiguas colonias para la metrópoli también juega un papel que refuerza esa añeja dinámica. Además, el prestigio que los diplomas de las instituciones de educación superior portuguesa todavía ofrecen a los estudiantes sigue operando en los países de origen, así como también la existencia de redes migratorias preestablecidas y la oferta de becas para estos estudiantes. Así, estos factores contribuyen para mantener un mayor nivel de atraktividad para los estudiantes de la CPLP, en comparación con Brasil.

De los documentos oficiales de la CPLP, la Declaración de Praia de 1998 puede ser considerada el primer paso para la promoción de la cooperación entre instituciones de educación superior de los países de la CPLP. Sin embargo, en ninguna de sus secciones, se la menciona directamente.

Conscientes de que la cooperación entre las instituciones de educación superior constituye un instrumento esencial para la consolidación de una comunidad y conscientes de la importancia de la educación superior y del valor de la lengua común [...] decidieran entre si implementar el presente Acuerdo.

[...]

Artículo 2

El presente Acuerdo tiene como objetivo:

a. La formación y el perfeccionamiento de docentes e investigadores.

[...]

Artículo 3

- a. El intercambio de docentes e investigadores para la realización de cursos de pos-graduación en instituciones de educación superior.
- b. El intercambio de misiones de enseñanza e investigación para docentes e investigadores, de corta o larga duración, con el propósito de desarrollar la educación de posgrado.
- [...]
- d. La elaboración y ejecución de proyectos conjuntos de investigación.

Los fragmentos seleccionados arriba muestran el interés de la CPLP por la cooperación en formación universitaria y la importancia de la lengua como una estrategia de promoción de dicha cooperación. La valorización de la lengua común se encuadra en el argumento que apela a la lusofonía y justifica la necesidad de reforzar la colaboración entre los países lusófonos o los convertidos a la lusofonía (Timor Oriental y Guinea Ecuatorial). Considerando, tal como se ha explicado, que la lusofonía es una construcción ideológica portuguesa, la evocación de la importancia de la lengua portuguesa refuerza y legitima los intereses de Portugal en recrear una narrativa positiva sobre la colonización que una a los estados miembros de la CPLP bajo la hermandad e identidad lusófona. Sin embargo, en el momento inicial la cooperación no comprendía la movilidad estudiantil, por lo que ésta quedó invisibilizada en las políticas.

A nivel internacional, a lo largo de la década de 1990, la movilidad estudiantil creció significativamente, empezando a llamar la atención de los estados y de las instituciones de educación superior (King y Raghuram, 2003). Fue en 2004, en la Declaración de Fortaleza, que la movilidad estudiantil se incorporó a la agenda de la CPLP. Por lo tanto, esta Declaración puede ser entendida como un intento de acompañar la tendencia global y es el primer documento oficial abiertamente comprometido con la promoción de la movilidad estudiantil.

Los Ministros de la Comunidad de los Países de Lengua Portuguesa (CPLP) responsables por la educación superior, reunidos en Fortaleza, el 26 de mayo de 2004 [...].

Determinados a reforzar la posición internacional de la formación a nivel superior en lengua portuguesa y a promover la movilidad en el espacio de la CPLP, se comprometen a trabajar en conjunto teniendo en cuenta las políticas de educación superior de cada país.

A luz de este objetivo, deciden renovar el apoyo a la cooperación en el dominio de la educación superior y a construir, en los próximos diez años, el Espacio de Educación Superior de la CPLP, indicando como prioridades: 2. La promoción de la movilidad de estudiantes, docentes, investigadores y técnicos.

Además de enunciar el objetivo de desarrollar la movilidad estudiantil en el espacio de la CPLP, se propone construir el Espacio de Educación Superior de la CPLP, aunque no se hace alusión a cómo será dicho proceso. El documento tampoco menciona explícitamente cuál es el tipo de movilidad prevista. Analizar

los datos sobre movilidad entre los países de la CPLP bajo la óptica de la colonialidad nos lleva a pensar que ésta explica la falta de cuestionamiento de los desequilibrios en los flujos de estudiantes y de las asimetrías de atracción entre los países miembros, las cuales contribuyen al mantenimiento de disparidades entre ellos, donde Portugal y Brasil ocupan las principales posiciones como receptores y los países de África y Timor Oriental como emisores.

Profundizando el tema de los visados, en 2007 se firmó el Acuerdo sobre la concesión de visas para estudiantes nacionales de los estados miembros de la CPLP, que facilita la concesión de visados para estudiantes.

Considerando que los estudiantes constituyen un segmento importante de la Comunidad, merecedor de un encuadramiento jurídico propio, y que la movilidad estudiantil contribuye para la integración de los pueblos y para el dinamismo y consolidación de la Comunidad.

A partir de este documento, la movilidad estudiantil pasa a ser entendida como una “estrategia de integración” de los países de la Comunidad, creando un estatuto jurídico particular e instaurando un sistema de visado específico para estudiantes, rápido, menos burocrático y con costos reducidos. Si bien el Acuerdo se firmó en 2007, su ratificación por parte de los estados miembros se ha hecho esperar. En 2009, Timor Oriental fue el primero en hacerlo mientras que Portugal hizo lo propio en 2014 y Cabo Verde en 2015. Posteriormente, Brasil y Mozambique lo ratificaron en 2017. Hasta el presente, el Acuerdo está en vigor en los cinco países que lo han ratificado, pero la aplicación al resto de la Comunidad está retrasada.

Las discusiones acerca de la creación del Espacio de Educación Superior de la CPLP no fueron retomadas sino hasta 2014, con la aprobación del Plan de Acción de Cooperación Multilateral (2014-2020).

Los Ministros responsables de la Educación Superior decidieron constituir el Espacio de Educación Superior de la CPLP con la finalidad de:

promover la cooperación interinstitucional, a través de redes involucrando actividades de enseñanza e investigación, la movilidad de estudiantes y docentes y la formación en investigación del cuerpo docente.

[...]

Eje Estratégico I – Espacio del Educación Superior de la CPLP

I.1. Política de armonización del sistema de evaluación y acreditación de instituciones, cursos y reconocimiento de diplomas de la CPLP.

Eje estratégico II – Movilidad de estudiantes, docentes, investigadores y científicos altamente calificados de la CPLP

II.2 Programa de movilidad de estudiantes e pasantes de la CPLP

[...]

II.6 Programa de iniciación a la investigación científica para estudiantes [de grado] de la CPLP.

El Plan constituye el documento más completo de la Comunidad sobre la promoción de la movilidad estudiantil, el cual presenta como ejes estratégicos tanto la creación del Espacio de Educación Superior de la CPLP como la movilidad académica que incluye a estudiantes, docentes e investigadores.

El Espacio del Educación Superior de la CPLP propone adoptar como modelo el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que supone una política de armonización de los sistemas de educación superior de los países miembros con el objetivo de facilitar la circulación de los estudiantes en el espacio de la CPLP.

En la Unión Europea (UE), la creación del EEES generó muchos debates y una gran controversia ya que debido a las asimetrías de poder existente entre los países que la integran, no consideró de forma igualitaria las diferencias entre los respectivos sistemas de educación superior. En la práctica, el sistema que prevaleció deriva de la imposición del modelo de educación superior de los países más poderosos –como Inglaterra y Alemania (Reinalda, Kulesza y Klingemann, 2006; Wihlborg y Teelken, 2014). En este sentido, considerando el papel que desempeña la colonialidad en las dinámicas de la CPLP y reconociendo los diferentes niveles de desarrollo de los sistemas de educación de Brasil y Portugal y del resto de los estados miembros, es de esperar que, en su seno, se produzca una situación semejante. Existe el riesgo de que la “política de armonización” se traduzca en la imposición de los modelos luso-brasileños.

En relación con la movilidad estudiantil, el Plan concierne específicamente dos programas: de movilidad de estudiantes y pasantes de la CPLP y de iniciación a la investigación científica para estudiantes de licenciatura. Sin embargo, no describe los términos y condiciones de la movilidad –direccionalidad, duración, programas de becas, etc.

Finalmente, en 2017, la Asamblea Parlamentaria de la CPLP deliberó sobre la propuesta del Programa de Movilidad Académica –denominado Programa Pessoa, en reconocimiento al poeta portugués–, la cual es considerada como:

Un instrumento fundamental de aproximación de los países de lengua portuguesa y de refuerzo de la identidad de esta comunidad, que permita la movilidad de los estudiantes, investigadores y docentes [...].

Es una oportunidad para la divulgación del conocimiento de la CPLP entre los países y personas, en particular en el contexto privilegiado de las universidades”.

El Programa Pessoa entiende la movilidad estudiantil desde la racionalidad y estrategia de integración de los países de la Comunidad. Sin embargo, al reconocer por primera vez el aporte de la movilidad a la creación y promoción de un sentimiento de pertenencia e identidad de la CPLP, va más allá y supera la

lógica de integración. Asimismo, la circulación de los estudiantes en el espacio lusófono es entendida como un canal de promoción de un mejor y mayor conocimiento de la CPLP entre sus propios estados miembros. En consecuencia, la propuesta del programa Pessoa permite identificar lógicas y rasgos comunes con el programa Erasmus de la Unión Europea –tanto en la apuesta a la creación de una identidad como en la divulgación de un espacio (Mol, 2013), en este caso, el de la CPLP entre sus propios estados.

No obstante, la elección del nombre del programa, Pessoa, es una alusión clara al poeta portugués Fernando Pessoa (1888-1935) como ícono de divulgación de la lengua y cultura portuguesa. Si se reconoce a la lusofonía como una estrategia de dominación neocolonial, la decisión de denominar el programa de movilidad académica con un personaje portugués no puede ser entendida como aleatoria o casuística; por el contrario, permite desenmascarar la intencionalidad portuguesa de ejercer un liderazgo que da visibilidad y centralidad a Portugal en relación con el resto de países de la CPLP.

Reflexiones finales

La movilidad estudiantil ha ganado notoriedad tanto en la agenda internacional como, más recientemente, en la agenda de la CPLP. Distintos acuerdos, grupos de trabajo y eventos sobre el tema se han abierto espacio en tal sentido.

Si bien, de forma general, la cooperación académico-científica estuvo presente como objetivo desde la creación de la CPLP en 1996, en lo particular, la movilidad estudiantil se reconoce oficialmente, en una etapa posterior a 2004, expresamente a partir de la Declaración de Fortaleza. A partir de entonces, los documentos oficiales de la CPLP ofrecen un discurso optimista, mostrando interés en la circulación de estudiantes en el espacio lusófono. Luego de la Declaración de Fortaleza, varios pasos se han dado para fomentar y consolidar la movilidad estudiantil. Entre ellos, la firma del Acuerdo sobre la concesión de visas para estudiantes nacionales de los estados miembros de la CPLP, tendiente a disminuir las barreras enfrentadas por los estudiantes internacionales. Sin embargo, como se mostró, no todos los Estados-miembros han ratificado el acuerdo, condicionando su aplicación.

Aunque la CPLP no se erige en tanto espacio de libre circulación de personas como la Unión Europea (UE), en lo que se refiere a la movilidad estudiantil, es claro que intenta replicar varias iniciativas de la UE. La propuesta de creación del Espacio del Educación Superior de la CPLP ambiciona llevar a cabo muchas de

las acciones implementadas en el Espacio Europeo del Enseñanza Superior – armonización del sistema de evaluación y acreditación de las instituciones, cursos y reconocimientos de diplomas, acreditación de cursos para el reconocimiento de grados académicos. Asimismo, desde una lógica similar a la del programa europeo Erasmus, el discurso de la CPLP apuesta a la movilidad estudiantil, a través del Programa Pessoa, como estrategia de promoción de la Comunidad lusófona, creando y fortaleciendo un sentimiento de identidad entre los ciudadanos de los estados miembros.

Por otro lado, si bien existe un discurso favorable a la promoción de la movilidad estudiantil, en la práctica, las acciones de la CPLP y de sus estados miembros no permiten vislumbrar un compromiso inequívoco hacia ella. Aunque, en 2004, la Declaración de Fortaleza propuso la creación del Espacio de Educación Superior de la CPLP, solamente diez años después se identificaron los primeros esfuerzos en tal sentido. Igualmente, el Acuerdo sobre la concesión de visas para estudiantes nacionales de los estados miembros de la CPLP firmado en 2007, tras un demorado proceso de ratificación, entró en vigor apenas en 2015, después que el tercer Estado miembro, Cabo-Verde, ratificara el documento. Por ello, en la práctica, el proceso especial de tramitación de visas para estudiantes de la CPLP funciona sólo en cinco de los nueve países que asumieron el compromiso. Restaría saber los motivos por los cuales los parlamentos del resto de los estados miembros no lo han ratificado.

Finalmente, el discurso oficial de la CPLP sobre la movilidad estudiantil ignora los efectos y el impacto de la desigualdad de poderes entre sus estados miembros en las dinámicas de movilidad y circulación de estudiantes. Aunque, en teoría, en el seno de la Comunidad todos los estados son iguales y comparten los mismos derechos y deberes, en la práctica tal igualdad no se verifica. Como el análisis de los datos de la UNESCO lo demuestra, la movilidad estudiantil se realiza principalmente desde los países de África hacia Portugal y Brasil, los países económica y geopolíticamente más fuertes de la Comunidad. La falta de reconocimiento de las evidentes asimetrías entre los estados miembros de la CPLP favorece la normalización de las desigualdades existentes en el seno de la Comunidad, al no crear medidas concretas que alteren esa situación.

Por un lado, Portugal se beneficia de las implicaciones del pasado colonial subyacente en la colonialidad, ejerciendo una dominación sobre sus antiguas colonias y poniendo en práctica iniciativas de cariz neocolonial que apelan al discurso de la lusofonía como elemento de proximidad y unidad. Por otro lado, Brasil utiliza un discurso muy próximo al portugués, asentado en la lusofonía,

pero empleando a su favor su posicionamiento de hermandad y proximidad para diseñar sus propias estrategias de dominación.

Referencias bibliográficas

- ALMEIDA, M. (2008). O complexo colonial português. *Jornal Hoje Macau*, p. 10.
- ANSELMO, S., Tannús, T. y Pedrosa, S. (2014). A comunidade dos países de língua portuguesa: desafios e perspectivas. *AURORA Geography Journal*, 4(4), 81-99.
- BAQUERO, A., Ortiz, C., y Noguera, R. (2015). Colonialidad del saber y ciencias sociales: una metodología para aprehender los imaginarios colonizados. *Análisis Político*, 28(85), 76-92.
- CASTELO, C. (2011). “*O modo português de estar no mundo*”: o lusotropicalismo e a ideologia colonial portuguesa: 1933-1961. Porto: Afrontamento.
- CPLP (2004). *Declaração dos ministros responsáveis pelo ensino superior da comunidade de língua Portuguesa*. Fortaleza: Comunidade dos Países de Língua Portuguesa.
- FRANÇA, T., Alves, E., y Padilla, B. (2018). Portuguese policies fostering international student mobility: A colonial legacy or a new strategy? *Globalisation, Society and Education*, 16(3), 325-338.
- FREIXO, A. (2009). *Minha Pátria É A Língua Portuguesa: A Construção Da Ideia Da Lusofonia Em Portugal*. Rio de Janeiro: Apicuri.
- GOMES, M. (2013). O imaginário social <Mulher Brasileira> em Portugal: uma análise da construção de saberes, das relações de poder e dos modos de subjetivação, *Dados*, 56(4): 867-900.
- GROSGOUEL, R. (2003). *Colonial Subjects: Puerto Ricans in a Global Perspective*. Berkeley: University of California Press.
- GROSGOUEL, R., Oso, L., y Christou, A. (2015). “Racism,” intersectionality and migration studies: framing some theoretical reflections. *Identities*, 22(6), 635-652.
- HELENO, M. (2014). O lugar da UNILAB na política externa do governo Lula (2003-2010). *O Público e o Privado*, 23, 109-128.

- ILHÉU, F., y Pereira, S. (2012). The Chinese “go global” policy and the Portuguese kinship. *Working Paper, 11*(CESA-ISEG).
- INSTITUTO CAMÕES (2018). História, *Instituto da Cooperação e da Língua*. [en línea]. Disponible en: <www.institutocamões.pt>.
- KING, R., y Raghuram, P. (2013). International student migration: Mapping the field and new research agendas. *Population, Space and Place, 19*, 127-137.
- LANDER, E., y Santiago, C. (2000). *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- MACHADO, R. (2006). Imigração em Portugal. *Estudos Avançados, 20*(57), 119-135.
- MALHEIROS, J. (1996). Communautés Indiennes de Lisbonne. *Revue Européenne des Migrations Internationales, 12*(1), 141-158.
- MARGARIDO, A. (2000). *A lusofonia e os lusófonos: novos mitos portugueses*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- MOL, C. V. (2013). Intra-European student mobility and European identity: a successful marriage. *Population, Space and Place, 19*(2), 209-222.
- OLMOS ALCARAZ, A. (2015). Análisis crítico de discurso y etnografía: Una propuesta metodológica para el estudio de la alteridad con poblaciones migrantes. *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales, 0*(32), 103-128.
- PADILLA, B., y Ortiz, A. (2014). Ciudadanía transnacional: latinoamericanos en Portugal, *Revista CIDOB d' Afers Internacionals, 106/107*, 30-59
- REINALDA, B., Kulesza, E., y Klingemann, H.D. (2006). *The Bologna Process. Harmonizing Europe's Higher Education: Including the Essential Original Texts* (ed. rev.). Opladen: Barbara Budrich Publishers.
- QUIJANO, A. (2000). Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World-Systems Research, 6*(2), 342-386.
- RIBEIRO, O. (2009). A política africana do governo Lula: (2003-2006). *Tempo Social, 21*(2), 185-209.
- SÁ, M. (2016a). *História das Relações Portugal EUA (1776-2015)*. Leya.
- SÁ, A. (2016b). Guiné Equatorial e CPLP: desafios ao futuro da Lusofonia. *Janus 2015-2016 - Integração regional e multilateralismo*, 156-157.
- SEIXAS, E. (2013). Discursos pós-coloniais sobre a lusofonia: Comparando Agualusa Saramago. *Revista Cronos, 8*(1).

- SEVERO, C. (2016). Lusofonia, colonialismo e globalização. *Fórum Linguístico*, 13(3), 1321-1333.
- UNESCO (2017). Institute for Statistics (UIS). Disponible en: data.uis.unesco.org [consultado el 1 de febrero de 2018].
- VAN DIJK, T. (1999). El análisis crítico del discurso. *Anthropos*, 186, 23-36.
- _____ (2008). *Discourse and Power*. Basingstoke: Palgrave.
- VAZ, H. (2012). Disurso. En T. Botelho (ed.) *Novas Formas de Cooperação: Espaços de convergência nos países lusófonos* (pp. 17-23). Bragança: AULP
- WIHLBORG, M., y Teelken, C. (2014). Striving for uniformity, hoping for innovation and diversification: A critical review concerning the Bologna Process –Providing an overview and reflecting on the criticism. *Policy Futures in Education*, 12(8), 1084-1100.

La internacionalización de la educación superior en Tailandia: progresos y cuentas pendientes

[Pablo Henri Ramírez](#)

Introducción: Definiendo el concepto de internacionalización de la educación superior

La internacionalización se ha convertido en un concepto clave para describir todo lo que está directa o remotamente ligado a las dimensiones globales, interculturales o internacionales de la educación superior. En consecuencia, es un término cuyos contenidos no son del todo fáciles de identificar. En respuesta a esta indefinición, Knight propone, más que enfocarse a una revisión del término en sí, examinar “los valores fundamentales que lo sustentan” (Knight, 2014: 76).

Partiremos del hecho que, desde la década de 1990, los cambios en la organización del capital global y en la gobernanza de los estados-nación han sido analizados bajo la idea paraguas de “globalización”. En ese marco referencial, las políticas de internacionalización de la educación superior han sido percibidas a menudo como respuestas a los cambios “en gran parte inevitables” asociados con dicha mundialización (Altbach, 2004). Otro autor sostiene que éstas y sus interpretaciones están sujetas a “las variaciones de las razones e incentivos para la internacionalización, las actividades distintas englobadas en estas variaciones, y las diferentes circunstancias políticas y económicas en las que el proceso se encuentra” (Callan, 2000: 6). Tomando en cuenta esos comentarios, en este capítulo presentaremos cómo el concepto de la internacionalización de la educación superior que predomina en las instituciones de educación superior en Tailandia incide de manera específica en el papel que se le asigna a la internacionalización en el desarrollo del sistema de educación superior.

La primera definición de internacionalización utilizada en este trabajo considera la educación superior como central para el éxito en una “economía global del conocimiento”. Según Ozga, esa noción “aparece como una meta-narrativa que asume la mercantilización del conocimiento en un sistema global de producción y competencia” (Metcalfé y Fenwick, 2009: 210). Las políticas gubernamentales orientadas a construir una economía del conocimiento plantean que la educación y la formación profesional son “instrumentos importantes de cambio económico y social”. Permiten a un país diseñar estrategias para apoyar

la innovación, desarrollar una fuerza de trabajo competitiva y promover la autosuficiencia de su población (Ozga y Jones, 2006: 2). Conforme con estas articulaciones, la educación superior es un insumo vital para el crecimiento económico nacional y para la competencia global. Se aboca a la preparación de graduados, a la producción de investigación y a la innovación (Altbach, 2004). Los campos de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas tienden a considerarse más relevantes que otras áreas, tales como las humanidades y las ciencias sociales (Boden y Epstein, 2006). Los estudiantes están fuertemente inducidos a participar en experiencias de educación internacional: se les recomienda involucrarse en programas de intercambio en el extranjero y aprender otros idiomas, generalmente inglés, para tener mejores oportunidades en un mercado de trabajo global y contar con capacidades indispensables que les permita convertirse en líderes mundiales (Callan, 2000). Por otro lado, las políticas de aseguramiento de calidad miden el éxito de las instituciones de educación superior (IES) a través de indicadores tales el número de publicaciones en revistas de alto impacto (Paasi, 2013), los resultados de investigación que generan ingresos en la perspectiva de la investigación con fines económicos mediante la creación de patentes (Slaughter y Rhoades, 2004) y de las colaboraciones con instituciones de mayor rango y prestigio, conforme a los rankings. En general, en esa perspectiva las iniciativas de internacionalización están sujetas a un cuidadoso análisis de costo-beneficio. Los convenios se firman con pares o superiores y las relaciones de intercambio son evaluadas en función de su potencial de ganancia calculable.

La segunda interpretación de la internacionalización de la educación superior, a la que nos referiremos en este trabajo, considera el proceso dentro de una visión más general, centrada en la definición de la educación como un bien público global. En este marco, los especialistas enfatizan la importancia de democratizar el acceso a la educación superior a escala mundial, así como de asegurar que un “público global” imaginado se beneficie de lo que se produce en las universidades (Deneulin y Townsend, 2007). En este abordaje de la internacionalización, la educación superior juega un papel crucial en la producción de los bienes públicos mundiales y promueve valores universales como la democracia, la prosperidad, la buena gobernanza y el conocimiento (Grenier, 2013; Stiglitz, 1991). Al respecto, según Marginson, “el bien público global en la educación superior es la clave para un entorno de educación superior mundial más equilibrado, amigable a nivel mundial y del cual todo el mundo sale ganando” (2007: 331).

Los programas de educación internacionalizados son dominados por las universidades internacionales más grandes y establecidas como Harvard, Cambridge, Oxford o la London School of Economics. Las principales áreas de desarrollo de estos programas incluyen: mayor movilidad para estudiantes, intercambio de profesores, colaboración internacional de enseñanza e investigación, currículos internacionales y cumplimiento de estándares académicos internacionales. Proveen garantías de calidad, mediante procesos de selección, de evaluación y de acreditación y procuran una transferencia de conocimientos entre naciones (Guevarra, 2007; Kehm y Teichler, 2007).

Aunque ambas definiciones enfatizan el valor del conocimiento, la configuración del bien público global hace hincapié en la ampliación del acceso a las universidades, a los mercados y a los estados nacionales. En las dos perspectivas, la internacionalización es parte de un proceso orientado a lograr mayor equidad e inclusión de la población; busca garantizar oportunidades de movilidad social, como lo hicieron prácticamente todos los sistemas educativos nacionales hasta las décadas de 1970 y 1980. La investigación llevada a cabo por las instituciones de educación superior (IES) y el servicio social estudiantil tienen como objetivos transmitir conocimientos, habilidades y valores útiles para enfrentar problemas de alcance mundial, tales como el cambio climático, la pobreza y las epidemias (Bryan, 2013) y mejorar los niveles de prosperidad en los países y de bienestar para la población.

Estas interpretaciones del concepto de la internacionalización de la educación superior son las más utilizadas en Asia y justifican las orientaciones distintas de los procesos de internacionalización de la educación superior. Este texto presentará la situación actual de la internacionalización de las IES en Tailandia. El propósito es mostrar sus tendencias principales, en función de los escenarios (el del mercado y el del bien público global) derivados de las representaciones antes mencionadas. En forma específica, se analizará luego el papel que la internacionalización está desempeñando en la reorganización del sistema nacional de educación superior, centrándose en sus incidencias en el proceso de reforma en curso en el sistema de educación superior. Expondremos también los contenidos y resultados de las políticas de internacionalización implementadas, poniendo énfasis en algunos problemas pendientes de resolver, tales como la falta de programas internacionales de calidad que atraigan a estudiantes internacionales o el bajo nivel de inglés en la población estudiantil tailandesa.

Prioridades en materia de internacionalización de la educación superior en el Sudeste Asiático

En general, los gobiernos de los países del Sudeste Asiático consideran que el sector de la educación superior es clave para el desarrollo a largo plazo de sus naciones (ADB, 2012). Para las economías en desarrollo la internacionalización de la educación superior, en particular, orilla a las IES locales a aumentar sus niveles de movilidad estudiantil y académica; las conduce a revisar su currículo para agilizar la transferencia de créditos y a mejorar sus redes y capacidades de investigación colaborativa para obtener acreditaciones internacionales. Lleva incluso a ciertos países a importar y/o a exportar proyectos y programas internacionales (Djanaeva, 1999; Elkin, Devjee y Templer, 2008).

En este contexto regional, la carrera para reformar e internacionalizar los sistemas de educación superior se ha acelerado recientemente. La mayoría de los gobiernos ha otorgado más autonomía institucional a sus IES, con la esperanza de que una mayor flexibilidad en su gestión agilice y facilite mejorar la calidad de los servicios de enseñanza e investigación que prestan. Al respecto, Malasia, Tailandia y Singapur se han convertido en exportadores de servicios de educación superior por derecho propio. Los tres países proporcionan acceso a estudiantes de sus vecinos y han recibido en sus territorios a instituciones de educación superior transnacionales. El gobierno de Malasia ha incentivado a las universidades extranjeras para que establezcan localmente campus foráneos, negociando acuerdos con los proveedores interesados sobre el perfil de su oferta. Funcionan así en el territorio sucursales de universidades australianas y del Reino Unido, como Monash, Nottingham, Taylor y Swinburne (Lee, 2004; Welch, 2011).

Aunque, a escala regional, los países hayan adoptado diferentes medidas de reforma estructural de sus sistemas de educación superior, debido a sus disparidades políticas y sociales, una tendencia común es que, cada vez más, las IES asiáticas se están internacionalizando, a través de estrategias enfocadas a aumentar su competitividad en el mercado de la educación superior internacional. En consecuencia, las IES procuraron atraer a más estudiantes extranjeros, reclutar a académicos internacionales altamente capacitados, fortalecer su colaboración con instituciones educación superior extranjeras e incrementar sus desempeños (Oxford, 2015).

Al mismo tiempo, los procesos de internacionalización se han focalizado en: primero, propiciar el intercambio de estudiantes y, luego, los programas

conjuntos de grado, la internacionalización del currículo y, de ser posible, el establecimiento local de campus sucursales de universidades extranjeras de prestigio como las antes mencionadas en Malasia, o bien la New York University's Tisch School of the Arts o el Yale NUS College en Singapur; segundo, establecer asociaciones transfronterizas de investigación, formar y capacitar afuera a sus profesores y obtener acreditaciones internacionales; tercero, propiciar la calidad de la enseñanza y del currículo (Sakamoto y Chapman, 2010).

Pese a esas similitudes en los procesos de internacionalización, se constatan diferencias en las prioridades y en los procedimientos en función de las historias de cada sistema nacional. Así, en Tailandia, los responsables políticos de la gestión educativa han focalizado su estrategia de internacionalización en torno a un propósito prioritario: la conversión de su sistema en un polo regional para el suministro de servicios de educación superior, atractivos para los países vecinos. Esta decisión, al inscribirse en un contexto de privatización rápida de la educación superior, acarrió una reducción en el acceso a la educación de la población nacional. Según Buchanan (2013), tendrá un efecto compensatorio en relación con el desplome de la matrícula tailandesa. Por el contrario, Vietnam desarrolló una política cuya meta fue preparar a los estudiantes para carreras internacionales en un mercado global complejo, competitivo y dinámico, además de responder a la escasez de habilidades en el país (Daquila, 2013). Más que a la generación de ingresos propios y al control de los efectos perversos producidos por la comercialización de los servicios educativos, como en el caso tailandés, en Vietnam el proyecto se centró en la generación de capacidades, individuales y colectivas, de desarrollo, a tal grado que es el país que cuenta hoy con el mayor número de ingenieros y doctorados (Daquila, 2013) en la región de Asia del Sudeste.

Para responder a los retos de la internacionalización, las instituciones tailandesas de alto nivel han adoptado normas y prácticas internacionales de evaluación comparativa. Han manifestado su preocupación por la fuga de cerebros, promoviendo reformas a sus programas de internacionalización en respuesta a las demandas del mercado. Han desarrollado estrategias para aumentar la proporción de los estudiantes internacionales en la matrícula total. Además, han hecho énfasis en disciplinas que incorporan componentes tecnológicos, impulsando tanto la enseñanza en inglés como los programas transnacionales. Así, la internacionalización de la educación superior fue

orientada por la idea del bien público, pero fue concebida a la vez como un motor para impulsar al país hacia una economía basada en el conocimiento.

Estructuralmente, este proceso se enmarcó en una reforma de amplio alcance, destinada a reestructurar los órganos de gobierno y las instancias de conducción del sistema educativo tailandés. Eso dio como resultado la unificación de las entidades que supervisaban los diferentes niveles educativos en un solo ministerio, el de Educación Superior. En efecto, la Ley Nacional de Educación de 1999 y sus siguientes enmiendas condujeron a la creación del Ministerio de Educación en 2003. Este permitió realizar la fusión del Ministerio de Educación (ME), de la Oficina de la Comisión Nacional de Educación y del Ministerio de Asuntos Universitarios. Por su parte, la Comisión de Educación Superior (CES), una de las cuatro oficinas principales del ME, está encargada de la educación superior en Tailandia. Crea y formula las políticas relativas a la educación superior, planea la creación de universidades públicas, está a cargo de la movilización de recursos y supervisa los desempeños de las universidades.

Las sucesivas reformas, en 2007 y 2008, incrementaron la autonomía de las universidades públicas y privadas. Permitieron a las instituciones públicas de educación superior establecer una administración integrada por personal civil, en virtud de lo cual los empleados podían ocupar puestos administrativos y académicos con un estatuto equivalente al de los funcionarios. La revisión en 2007 de la Ley de Instituciones de Educación Superior Privada, promulgada en 2003, permitió a las universidades particulares abrir programas de estudios, siempre y cuando éstos cumplieran los criterios exigidos por la CES. Esta ley también dio a los consejos universitarios la autoridad para aprobar inversiones o acuerdos de *joint venture* destinados a la operación de los asuntos universitarios y para formular políticas educativas relativas a la supervisión, monitoreo y evaluación de los estándares de calidad. Estas instancias, fuera del ámbito controlado por la CES, permiten al gobierno participar en la gestión de las universidades públicas en la medida en que el rey de Tailandia designa a todos sus miembros, incluido al presidente, seleccionándolos entre los directivos universitarios, los profesores o incluso los miembros del gobierno tailandés. En las universidades privadas, los establecimientos proponen al presidente sus candidatos al consejo universitario pero el Ministerio de Educación los nombra.

Estas reformas, aunque no lo parezcan, han otorgado a las universidades públicas y privadas una mayor autonomía.

Tailandia como un polo internacional de servicios educativos: redes de cooperación y movilidad estudiantil

Tailandia aspira a convertirse en “un centro académico y educativo regional de clase mundial en el Sudeste Asiático” o, por lo menos, en un centro educativo regional. Su objetivo es aumentar el número de estudiantes extranjeros de los 20 000 actuales a los 100 000 de aquí al año 2022. Para incrementar su atraktividad se propuso prioritariamente mejorar la calidad de sus universidades para que alcancen estándares internacionales. No obstante, el gobierno mantuvo los recursos que destinaba a tareas vinculadas con la responsabilidad social universitaria.

A fin de elevar la visibilidad regional del sistema nacional de educación superior las autoridades del sector fortalecieron su cooperación en esa escala. Recurrieron, especialmente, a organismos de cooperación como la Asociación de Naciones del Sudeste Asiático (ASEAN, por su nombre en inglés) o la red SEAMEO (Organización de Ministros de Educación del Sudeste Asiático). La ASEAN propone, en efecto, un paquete educativo común, integrado por medidas que ayudan a guiar y a orientar en una misma dirección los procesos nacionales de armonización de los sistemas educativos nacionales. Ese paquete abarca el aseguramiento de la calidad, el reconocimiento de los títulos y las cualificaciones, la definición de los resultados del aprendizaje y el sistema de transferencia de créditos. También comprende el programa de Movilidad Internacional para los estudiantes de la ASEAN (MIEA) y para el personal académico-docente.

El MIEA cuenta con la participación de Brunei, Indonesia, Japón, Malasia, Filipinas, Tailandia y Vietnam. Su objetivo es intercambiar estudiantes por un semestre, con transferibilidad de créditos en diez áreas disciplinarias: agricultura, biodiversidad, economía, ingeniería, gestión ambiental, ciencia y tecnología de los alimentos, hotelería y turismo, negocios internacionales, lengua y cultura y ciencias del mar. El propósito es definir criterios generales aceptables para el reconocimiento mutuo de títulos y cualificaciones. Un grupo piloto de estudiantes participó en este programa en junio de 2010. Durante el año académico 2015-2016, 405 estudiantes internacionales llegaron a Tailandia con este programa y se inscribieron en ocho universidades tailandesas: la Universidad de Chiang Mai, la Universidad Chulalongkorn, la Universidad de Kasetsart, la Universidad Mae Fah Luang, la Universidad Príncipe de Songkla, la Universidad de Thammasat y la Universidad Tecnológica de King Monkut

Thonburi. En el mismo periodo académico, 365 estudiantes tailandeses viajaron al extranjero y se repartieron en un total de 68 universidades afiliadas, entre las que destacan la Universidad de Hiroshima, la Universidad de Agricultura y Tecnología de Tokio, la Universidad de Brunei Darussalam, la Universidad de Filipinas y la Universidad Tecnológica Thai Nguyen de Vietnam. Desde 2010 hasta 2015, el gobierno tailandés proporcionó apoyo financiero a sus estudiantes por 36.53 millones de bats, que equivalen a alrededor de 1.1 millones de dólares estadounidenses (OHEC, 2016). En paralelo, las organizaciones Asia-Pacific Economic Cooperation (APEC), Asia-Europe Meeting (ASEM), University Mobility in Asia and the Pacific (UMAP), Great Mekong Sub-Region (GMS) y ASEAN University Network han fortalecido sus colaboraciones académicas en Asia del Pacífico y han consolidado proyectos de cooperación que involucran a las IES tailandesas.

Las acciones de estas últimas han sido secundadas por agencias de cooperación extranjeras, como la Organización de Cooperación Internacional en Educación Superior de los Países Bajos (NUFFIC, en neerlandés) o el Servicio de Intercambio Académico Alemán (DAAD). Las agencias de cooperación universitaria de Francia, de Austria y de China iniciaron proyectos en la misma línea: destacan como ejemplos los 24 proyectos de investigación sobre energía y medio ambiente entre las universidades francesas y las tailandesas.

Estas redes de conocimiento y de cooperación han dado lugar a la firma de numerosos memorandos de entendimiento entre las IES tailandesas y las extranjeras. Conforme con un análisis de los contenidos de estos memorandos, presentamos una tipología de la cooperación internacional universitaria, en función de sus objetivos:

a) Programas compartidos (doble grado/grados conjuntos): muchas universidades tailandesas, tanto estatales como privadas, ofrecen esas modalidades con instituciones extranjeras. Por ejemplo, la Universidad Silpakorn y la Universidad de Perpignan de Francia en agricultura tropical; la Universidad de Kasetsart y la Universidad Tecnológica de Victoria, en agricultura tropical y comercio internacional. El Instituto de Tecnología King Mongkut Ladkrabang tiene programas conjuntos en ciencias y en ingeniería con el Royal Melbourne Institute of Technology (RMIT) de Australia.

b) Programas de cooperación centrados en el intercambio de profesores, de personal y de estudiantes: el Instituto de Administración de Empresas Sasin de la Universidad de Chulalongkorn tiene acuerdos con la Escuela de Administración Kellogg de la Universidad Northwestern (Estados Unidos) para estancias de

estudiantes/personal académico-docente en el Programa de Master en Administración de Empresas (MBA), así como con la Escuela de Negocios Wharton de la Universidad de Pensilvania mediante el programa de Gestión de Recursos Humanos .

c) La instalación de campus foráneos abiertos por universidades extranjeras: esto permitió proveer a los estudiantes tailandeses de una gama de productos y servicios de enseñanza y aprendizaje, sin que tuviesen que moverse de su país. En Tailandia, ese suministro local de servicios de enseñanza fue facilitado por la legislación tailandesa en la materia, con los cambios hechos en el Plan de Educación, a 15 años, de 2005. Muchas universidades internacionales se establecieron en el país, usando la misma “marca” que sus instituciones madre en el extranjero, entre las que destacan la Universidad Internacional de Stamford, originaria de Singapur y operando en Bangkok desde 1995. Esta universidad cuenta con 4 000 estudiantes, 17 programas de grado y 5 programas de maestría. Asimismo, la Universidad Webster, una extensión de la universidad con el mismo nombre ubicada en San Luis, Estados Unidos, cuenta con siete programas de licenciatura y tres de maestría. Esta situación podría cambiar en un futuro próximo, ya que el gobierno está pensando en reformar la ley para regular las actividades de las universidades, autorizándolas a establecerse en áreas especiales, mismas que estarán dedicadas exclusivamente a la educación.

Muchas de las políticas y las prácticas de los gobiernos nacionales permiten que la educación superior esté disponible internacionalmente, además de determinar sus modalidades particulares de implantación. Algunos estudios demuestran que los estudiantes prefieren programas transnacionales de educación internacional suministrados por instituciones conocidas (McBurnie y Ziguras, 2007, Pimpa, 2008), aunque eso depende del país y de la suficiencia y calidad de la oferta nacional provista por los sistemas de educación superior en los países huéspedes.

Como consecuencia de las políticas de cooperación académica regional y de las de atracción de estudiantes extranjeros, en 2015 había 25 517 estudiantes tailandeses en el extranjero, sobre una población estudiantil de 2 025 234 matriculados en instituciones de educación superior (OHEC, 2016); en otras palabras, 1.26% de los tailandeses llevaba a cabo movilidad estudiantil. Estas cifras son acordes con las tasas de movilidad de países de la región como Vietnam, Camboya o Myanmar, pero están muy por detrás de las potencias educativas que son Singapur y Malasia, que mueven a 7.44% y 4.8%, respectivamente, de su población estudiantil al extranjero. En ese mismo año,

había 20 309 estudiantes extranjeros matriculados en 103 instituciones de educación superior tailandesas, en su mayoría privadas, lo cual representaría 1% de la población estudiantil.

Ambas cifras parecen indicar que la movilidad estudiantil internacional en el nivel superior en Tailandia está bastante equilibrada entre los estudiantes internacionales entrantes y los estudiantes nacionales salientes. Sin embargo, estos números remiten a fenómenos distintos, produciendo confusiones; en efecto, la gran mayoría de los estudiantes internacionales viajan a Tailandia como estudiantes de intercambio y se quedan un semestre en estancia para cursar alguna materia o para tomar clases de idiomas. Los estudiantes internacionales que cursan estudios completos en las IES tailandesas son pocos. Se concentran esencialmente en estudios de área (estudios tailandeses, estudios del sudeste asiático) o en estudios relacionados con los negocios (MBA, marketing, administración de empresas).

El papel de la lengua inglesa en el proceso de internacionalización

Las 155 instituciones de enseñanza superior en Tailandia (80 públicas y 75 privadas) imparten 769 programas internacionales que utilizan el inglés como medio de instrucción: 249 programas internacionales están en pregrado, 290 en maestrías y 224 en doctorado, más 6 en otros niveles (OHEC, 2016).

La lengua inglesa es uno de los aspectos estratégicos para la implementación de los programas de internacionalización y movilidad. En la última parte del siglo XX, Estados Unidos se convirtió en la economía más avanzada del mundo, en un líder en la promoción del capitalismo y en el impulsor primordial de la internacionalización y las políticas económicas neoliberales. Como resultado, el inglés devino el nuevo latín de la academia, el lenguaje de la investigación, de las publicaciones científicas y de las transacciones académicas en Internet. Al respecto, Chinnaworn Boonyakiat, ministro de Educación de Tailandia, lamentó el hecho de que no sólo Tailandia ocupa el lugar 47 de 58 países en la calidad de la educación superior, según la evaluación del Institute for Management Development, sino que también ocupa el sitio número 62 de 70 países asiáticos en cuanto a dominio del inglés (*Bangkok Post*, 2015).

En consecuencia, la capacidad de intercomunicación lingüística en inglés es considerada un importante reto para la educación y el desarrollo de los recursos humanos en Tailandia. Se han impulsado fuertemente los programas de inglés, a

menudo simplemente denominados “programas internacionales”, en los niveles de pregrado y de posgrado.

Más allá de ese esfuerzo instrumental, se ha atendido la cuestión de la internacionalización del currículo, considerada esencial para el proceso de internacionalización (Altbach, 2004; Guevarra, 2007). Dado que la mayoría de los profesores y estudiantes, en Asia y Occidente, no son actualmente móviles, los esfuerzos de internacionalización en casa prestan cada vez más atención a cómo “internacionalizar” a los académicos y docentes contratados, así como a la estructura de los programas ofrecidos.

Los principales indicadores para medir la internacionalización del currículo en muchos países asiáticos, incluida Tailandia, son los “títulos internacionales” y los cursos impartidos en inglés, principalmente en áreas como negocios, TIC y ciencias. Pero se carece de marcos conceptuales claros o consistentes para internacionalizar el currículo; no obstante, los currículos de los programas internacionales de educación comienzan a incluir temarios y contenidos afines a los estudiantes extranjeros para, por esa vía, sensibilizar a los estudiantes locales a otras culturas. Por otra parte, los profesores y los administradores tailandeses se muestran interesados en desarrollar cursos que cumplan con estándares internacionales de calidad y tengan equivalencia con los mejores cursos ofrecidos en el resto del mundo. Ganar el reconocimiento de las IES extranjeras de prestigio por departamento y por programa de grado validaría en la mentalidad tailandesa a sus académicos, a nivel mundial.

El establecimiento de mecanismos para la transferencia y la convalidación de materias entre cursos similares con socios internacionales, mediante acuerdos y/o memorandos de entendimiento (regionales o internacionales) fue otra estrategia para que los académicos reciban una validación internacional, según los administradores tailandeses. Consecuentemente, el segundo plan quinquenal de largo alcance para la educación superior (2008-2022) declaró que una meta era que Tailandia pudiese “posicionarse como un actor destacado en la enseñanza superior de la ASEAN, aprendiendo de las experiencias de la Unión Europea”. Esa declaración reflejó, por un lado, la influencia de los modelos económicos y académicos occidentales y, por el otro, la necesidad y el compromiso de Tailandia para lograr su inclusión dentro de un único bloque regional del Sudeste Asiático, que satisfaga las necesidades de la región antes que cualquier otra.

Internacionalización como una forma de expansión más allá del mercado local

Una última cuestión clave en el proceso de internacionalización es el hecho de que el mercado de la educación en Tailandia esté saturado: hay demasiadas universidades y no hay suficientes estudiantes, por lo que la internacionalización cobra un carácter de urgencia en muchos establecimientos.

Las inscripciones en las IES tailandesas han disminuido desde 2014 (OHEC, 2016). En 2016, las universidades tailandesas tenían 156 216 plazas disponibles, pero sólo 105 046 estudiantes de secundaria presentaron la prueba de ingreso. En 2017, apenas 81 230 de ellos solicitaron colocaciones, mientras que todas las IES ofrecían unos 110 000 puestos (*Bangkok Post*, 2017). En 2018, se estima que habrá casi 120 000 plazas para los estudiantes en las IES locales, por lo que no todas estarán ocupadas. Ese sesgo ha incentivado a muchas universidades a buscar estudiantes en el extranjero.

En efecto, con una disminución de más de 50% de las matrículas en las universidades privadas en los últimos cuatro años, muchas de estas IES han reactivado sus estrategias de internacionalización para captar alumnos en el extranjero.

La moda en las IES tailandesas es abrir oficinas de reclutamiento en países vecinos, como Laos, Camboya, Myanmar, Vietnam y China, los cuales se han constituido en sus espacios preferidos de proyección. Esto ha orillado a las IES a experimentar nuevas formas de ofrecer servicios de educación superior. El último y más ambicioso ejemplo de esto es el Colegio Internacional Chino de la Universidad de Bangkok (BUCIC por su nombre en inglés), que abrió en el año escolar 2016-2017, con el objetivo de reclutar a más de 2 000 estudiantes chinos en los próximos cuatro años y enseñarles programas de pregrado en chino mandarín. La idea detrás de esta iniciativa académica es aprovechar la popularidad de Tailandia como destino turístico entre los chinos y presentarla como una oportunidad de estudiar en el extranjero a un costo mucho menor de lo que significaría hacerlo en Europa, Estados Unidos o Australia. Es demasiado pronto para saber si será una apuesta exitosa, pero la iniciativa corrobora que las IES en Tailandia están abiertas a proyectos innovadores y preocupadas por asegurar su sostenibilidad financiera a largo plazo.

Reflexiones finales

Para implementar estrategias de internacionalización eficaces, en primer lugar, las IES tailandesas deben trabajar concertadamente con su gobierno para desarrollar políticas y marcos de aseguramiento de calidad, que no sólo les permitan alcanzar estándares internacionales de calidad, sino que también consiga una mayor cobertura en cantidad de estudiantes reclutados. La red MIEA lo fomenta, pero hace falta que un número mayor de IES tailandesas obtengan la acreditación en inglés, otorgada por la ASEAN University Quality Assurance, para asegurar su calidad y demostrar que su currículo está al mismo nivel que los de sus socios regionales.

En segundo lugar, es necesario reforzar una “cultura internacional” en las instituciones, lo que implica más que sólo enseñar inglés y traducir el currículo de los programas tailandeses en programas internacionales; supone, además, integrar al personal académico internacional y a los estudiantes extranjeros de manera significativa en la institución receptora. Muy a menudo, ambos grupos de estudiantes y académicos extranjeros no se sienten incluidos en las actividades diarias, porque la mayor parte de la comunicación y las actividades suceden en tailandés. Todo el personal local debe ser capaz de comunicarse en inglés con el fin de realmente fomentar prácticas de cultura internacional en las IES locales.

En tercer lugar, las IES tailandesas deben desarrollar programas con un currículo relevante para un mercado internacional en evolución y que, a su vez, hagan posible establecer asociaciones con instituciones extranjeras. Tailandia tiene gran reputación en nichos de estudio como el turismo y las ciencias agropecuarias. Estos centros deberían de impulsar políticas de internacionalización en torno a *hot-spots*, utilizando plenamente sus redes internacionales. Esto pasa por la difusión de investigaciones y publicaciones en inglés y por colaboraciones en proyectos de investigación multinacionales. Desafortunadamente, muy a menudo, los memorandos de entendimiento terminan inactivos o restringidos al intercambio automático de estudiantes. Las IES tailandesas deben utilizarlos para comprometer eficazmente a sus socios en proyectos y actividades de investigación conjunta e incrementar el intercambio de académicos e investigadores con ellos.

En cuarto lugar, dado que el idioma de enseñanza es el inglés, las IES tailandesas necesitan preparar mejor a su personal local y/o seleccionar o preparar a sus estudiantes locales e internacionales para que dominen este idioma. Sería importante construir una red para la enseñanza del inglés, como segundo idioma, que permita a los estudiantes y al personal local adquirir

habilidades suficientes para participar plenamente en las discusiones y actividades académicas, al estar en el extranjero o colaborar con socios extranjeros.

En quinto lugar, se requiere contar mecanismos de apoyo financiero. Muchos estudiantes no tienen acceso a programas internacionales y a la capacitación que éstos otorgan, principalmente debido a su alto costo, comparado con los programas impartidos en Tailandés. La falta de acceso a los recursos fiscales restringe la posibilidad de popularizar dichos programas internacionales de educación superior en Tailandia, ya sea porque la educación internacional es costosa o porque es un país en desarrollo que todavía mantiene una gran población rural y que cuenta con una gran industria agrícola, en donde el acceso a la educación básica sigue siendo un reto en el siglo XXI. El programa educativo de Tailandia, a pesar de ser más consistente que los de sus vecinos del norte ya mencionados, requiere poner en sintonía sus declaraciones de objetivos y sus programas concretos.

Aunque, formalmente, la política nacional fomenta la internacionalización en la educación superior y la transmisión de capacidades globales a los recursos humanos altamente calificados durante los últimos 13 años, no se ha realizado un seguimiento sistemático de los resultados. Durante ese lapso, la tarea de internacionalizar la educación superior tailandesa y de producir una fuerza de trabajo globalmente competente recayó en gran medida en las universidades. La lucha por acceder a recursos fiscales en las universidades privadas y las regulaciones que deben enfrentar las universidades públicas, pese a su autonomía, produce un conjunto contradictorio de actuaciones. En última instancia, revela una falta de cohesión entre el gobierno tailandés y las IES, y entre estas mismas, tanto del ámbito público, como privado, que limita la posibilidad de racionalizar los esfuerzos en pro de la internacionalización, sea orientada al bien público global o al desarrollo de un mercado educativo competitivo que permita al país volverse un centro educativo regional de calidad.

Referencias bibliográficas

- ADB (2012). *Administration and Governance of Higher Education in Asia: Pattern and Implications*. Filipinas: Asian Development Bank.
- ALTBACH, P. (2004). Globalisation and the university: Myths and realities in an unequal world. *Tertiary Education and Management*, 10(1), 3-25.

- Bangkok Post* (2015) Thai English proficiency drops, now 3rd worst in Asia. 6 de noviembre. Disponible en: www.bangkokpost.com/learning/learning-news/756536/thai-english-proficiency-drops-now-3rd-worst-in-asia-ef [consultado el 23 de junio de 2017].
- Bangkok Post* (2017) Enrolment drops stings universities. 12 de junio. Disponible en: www.bangkokpost.com/news/general/1266767/enrolment-drop-stingsuniversities [consultado el 23 de junio de 2017].
- BODEN, R., y Epstein, D. (2006). Managing the research imagination? Globalisation and research in higher education. *Globalisation, Societies and Education*, 4(2), 223-236.
- BRYAN, A. (2013). The impulse to help: (post) humanitarianism in an era of the “new” development advocacy. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 5(2), 5-29.
- BUCHANAN, F. R. (2013). Higher education in emerging markets: A comparative commentary. *Development and Learning in Organizations*, 28(1), 12-15.
- CALLAN, H. (2000). Higher education internationalization strategies: Of marginal significance or all-pervasive? The international vision in practice: A decade of evolution. *Higher Education in Europe*, 25(1), 15-23.
- DAQUILA, T. C. (2013). Internationalizing higher education in Singapore: Government policies and the National University of Singapore experience. *Journal of Studies in Higher Education*, 15(5), 629-647.
- DENEULIN, S., y Townsend, N. (2007). Public goods, global public goods and the common goods. *International Journal of Social Economics*, 34(1/2), 19-36.
- DJANAeva, N. N. (1999). *The internationalization of higher education in Kyrgyzstan* [en línea]. Disponible en: scholarworks.iu.edu/journals/index.php/aeer/article/download/641/734.
- ELKIN, G., Devjee, F., y Templer, A. (2008). Strategy and the internationalisation of universities. *International Journal of Educational Management*, 22(3), 239-250.
- GRENIER, F. (2013). The global educational challenge: How Canada can contribute to global developmental solutions through innovation in higher education. *Canadian Foreign Policy Journal*, 19(3), 354-367.
- GUEVARRA, D. G. (2007). The internationalization of Philippine higher education: Opportunities and concerns. Paper presented at The Association of

Southeast Asian Institutions of Higher Education (ASAIHE), Curtin University of Technology, Perth, Australia.

- KEHM, B. M., y Teichler, U. (2007). Research on internationalisation in higher education. *Journal of Studies in International Education*, 11(3/4), 260-273.
- KNIGHT, J. (2014). Is internationalization of higher education having a crisis? En A. Maldonado-Maldonado y R.M. Basset (eds.) *The Forefront of International Higher Education: A Festschrift in Honor of Philip G. Altbach* (pp. 75-87). Dordrecht: Springer Science + Business Media.
- LEE, M. N. (2004). *Restructuring Higher Education in Malaysia*. Penang: University Sains Malaysia.
- MARGISON, S. (2007). The public/private divide in higher education: A global revision. *Higher Education*, 53(3), 307-333.
- MCBURNIE, G., y Ziguas, C. (2007). *Transnational Education: Issues and Trends in Offshore Higher Education*. Abingdon: Routledge.
- METCALFE, A. S., y Fenwick, T. (2009). Knowledge for whose society? Knowledge production, higher education and federal policy in Canada. *Higher Education*, 57(2), 209-225.
- OHEC (2016). *Thai Higher Education: Facts and Figures*. Office of Higher Education Commission Disponible en: <http://inter.mua.go.th/wp-content/uploads/2016/07/Thai-HEfact-figures_edited.pdf>.
- OXFORD (2015). *International Trends in Higher Education 2015* [pdf]. Oxford: University of Oxford, International Strategy Office. Disponible en: <<https://www.ox.ac.uk/sites/files/oxford/International%20Trends%20in%20Hi>>
- OZGA, J., y Jones, R. (2006). Travelling and embedded policy: The case of knowledge transfer. *Journal of Education Policy*, 21(1), 1-17.
- PAASI, A. (2013). *Fennia*: Positioning a peripheral but international journal under the conditions of academic capitalism. *Fennia*, 191(1), 1-13.
- PIMPA, N. (2008). Transnational MBA Programmes in Thailand. *International Journal of Management in Education*, 2(4), 401-418.
- SAKAMOTO, R., y Chapman, D.W. (2010). *Cross-Border Partnerships in Higher Education. Strategies and Issues*. Nueva York: Routledge.
- SLAUGHTER, S., y Rhoades, G. (2004). *Academic Capitalism and the New Economy: Markets, State and Higher Education*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

STIGLITZ, J. E. (1991). *Knowledge as a Global Public Good*. Washington: The World Bank.

WELCH, A. (2011). Malaysia a quest for the best? En A. Welch (ed.), *Higher Education in Southeast Asia: Blurring Borders, Changing Balance* (pp. 53-83). Nueva York: Routledge.

Movilidad académica entre España y Marruecos. Una mirada desde la Universidad de Granada

[Antonia López Olmos,](#)
[Nieves Ortega Pérez](#)
y [Rosalía López Fernández](#)

Introducción. España y Marruecos: la incidencia del pasado colonial en la movilidad académica internacional

La ocupación española de Marruecos se extiende de 1912 a 1956 y hasta 1975 en el territorio del Sahara Occidental. Durante ese periodo, Francia también ocupa territorios de Marruecos, en ambos casos, bajo la fórmula del protectorado. Antes de esta fecha, la enseñanza en Marruecos era responsabilidad de las instituciones religiosas. Como sostiene Zougari (1996, en Pàmies, 2012), el sistema educativo, herencia de la tradición árabo-musulmana, carecía tanto de una armadura pedagógica institucional como de establecimientos escolares estatales. Aunque el sistema estaba bien organizado y estructurado, muchas desigualdades entorpecían su funcionamiento interno. La política educativa española favoreció el desarrollo de un modelo educativo diversificado (escuela colonial, escuela nacionalista y escuela tradicional) con fines ideológicos precisos para atender a los distintos sectores de la población marroquí (Pàmies, 2006). A partir de la Independencia, el gobierno procuró instaurar un sistema educativo de carácter nacional orientado a unificar y “arabizar”, sin perder la co-oficialidad del francés. Instaló también el nivel de la educación superior y las primeras universidades siguieron el modelo francés (González, 2003). Consecuentemente, en un primer momento, los vínculos académicos fueron más sólidos con Francia que con España. Esta tendencia cambió a partir de la década de 1970, cuando Francia endureció el acceso a sus universidades y dificultó que la joven élite marroquí pudiese asentarse, una vez terminados sus estudios (González, 2003).

A principios de los años ochenta empezaron a generarse los primeros intercambios de estudiantes marroquíes con universidades españolas y en ese marco, en muy alto grado, con la Universidad de Granada (UGR). Dicha movilidad académica era coordinada por los ministerios españoles de Educación y de Exteriores y por el Instituto Cervantes. Los estudiantes procedían en su gran

mayoría del norte de Marruecos, de las zonas que habían sido parte del Protectorado español; habían sido formados en institutos españoles (López, 1999; González, 2003), centros de titularidad del Estado español, mixtos o de otros estados.

En la pasada década, no obstante, la crisis económica que ha afectado a la inversión en educación e investigación y desarrollo en España, entre otras políticas, y las fluctuantes relaciones del país con Marruecos han dejado al margen la cuestión de la movilidad académica que tan importante fue décadas anteriores. En ese contexto, este estudio abordará los programas y características de la movilidad de estudiantes e investigadores entre las instituciones de educación superior españolas y marroquíes en la actualidad. Analizará la documentación normativa y los acuerdos de carácter cultural y científico-técnico firmados entre España y Marruecos, con el propósito de estrechar y fortalecer las redes en educación como parte de una política basada en el mantenimiento y la mejora de las relaciones diplomáticas y de buena vecindad entre los dos países. Se referirá también a la documentación administrativa producida y a los acuerdos firmados por la Universidad de Granada.

En una perspectiva histórica, algunas instituciones y acuerdos relevantes durante el Protectorado y la posterior Independencia que han contribuido a la actual configuración de las relaciones académicas entre uno y otro país son los siguientes:³

- El Instituto Hispano Árabe de Cultura (IHAC) creado en 1954 con el objetivo de impulsar las relaciones culturales entre España y los países árabes. Con más de 60 años de existencia y tras haber modificado su denominación (actualmente Instituto de Cooperación con el Mundo Árabe) ha fomentado la firma de acuerdos culturales sobre becas, intercambios, difusión y promoción de lenguas (el uso de la lengua española en Marruecos), apoyo a la radio y la televisión para el acercamiento entre países, etc.
- Los Centros Culturales de España (creados en los años 1963, 1971, 1979 y 1984) cuyo objetivo central es el fomento del español en Marruecos.
- Los convenios de cooperación cultural: las relaciones bilaterales en educación, investigación científica y cultura tienen sus bases en sendos convenios de cooperación firmados en 1979⁴ (cooperación científica y técnica) y en 1980 (cooperación cultural y educativa). Este último fue

revisado en 2012 tras la firma de un nuevo Convenio de Asociación Estratégica en materia de Desarrollo y de Cooperación Cultural, Educativa y Deportiva entre el Reino de España y el Reino de Marruecos. La firma del Convenio de Cooperación Científica y Técnica de 1979 y el Protocolo de Aplicación de dicho convenio (en julio de 1990) y las medidas que recogía, relativas a becas de estudios, intercambio de documentación e información, de especialistas, de materiales y de equipos tecnológicos, devinieron los instrumentos principales de la cooperación española en este campo (Amirah, 2015).

- El “Tratado de Amistad, Vecindad y Cooperación Hispano-Marroquí”, firmado en 1991, estableció un compromiso por promover la cooperación en los campos de la educación y la enseñanza mediante el intercambio de estudiantes, profesores e investigadores universitarios, así como el intercambio de documentación científica y pedagógica.
- El Instituto Cervantes: está presente en Marruecos desde 1993 para la promoción del español.
- El “Programa de Cooperación Interuniversitaria Hispano-Marroquí”⁵ surgido en 1997 y vinculado a la Agencia Española de Cooperación para el Desarrollo: su objetivo es permitir a los equipos de investigación marroquíes y españoles establecer lazos de cooperación concreta y duradera y dotarles de medios financieros para ejecutar proyectos definidos con anterioridad.⁶ Prevé la concesión de ayudas para las modalidades siguientes: a) proyectos de investigación, formación y gestión, b) acciones complementarias, c) becas de investigación.

En dichas relaciones académicas e intercambios, la Universidad de Granada se convierte en destino privilegiado. Las principales razones que motivaron el redespigamiento de los intercambios y la movilidad de universitarios marroquíes hacia España fueron el endurecimiento de los requisitos de acceso a las universidades francesas y la existencia de una cooperación institucional previa en materia de educación entre ambos países, lo que llevó a muchos jóvenes a estudiar en centros de enseñanza españoles ubicados en Marruecos. Hay que sumar, además, la relación histórica entre ambos estados, la proximidad territorial entre Andalucía/España y Marruecos (principalmente el norte), y la existencia de redes socio-familiares. La Universidad de Granada presenta un atractivo añadido, a saber, el abanico de prestigiosas licenciaturas (hoy grados) en profesiones liberales que los jóvenes marroquíes planean desempeñar en su

país, tales como farmacia, medicina, traducción e interpretación (López, 1999; González, 2003, 2004).

La Universidad de Granada, conforme con su política de internacionalización, ha desarrollado distintas estrategias para establecer y consolidar esa movilidad académica y estudiantil con diferentes universidades de Marruecos: apoyó la cooperación multilateral y en redes con distintas instituciones marroquíes, la movilidad saliente y entrante tanto de estudiantes como de personal docente e investigador, la movilidad estructurada a través de titulaciones dobles, los proyectos de cooperación académica o de cooperación para el desarrollo.

Conviene señalar que los acuerdos arriba mencionados se enmarcan generalmente en dinámicas políticas de colaboración multilateral (Unión Europea/Marruecos) o bilateral (España/Marruecos) y, generalmente, en políticas con un enfoque global que abarcan dimensiones político-judiciales, económicas y sociales. De este modo, están condicionadas en múltiples ocasiones por relaciones geopolíticas que han pasado por fases de bloqueo, de consenso y hasta de conflicto.

La movilidad académica entre España y Marruecos en el momento actual

En este apartado ofrecemos datos sobre la presencia de estudiantes e investigadores extranjeros no comunitarios en España, particularmente de aquellos que proceden de Marruecos. En segundo lugar, analizamos las características de dicha movilidad académica en la Universidad de Granada para, a continuación, abordar la presencia de estudiantes e investigadores de la Universidad de Granada en universidades marroquíes (cifras, programas que hacen posibles dichas movilidades, etc.). Terminamos este apartado presentando los programas de movilidad que dan soporte a la cooperación e intercambios mencionados.

Algunas cifras sobre nacionalidad y procedencia de los estudiantes/investigadores extranjeros no comunitarios en España

La entrada y residencia en la Unión Europea (UE) de estudiantes e investigadores marroquíes están reguladas por el régimen de extranjeros no comunitarios, mientras los procedentes de los estados miembros gozan de una libertad de circulación. Concretamente, los estudiantes no comunitarios necesitan una autorización de estudios para estancias que superen los 90 días.⁷ Los

investigadores no comunitarios deben solicitar, asimismo, un visado de larga duración en el que justifiquen la actividad cultural o de investigación en la que participan y la duración prevista de su estancia.

Para conocer los datos sobre los estudiantes e investigadores pre y postdoctorales con nacionalidad marroquí en el Estado español consultamos los datos estadísticos de extranjería que proporciona el Ministerio de Interior del Gobierno de España. Incluyen a todas aquellas personas de nacionalidad extranjera (no sólo marroquíes) que hayan sido autorizadas a permanecer durante más de 90 días para llevar a cabo alguna de las siguientes actividades: realización de un programa de tiempo completo conducente a la obtención de un título o certificado de estudio; realización de actividades de investigación o formación sin perjuicio del régimen especial de investigadores; participación en un programa de movilidad; realización de prácticas no laborales en un organismo o entidad pública o privada y prestación de servicios de voluntariado dentro de un programa que persiga objetivos de interés general (OPI, 2018). Debemos señalar además que los datos incluyen a estudiantes e investigadores extranjeros de todos los grupos de edad que tienen autorización de estancia por estudios: dado que 85% de los estudiantes tiene entre 20 y 34 años, un gran porcentaje de estos extranjeros puede encontrarse en su etapa universitaria, haciendo alguna labor de investigación, prácticas profesionales y/o algún voluntariado.

En consecuencia, para dimensionar con precisión la movilidad académica de Marruecos hacia España es necesario compararla con la procedente de otros estados no comunitarios. En el periodo 2006-2015 observamos que las nacionalidades de países extracomunitarios más numerosas en España fueron las de América Central y del Sur, llegando a representar casi 50% del total de los estudiantes e investigadores con nacionalidad extranjera extracomunitaria. En segundo lugar, se sitúan los estudiantes e investigadores procedentes de la región asiática, que registraron un aumento sostenido, pasando de constituir 11% de todos los estudiantes e investigadores extranjeros extracomunitarios en 2006 a 26.4% del total en 2016. En tercer lugar, los estudiantes/investigadores procedentes de Norteamérica representan 21.9% del total. En cuarto lugar, se encuentran aquellos procedentes de algún país africano y que representan 10.5%. Por último, los estudiantes/investigadores procedentes de Oceanía han registrado un crecimiento mantenido, pero apenas constituyen 0.4% del total.

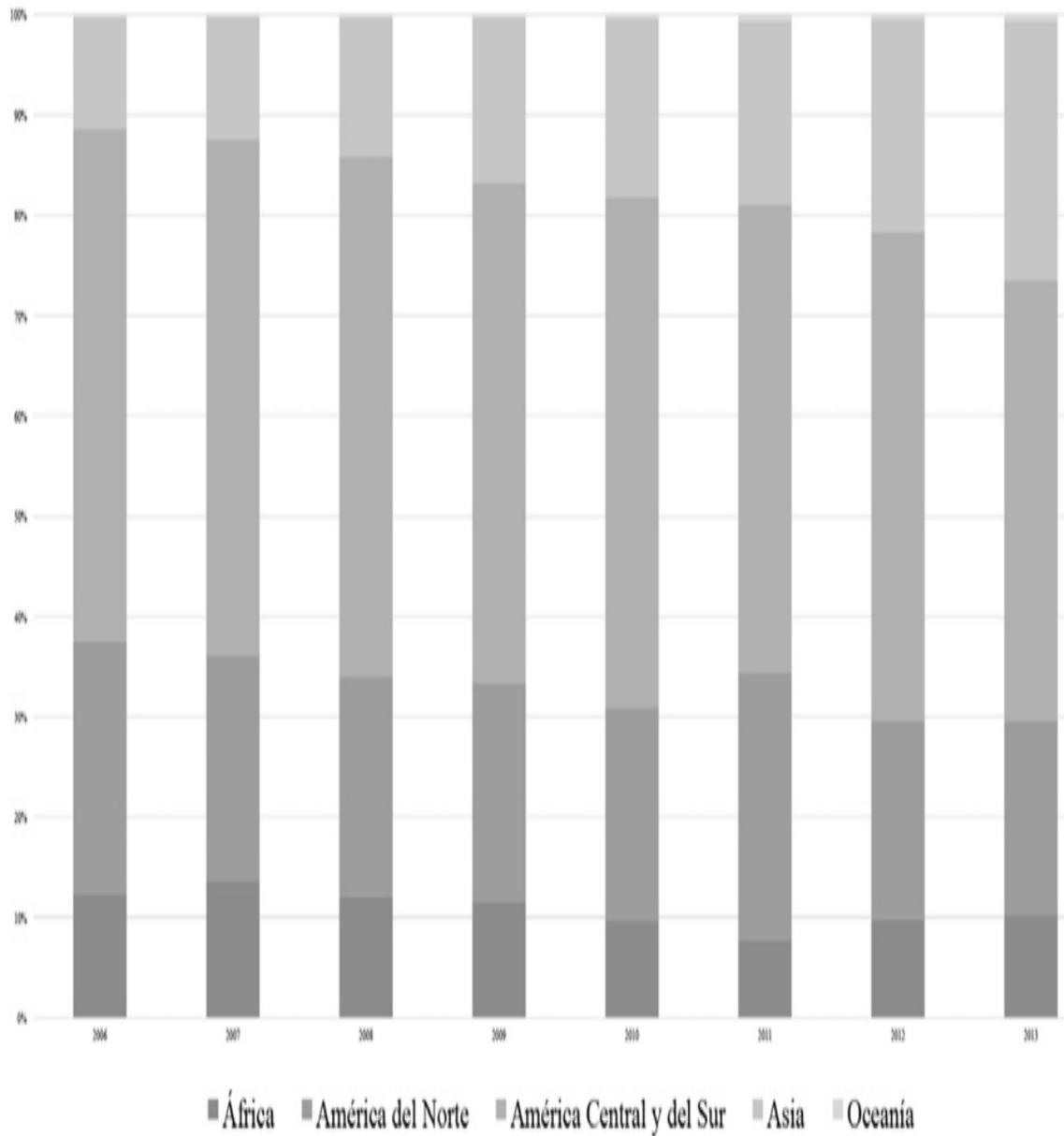
Del 10.5% de estudiantes/investigadores con nacionalidad de algún país africano, 90% tiene nacionalidad marroquí. En el periodo analizado, este colectivo ha representado un máximo de 8.1% del total de los estudiantes

extranjeros en 2007 y un mínimo de 3.2% en 2015, siendo la media del periodo de casi 5% del total de los estudiantes extranjeros. Si bien los estudiantes e investigadores con nacionalidad de algún país africano en España no son los más numerosos, entre éstos la inmensa mayoría son marroquíes. Si ponemos en relación las cifras de estudiantes e investigadores de nacionalidad marroquí con el total de extranjeros marroquíes en España, observamos que el porcentaje de estudiantes e investigadores supone una media de 6.2% para el periodo 2006-2015, alcanzando en 2007 7.1% del total de los extranjeros marroquíes.

El hecho de que los estudiantes/investigadores de Marruecos sean prácticamente la totalidad de los estudiantes/investigadores con nacionalidad de algún país africano en España no es un dato casual, ya que la cercanía y/o vecindad territorial –como se comentó en el primer apartado– es un factor determinante. Ésta, junto con las relaciones históricas y políticas entre España y Marruecos, han generado un conjunto de interdependencias, algunas originadas durante el Protectorado.

GRÁFICA 1

Porcentaje de extranjeros con autorización de estancia por estudios, según región



FUENTE: elaboración propia a partir de los datos de ficheros extraídos del Registro Central de Extranjeros, Dirección General de la Policía, Ministerio del Interior.

Nacionalidad, procedencia y género de los estudiantes e investigadores extranjeros en la Universidad de Granada: el caso de los marroquíes

Los datos comentados en el apartado anterior se reflejan en la Universidad de Granada, dado que los estudiantes de nacionalidad extranjera más numerosos en la misma son los marroquíes (UGr, 1997, 2015), seguidos por los de nacionalidad italiana, francesa y alemana, gestionados por el régimen comunitario.

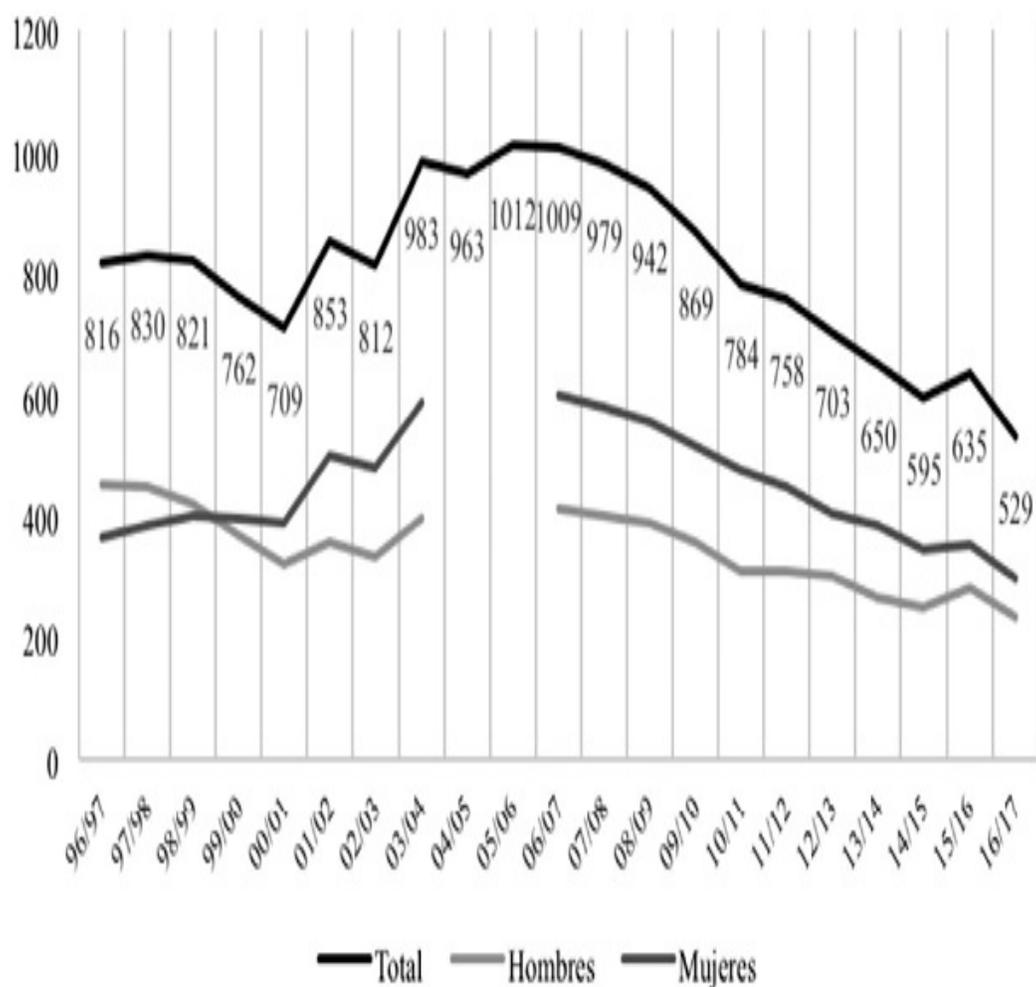
Históricamente, la Universidad de Granada ha venido concentrando más de 50% del total de los estudiantes marroquíes en toda España (López, 1999).⁸ Además de la proximidad territorial, es necesario señalar que en distintas regiones de Marruecos existen centros de enseñanza españoles,⁹ dotados de una Comisión Coordinadora que permite realizar las pruebas de acceso a la universidad en España. Dichas comisiones, dependientes del Ministerio de Educación español, son un legado del Protectorado y contribuyen a alimentar la idea de prestigio social que aporta estudiar en una universidad extranjera. Por otro lado, también se celebran jornadas y ferias para la promoción cultural y lingüística dirigida a la orientación universitaria, que –junto con la tradición de cooperación que existe entre ambas regiones– redundan en el mantenimiento de un número elevado de estudiantes marroquíes en España y, en concreto, en la Universidad de Granada.

Veamos a continuación dichos datos con más detalles. La gráfica 2 presenta cifras de estudiantes marroquíes en la Universidad de Granada (en este caso, sólo aquéllos en el nivel de grado) de 1996/1997 a 2016/2017.¹⁰ El número de estudiantes de nacionalidad marroquí en los cursos académicos tuvo una primera década de crecimiento entre los años 1996 a 2006 para, posteriormente, disminuir de forma constante hasta el año 2017, con la excepción del curso 2015/2016 en el que repunta ligeramente. En total, el alumnado de nacionalidad marroquí ha disminuido en casi 50% en 11 años. Algunas causas que explican esta disminución son el hecho de que Marruecos ha abierto nuevas universidades o que los estudiantes de nacionalidad marroquí prefieren otros destinos, como Francia, Alemania e Italia (UNESCO, s/f) o países del Este de Europa (Mellakh, 2016). Igualmente, las condiciones para renovar o prorrogar el visado de los estudiantes de nacionalidad marroquí han sido endurecidas en fechas recientes: en la actualidad es necesario presentar una copia del expediente académico –a pesar de que se trata de un documento confidencial–, en vez de un certificado de aprovechamiento de los estudios con las asignaturas matriculadas y las

asignaturas aprobadas, un aval bancario en el que se demuestre tener un mínimo de 900 euros y la cuantía de un año completo según el contrato de arrendamiento. Estas cláusulas, sin embargo, no se aplican por igual a todos los estudiantes de nacionalidad extranjera (Beauchy, 2009), a pesar de que la ley no establece diferencias, por ejemplo, entre un estudiante estadounidense y uno procedente de Marruecos.

GRÁFICA 2.

Número total de estudiantes de nacionalidad marroquí y número de estudiantes por género en la Universidad de Granada



FUENTE: elaboración propia a partir de los datos estadísticos de la Universidad de Granada.

Atendiendo a los aspectos de género, salvo para los cursos académicos 1996/1997 a 1999/2000, el porcentaje de mujeres siempre ha superado el de hombres, siendo de 56% el promedio del periodo estudiado.

Con respecto a las carreras elegidas por parte de este alumnado y basándonos en los datos del último curso académico disponible (2014/2015), los estudiantes de nacionalidad marroquí han mostrado una preferencia por el grado en farmacia, que ha sido elegido por casi 35% de ellos, de los cuales 66% son mujeres frente a 34% de hombres. La segunda preferencia ha sido por los grados en traducción e interpretación, elegido por 9% de los estudiantes, mientras que el resto se ha concentrado en carreras como ingeniería de canales, caminos y puertos, ingeniería de la edificación, grado en arquitectura, ingeniería en informática, ingeniería en telecomunicaciones, distintos grados de la rama económica o carreras dentro de la rama científica como son el grado en odontología y el grado en medicina, entre otros. Como se apuntó anteriormente, diversos trabajos de investigación (González, 2003, 2004) han señalado que dicha elección tiene que ver con la oportunidad que brindan estos estudios para desempeñar una profesión liberal una vez de vuelta en su país, debido a la gran demanda existente en Marruecos de los servicios que estas profesiones (farmacia, traducción, medicina, etc.) ofrecen, con el prestigio social que posibilitan o incluso con la dificultad de formarse para estas profesiones en el país de origen.

La presencia de estudiantes e investigadores de la Universidad de Granada en universidades de Marruecos

El análisis de la presencia desigual de estudiantes e investigadores en la Universidad de Granada y en algunas marroquíes puede ser de ayuda para responder a preguntas relativas a la existencia (o ausencia) de equidad en las condiciones de las movilidades o de similitudes y diferencias transfronterizas.

Para tratar estas cuestiones nos referiremos a datos de diversa índole, a saber, *a)* información sobre la existencia de programas ofertados para alumnado y profesorado que permiten dicha movilidad y, *b)* información sobre la cantidad de estudiantes/investigadores/profesores protagonistas de dicha movilidad.

Programas que permiten la movilidad de estudiantes e investigadores de la
Universidad de Granada
en universidades de Marruecos

En cuanto a la primera cuestión, existen planes y programas que permiten la movilidad desde universidades españolas y europeas hacia gran número de universidades y países africanos. Estos son programas genéricos, no específicos para la movilidad de estudiantes, investigadores y docentes de la Universidad de Granada con universidades marroquíes.

Siendo así, desde la Universidad de Granada es posible realizar movilidad hacia alguna universidad marroquí mediante dos tipos de programas: los financiados con fondos europeos, en concreto “Erasmus+: Dimensión Internacional” (el resto de las universidades españolas pueden igualmente participar de estos programas) y los “Programas Propios de Movilidad Internacional” de la Universidad de Granada (casi todas las universidades españolas suelen tener programas similares a los mencionados).

El “Programa Erasmus+: Dimensión Internacional” cuenta con diversos instrumentos que permiten intercambios de distinta índole. Comentaremos sólo algunos los más significativos para la temática abordada en este texto. El programa “Movilidad Erasmus Mundus: Al Idrissi” (Acción 2), coordinado desde el año 2011 por la Universidad de Granada, enmarca los intercambios académicos entre ocho universidades europeas,¹¹ en España, Austria, Francia, Italia, Portugal y Rumanía, y entre 12 universidades en el norte de África,¹² en Argelia, Egipto, Libia, Marruecos y Túnez, así como con otras organizaciones e instituciones. Entre sus objetivos, busca proporcionar mejores oportunidades de educación y formación para los estudiantes y académicos con desventajas socioeconómicas, promoviendo la igualdad de acceso a la educación superior de las regiones menos desarrolladas (Erasmus Mundus, 2018). Asimismo, pretende auspiciar consorcios que actúen como base para la cooperación estructurada, el intercambio y la movilidad en todos los niveles educativos superiores (estudiantes, investigadores y personal académico y administrativo) para realizar estancias temporales, incluyendo para ello un programa de becas. Respalda también la colaboración académica a través de la investigación conjunta, la docencia u otras actividades de cooperación para evitar que los estudiantes/investigadores se queden en Europa, una vez finalizada su experiencia, y garantizar que puedan seguir desarrollándose profesionalmente al regresar a sus instituciones de origen.

El segundo programa que mencionaremos, también dentro del “Programa Erasmus+: Dimensión Internacional”, es el “Programa Tempus”. Es el más visible y ambicioso de los instrumentos analizados en este trabajo, entre otras cuestiones, porque implica un mayor número de países (de Asia, Este de Europa,

Norte de África) que otros programas similares.¹³ El programa fue creado en 1990 tras la caída del Muro de Berlín, pero fue sólo a partir de 2002 cuando, por una ampliación del mismo, la participación de Marruecos se hizo efectiva. A partir de dicha ampliación entraron a formar parte de este programa Argelia, Túnez, Egipto, Israel, Jordania, la Autoridad Palestina, Siria y Líbano. El “Programa Tempus” estuvo vigente hasta el año 2012; su objetivo general fue contribuir a la creación de un marco de cooperación en el ámbito de la enseñanza superior entre la Unión Europea y los países asociados de la vecindad o del entorno inmediato de la UE (SEPIE, s/f). Entre sus objetivos específicos trató de promover la reforma y la modernización de la educación superior en los países asociados, mejorando su calidad y su pertinencia en consonancia con las particularidades sociales y laborales de dichos países (Comisión Europea, 2013). Asimismo, potenció la cooperación entre las instituciones de educación superior de los países asociados y de la UE y buscó la apertura de las instituciones de educación superior al mundo laboral y a la sociedad en general. En estos procesos, fue esencial la promoción de los “recursos humanos”, con el fin de mejorar la comprensión mutua entre los pueblos y las culturas de la UE y de los países asociados. Tempus trabajó a través de distintos proyectos e incluso a través de becas para personal administrativo, buscando con ello una suerte de convergencia y/o modernización institucional al estilo del modelo de “buenas prácticas” de la UE. El desarrollo de este programa coincidió en el tiempo con la reforma de la Educación Superior en Marruecos, lo que sirvió para que este país ensayara algunas acciones en el marco del mismo.

Con respecto a los “Programas Propios de Movilidad Internacional” de la Universidad de Granada, destacamos, por un lado, el “Acuerdo Bilateral con Países Árabes y el Mediterráneo”¹⁴ y, por el otro, el “Programa 3.2 del Plan Propio de Internacionalización: Movilidad docente: Ayudas para la movilidad a destinos no pertenecientes al programa Erasmus+ del profesorado con fines docentes en el marco de convenios bilaterales o redes multilaterales de la UGR”.¹⁵ El primero permite intercambios en Jordania, Marruecos y Túnez, aunque, en otros cursos académicos, incluyó Egipto e Israel. El “Programa 3.2”, por su parte, está orientado al personal docente de la Universidad de Granada y tiene por objetivo específico apoyar y fomentar la movilidad extracomunitaria con fines docentes en aquellos destinos que no estén cubiertos por la financiación recibida en el programa Erasmus+. De esta forma, facilita la realización de actividades académicas conjuntas con aquellas entidades con las que la UGR ha

suscrito un convenio de colaboración o que forman parte de las redes universitarias de las que la Universidad es miembro institucional.

Datos y cifras sobre la movilidad de estudiantes e investigadores entre la Universidad de Granada y universidades de Marruecos

Veamos a continuación el número de estudiantes, investigadores y profesores que son protagonistas de la movilidad en los cuatro programas analizados.

En el programa “Movilidad Erasmus Mundus: Al Idrisi II”, el número de participantes ha ascendido a 134, en los cinco años de vigencia del mismo. De esta cifra, 63 pertenecen a alguna universidad de Marruecos, mientras que las 71 restantes proceden de la Universidad de Granada. Un análisis más detallado se presenta en el cuadro 1:

CUADRO 1.

Número de estudiantes, personal docente e investigador y personal de administración y servicios beneficiario del Programa Erasmus Mundus en Marruecos

	Post									
	Grado		Máster		Doctorado		doctorales		pdi/pas*	
	Rec.	Env.	Rec.	Env.	Rec.	Env.	Rec.	Env.	Rec.	Env.
Curso 12/13	1	8	4	2	5	2	1	-	2	8
Curso 13/14	-	10	-	-	3	-	-	-	-	-
Curso 14/15	1	10	6	-	5	3	3	-	8	6
Curso 15/16	-	17	-	-	1	2	9	-	1	1
Curso 16/17	5	2	-	-	3	-	2	-	3	-
Total	7	47	10	2	17	7	15	-	14	15

* Personal docente e investigador / Personal de administración y servicios.

FUENTE: elaboración propia a partir de los datos de las memorias académicas de la Universidad de Granada.

Por nivel educativo, observamos una gran diferencia entre el alumnado de grado que ha realizado la movilidad: frente a los 47 alumnos beneficiarios de la Universidad de Granada, sólo 7 proceden de universidades marroquíes. Para los másteres, tan solo 2 estudiantes de la Universidad de Granada optaron por esta movilidad en el primer año de funcionamiento del programa, contra 10 de universidades marroquíes en dos cursos académicos. En el caso de la movilidad posdoctoral, en la Universidad de Granada no figura esta posibilidad mientras que, desde Marruecos, sí se ha continuado la formación después del doctorado, con 15 personas beneficiarias. Para el personal docente e investigador y el personal de administración y servicios los datos no se encuentran desagregados, aunque desde ambas procedencias las cifras son prácticamente semejantes.

Con respecto al “Programa Tempus”, no contamos con datos específicos sobre la Universidad de Granada, por lo que ofrecemos datos genéricos sobre el intercambio entre estudiantes y profesores de universidades de Marruecos y de universidades europeas. Siendo así, a través del soporte de varios másteres, cursos de especialización sobre inserción profesional y proyectos sobre reforma y modificaciones de la universidad, 400 profesores de universidades de Marruecos realizaron movilidad hacia alguna universidad europea y/o se vieron beneficiados por alguno de los proyectos desarrollados (dotación de equipamiento de laboratorios y bibliotecas, visitas para la realización de cursos de capacitación y reuniones de coordinación del programa). Asimismo, 500 alumnos marroquíes realizaron movilidad hacia alguna universidad europea (Comisión Europea, 2012).

Por su parte, a partir del “Acuerdo Bilateral con Países Árabes y el Mediterráneo”, un total de 96 estudiantes han podido beneficiarse de esta movilidad, 52 de la Universidad de Granada y 44 de universidades marroquíes. Es de reseñar que, como parte de este programa, la Universidad de Granada ha enviado a alumnos durante todos los cursos académicos desde que este programa se encuentra vigente; en cambio, en las universidades de Marruecos no hubo movilidad durante cuatro cursos académicos.

CUADRO 2.

Número de alumnos participantes en el Programa Propio de Movilidad destinado a “Países Árabes y el Mediterráneo”

	Recibidos	Enviados
Curso 07/08	12	6
Curso 08/09	9	9
Curso 09/10	7	5
Curso 10/11	7	7
Curso 11/12	-	2
Curso 12/13	1	5
Curso 13/14	-	9
Curso 14/15	-	4
Curso 15/16	8	4
Curso 16/17	-	1
Total	44	52

FUENTE: elaboración propia a partir de los datos de las memorias académicas de la Universidad de Granada.

Por último, a través del “Programa 3.2 del Plan Propio de Internacionalización: Movilidad docente: Ayudas para la movilidad a destinos no pertenecientes al programa Erasmus+ del profesorado con fines docentes en el marco de convenios bilaterales o redes multilaterales de la UGR”, en diez cursos académicos, un total de 13 profesores–investigadores se desplazaron a Marruecos, siendo la universidad más demandada la Universidad Cadi Ayyad de Marrakech. Estas estancias requieren permanecer en la universidad de destino durante al menos cinco días e impartir un mínimo de ocho horas de clase.

CUADRO 3.

Movilidad del profesorado de la Universidad de Granada
en Marruecos en el periodo 2007/2008 – 2016/2017

	Profesorado y personal investigador	Universidades
Curso 10/11	3	Escuela Superior Rey Fahd de Traducción, Tánger Universidad Cadi Ayyad
Curso 12/13	2	Universidad de Cadi Ayyad de Marrakech
Curso 13/14	2	Universidad de Cadi Ayyad de Marrakech Universidad Abdelmalek Essaadi de Tetuán
Curso 14/15	1	Universidad Cadi Ayyad
Curso 15/16	3	Universidad de Cadi Ayyad de Marrakech Universidad Mohammed V Universidad Abdelmalek Essaadi
Curso 16/17	2	Universidad de Cadi Ayyad de Marrakech

FUENTE: elaboración propia a partir de los datos de las memorias académicas de la Universidad de Granada.

Los profesores visitantes procedentes de Marruecos durante los pasados diez cursos académicos sólo han sido cinco. Sus universidades de origen están enlistadas en el cuadro 4:

CUADRO 4.

Profesorado visitante procedente de Marruecos en la Universidad de Granada en el periodo 2007/2008 – 2016/2017

	Profesorado y personal investigador	Universidades
Curso 11/12	1	Universidad Mohamed I de Oujda
Curso 12/13	1	Universidad Mohamed I de Oujda
Curso 13/14	1	Universidad Hassan I de Settat
Curso 15/16	1	Universidad Hassan I de Settat
Curso 16/17	1	Universidad Hassan I de Settat

FUENTE: elaboración propia a partir de los datos de las memorias académicas de la Universidad de Granada.

Reflexiones finales

Las relaciones académicas entre España y Marruecos se han consolidado en las últimas tres décadas mediante distintos instrumentos y acuerdos de cooperación cultural y científica. Estos convenios, considerados de segundo orden por algunos autores, pueden encuadrarse dentro de un marco geopolítico e institucional más complejo en el que las relaciones académicas se han forjado como acuerdos políticos carentes, en muchos casos, de un contenido específico (Amirah, 2015). La dimensión científica ha sido parte de un enfoque global de aproximación a las relaciones euromediterráneas, en las que España ha jugado en momentos concretos un papel determinante. A lo largo de la década de 1990 se dieron importantes hitos en materia de cooperación en distintos niveles, entre ellos el científico-académico, el cual ha sido siempre un área marginal en las negociaciones multilaterales o bilaterales, si se le compara con los acuerdos alcanzados de tipo económico, policial o judicial, pero su mantenimiento en el tiempo y la institucionalización de los instrumentos de acción le han dotado de cierta consolidación política y convertido en un objeto recurrente del discurso cuando se refiere a lazos de colaboración y amistad entre los estados. El intercambio científico de hecho ha sido reforzado con el Estatuto Avanzado de Marruecos en el marco de la UE. No deja de ser importante que, a pesar de las obvias limitaciones de esta área (y de las críticas recibidas), se mantenga como un objetivo prioritario en las relaciones UE/Marruecos.

En la Universidad de Granada, como parte de su política de internacionalización, los esfuerzos por concretar estos intercambios son evidentes: si bien la presencia de alumnado procedente de Marruecos es anterior al impulso institucional por favorecer la movilidad, puede observarse que la colaboración académica, ya sea mediante proyectos o intercambios académicos, ha estado presente. Los datos indican que la movilidad procedente de alguna universidad de Marruecos hacia la Universidad de Granada es numéricamente mayor que la de aquellos estudiantes, investigadores o profesores que se desplazan desde de la institución granadina hacia instituciones marroquíes. Sin embargo, esos datos se invierten al considerar personas que realizan la movilidad acogiéndose a algún tipo de ayuda (o bien de fondos europeos o bien de fondos propios de la Universidad de Granada). Con los proyectos financiados desde España y/o Europa se consigue movilizar a más estudiantes de nacionalidad española que marroquí; pero también hay constancia de que son muchos más los

estudiantes e investigadores marroquíes en la Universidad de Granada que aquéllos pertenecientes a la Universidad de Granada en universidades marroquíes, que –entendemos– realizan dicha movilidad o bien con fondos propios o bien con fondos que no son ni europeos ni del Plan Propio de la Universidad de Granada. No contamos con datos de financiación por parte del gobierno marroquí o de instituciones de enseñanza superior a este respecto.

Destacamos, en este momento, en tanto factor explicativo, lo que ya apuntábamos al principio del capítulo: la tradición histórica de estudiantes marroquíes que se desplazan para estudiar en universidades españolas (la Universidad de Granada, además, con mucho protagonismo) debido a su prestigio social, a una oferta inexistente en su país o a las elevadas cuotas practicadas por las universidades privadas. No obstante, observamos la ausencia de esa misma tradición en los estudiantes españoles que suelen mirar más hacia Europa, debido a las facilidades de reconocimiento de los estudios cursados que les aporta el Espacio Europeo de Educación Superior y, sobre todo, al prestigio de determinadas universidades europeas.

Con respecto a los programas que financian y dan soporte a la movilidad analizada, el “Programa Tempus” ha sido el más importante de ellos y tuvo como objetivo prioritario buscar la convergencia de modelos y formas de trabajar. En otras palabras, propició que los países no europeos que formaron parte del mismo –entre ellos Marruecos– trataran de acercar su gestión a las formas de trabajar en las universidades europeas. Este objetivo se vislumbraba muy ambicioso y se desconoce qué se consiguió finalmente, pero es interesante rescatar cómo uno de los programas europeos sobre movilidad académica plantea que quienes, no siendo europeos, participan en el mismo terminen pareciéndose a Europa.

Por último, a pesar de que los intercambios académicos son un excelente recurso para el establecimiento de redes y partenariados y para la mejora en general de la realidad social, los intercambios España-Marruecos acontecen en un contexto de relaciones asimétricas que podría estar contribuyendo al refuerzo de desigualdades preexistentes. Por un lado, las relaciones académicas se reducen al elemento de la movilidad sin generar otro tipo de intercambios, como pudiera ser la demanda de cooperación industrial y, por otro, quienes se benefician de esta movilidad son principalmente personas de sectores sociales de rentas media-alta y alta.

Aún quedaría por realizar un análisis más profundo de la cooperación científica establecida entre España y Marruecos, abordando el contexto

geopolítico donde esta cooperación se inserta. Igualmente, sería necesario acometer una evaluación global de la movilidad académica entre la Universidad de Granada y las distintas universidades marroquíes para poner de manifiesto sus potencialidades y déficit, así como identificar las posibilidades que ofrecen los acuerdos de cooperación entre instituciones de educación superior para la sociedad en general y para los estudiantes e investigadores en particular.

Referencias bibliográficas

- AMIRAH FERNÁNDEZ, H. (coord.). (2015). *Relaciones España-Marruecos. Informe 19 octubre*. Madrid: Real Instituto Elcano.
- BEAUCHY, A. (2009) Desciende el número de marroquíes en la UGR por las “lecturas” de la Ley. *Granada Hoy*, 27 de marzo. Disponible en: www.granadahoy.com/granada/Desciende-marroquies-UGR-lecturas-Ley_0_244776030.html.
- COMISIÓN EUROPEA (2012). *Higher Education in Morocco. L'Enseignement Supérieur au Maroc*. Disponible en: http://eacea.ec.europa.eu/tempus/participating_countries/overview/morocco_t
- COMISIÓN EUROPEA (2013). *Tempus IV (2007–2013): Breve presentación del programa*. Disponible en: http://eacea.ec.europa.eu/tempus/programme/about_tempus_es.php.
- EL FAHTI, A. (2007). “La presencia de la lengua española en Marruecos”. En J.J. Sánchez y A. El Fahti (eds.). *Relaciones España-Marruecos. Nuevas perspectivas y enfoques* (pp. 117-132). Cádiz: Universidad de Cádiz.
- ERASMUS MUNDUS (2018) *The Project. Erasmus Mundus - Al Idrisi II: A Scholarship Scheme for exchange and Cooperation between Europe and North Africa* [en línea]. Disponible en: www.al-idrisi.eu/index.php/en/al-idrisi/the-project.html.
- GARCÍA, D., y Fernández, C. (2015). “Marruecos: De los centros culturales españoles al Instituto Cervantes”. En M. Hernando, I. González y B. López (eds.) *El Instituto Hispano-Árabe de Cultura. Orígenes y evolución de la diplomacia pública española hacia el mundo árabe* (pp. 313-322). Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación / AECID.
- GONZÁLEZ, E. (2003). *El proceso migratorio de los/as estudiantes marroquíes a la Universidad de Granada: ¿Hacia una comunidad transnacional?* Granada: Universidad de Granada.

- _____ (2004). Los/as estudiantes marroquíes en España: migración, retorno y género. *Revue européenne des migrations internationales*, 20(3), 1-14.
- HERNANDO DE LARRAMENDI, M. (2015). “El Instituto Hispano-Árabe de Cultura y la diplomacia cultural hacia el mundo árabe (1954-1974)”. En M. Hernando, I. González y B. López (eds.) *El Instituto Hispano-Árabe de Cultura. Orígenes y evolución de la diplomacia pública española hacia el mundo árabe* (pp. 17-46). Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación / AECID.
- LÓPEZ, B. (1999). El intercambio universitario entre Marruecos y España: los estudiantes marroquíes en España. *Revista Awraq* (XX), 233-267.
- MELLAKH, K. (2016). La formation des étudiants marocains dans les pays de l’Est de l’Europe (1960-2015). *Revue européenne des migrations internationales*, 32(2), 39-56.
- OPI (2018). “Extranjeros con autorización de estancia en vigor por estudios. Metodología” *Portal de Inmigración* [en línea]. Observatorio Permanente de la Inmigración, Gobierno de España. Disponible en: <http://extranjeros.mitramiss.gob.es/es/Estadisticas/operaciones/con-autorizacion/notas/metodologia_Estancia_por_estudios.pdf>.
- PÀMIES, J. (2006). *Dinámicas escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes de la Yebala en la periferia de Barcelona* (tesis de doctorado), Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.
- _____ (2012). Disfunciones y permanencias. Una aproximación a las desigualdades en la escuela marroquí. *Revista Española de Educación Comparada* (20), 275-302.
- SEPIE (s/f). *Programa Tempus IV (2007-2013)*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Servicio Español para la Internacionalización de la Educación. Disponible en: <<http://oapee.es/oapee/inicio/iniciativas/tempus.html>>.
- UGR (1997). *Memoria Académica 1996-1997*. Granada: Universidad de Granada, Secretaría General.
- _____ (2015). *Memoria Académica 2014-2015*. Granada: Universidad de Granada, Secretaría General. Disponible en: secretariageneral.ugr.es/pages/memorias/academica/20142015/presentacion.
- UNESCO (s/f). *Global Flow of Tertiary-Level Students* [en línea]. Institute for Statistics. Disponible en: uis.unesco.org/en/uis-student-flow.

ZOHRA, F. (2017). Las universidades españolas quieren conquistar a alumnos marroquíes. *La Vanguardia*, 3 de abril. Disponible en: www.lavanguardia.com/vida/20170403/421428693347/las-universidades-espanolas-quieren-conquistar-a-alumnos-marroquies.html

Notas de la Primera Parte

¹ Guinea Ecuatorial fue colonia portuguesa de 1493 a 1778, cuando, por el Tratado de San Ildefonso, el territorio fue incorporado a la corona española. Desde 2006 participó como miembro observador de la CPLP y en 2007, con la intención de adherirlo, la CPLP declaró el portugués como lengua oficial del país. Sin embargo, la solicitud fue rechazada en 2008, 2010 y 2012 debido a que había acusaciones sobre violaciones de los Derechos Humanos. Finalmente, en 2014, tras firmar un compromiso de abolición de la pena de muerte y comprometerse a divulgar la enseñanza del portugués, el país fue oficialmente incorporado (Sá, 2016b).

² Portugal es miembro de la Unión Europea; Brasil, del Mercosur; Portugal y Brasil, de la Comunidad Iberoamericana; Mozambique y Angola pertenecen a la Comunidad para el Desarrollo de África Austral; Guinea Ecuatorial, Santo Tomé y Príncipe y Angola, a la Comunidad Económica de los Estados de África Central; Cabo-Verde y Guinea Bissau, a la Comunidad Económica de los Estados de África Occidental; y Guinea Bissau a la Unión Económica y Monetaria del Oeste Africano.

³ Seguimos el criterio y los trabajos de González (2003), Hernando (2015) y García y Fernández (2015) para la selección y descripción de dichas instituciones y acuerdos.

⁴ Con anterioridad a esta fecha encontramos el Convenio cultural y protocolo hispano-marroquí anejo de 7 de julio de 1957 entre España y el Reino de Marruecos. Instrumento de ratificación de 6 de diciembre de 1957” (BOE, núm. 30 de 4 de febrero de 1958) y el “Acuerdo entre el Gobierno Español y el Gobierno del Reino de Marruecos constituyendo una Comisión Intergubernamental Permanente Hispano-Marroquí para la cooperación económica, cultural-científica y técnica, hecho en Fez el 13 de marzo de 1971, y Reglamento de la Comisión Intergubernamental Permanente Hispano-Marroquí” (BOE, núm. 159, de 4 de julio de 1975, pp. 14519 a 14520).

⁵ Este programa fue convocado por el Comité Mixto Interuniversitario y de Centros de Investigación que fue constituido a su vez en la II Reunión de Alto Nivel Hispano-Marroquí, celebrada en Rabat el día 6 de febrero de 1996

⁶ BOE 1997, Resolución de 27 de febrero de 1997, de la Agencia Española de Cooperación Internacional por la que se convocan las ayudas para la realización de proyectos de investigación, formación y gestión, acciones complementarias y becas de investigación en el marco del Programa de Cooperación Interuniversitaria entre España y Marruecos.

⁷ Autorización que habilita a permanecer en España por un periodo superior a 90 días para la realización o ampliación de estudios en un centro de enseñanza autorizado en España, en un programa a tiempo completo, que conduzca a la obtención de un título o certificado de estudios.

⁸ Aunque la Universidad de Granada es la que mayor número de estudiantes e investigadores marroquíes ha registrado históricamente en España, no podemos dejar de señalar que universidades como la de Cádiz, con iniciativas concretas como el “Aula del Estrecho” (El Fathi, 2007), o las universidades de la Comunidad de Madrid, Valencia y Cataluña también son centros de atracción de este alumnado (López, 1999).

⁹ Actualmente Marruecos cuenta con 11 de estos centros, con niveles que van de la educación primaria al bachillerato, lo que supone la mitad de los centros educativos españoles en todo mundo (Zohra, 2017).

¹⁰ Debemos señalar que la UGr no ha producido datos desagregados por sexo en los cursos académicos 2004/2005 y 2005/2006.

¹¹ Universidad de Granada, España; Karl-Franzens-Universität Graz, Austria; Université de Poitiers, Francia; Université Jean Monnet, Saint Étienne, Francia; Alma Mater Studiorum-Università di Bologna, Italia; Università degli Studi di Padova, Italia; Universidade de Coimbra, Portugal, y Universitatea Alexandru Ioan Cuza, Iasi, Rumania.

¹² Université des Sciences et de la Technologie d'Oran "Mohamed Boudiaf", Argelia; Université Badji Mokhtar-Annaba, Argelia; Cairo University, Egipto; The Open University, Libia; Zawia University, Libia; Misurata University, Libia; Université Hassan I, Marruecos; Université Hassan II-Casablanca, Marruecos; Université Sidi Mohammed Ben Abdellah, Fez, Marruecos; Université Abdelmalek Essaâdi, Tetuán, Marruecos; Université de Monastir, Túnez, y Université de Carthage, Túnez.

¹³ Estos programas, pero de ámbito geográfico distinto, son los Programas ALFA (de cooperación entre instituciones de educación superior de la Unión Europea y América Latina) y Edulink (de cooperación en materia de enseñanza superior entre los países del grupo ACP: África, Caribe y Pacífico).

¹⁴ Las universidades que actualmente forman parte de este programa son: Universidad de Oujda, Oujda; Université Cadi Ayyad, Marrakesh; Université Sidi Mohamed Ben Abdellah, Fez; École de Gouvernance et d'Économie, Rabat; Universidad Hassan I, Settat; Universidad Abdelmalek Essaadi, Tetuán.

¹⁵ Dentro de la "Movilidad Erasmus docente dimensión internacional: Movilidad con Países Asociados" no participa actualmente ninguna universidad de Marruecos.

Segunda parte
Trayectorias académicas
de movilidad y de migración

Movilidad de inventores mexicanos y brasileños: una exploración a partir del análisis de patentes

[Claudia Díaz Pérez](#) y [Jaime Aboites Aguilar](#)

Introducción

El incremento de la movilidad del capital humano altamente calificado se ha asociado a la globalización económica. Guellec y Cervantes (2001) señalan que la movilidad internacional del personal de ciencia y tecnología es una característica integral de los procesos de globalización. El fenómeno se estudia generalmente a partir de los flujos de los países más débiles hacia los más desarrollados, pero otros acercamientos muestran una creciente globalización de firmas de países emergentes (Giuliani, Martinelli y Rabelotti, 2016; Montobbio, Primi y Sterzi, 2015). El debate está abierto e incluso países como Canadá señalan que la fuga de cerebros es un problema nacional y que no existe una política pública que lo resuelva (Crymble, 2017). Hay evidencia de que la movilidad de científicos, académicos y otros profesionales no es equitativa para los diferentes países y que sigue habiendo un flujo importante de profesionales de países pobres hacia países desarrollados (Miguelez y Fink, 2013). En México se produce un enorme flujo de profesionales hacia Estados Unidos (Johnson, 2015), atraídos probablemente por la cercanía geográfica, mejor infraestructura y condiciones para la investigación y salarios más altos. En Brasil los analistas señalan que el incremento en los flujos de movilidad responde al crecimiento de la migración internacional. García (2005) advierte que la crisis en el mercado de trabajo, el deterioro de las condiciones de vida, la violencia y el caos urbano están asociados al incremento de la movilidad brasileña, que en la década de 1990 tuvo a Estados Unidos como su principal receptor, con 38%. El análisis de tendencias migratorias de personal de alta calificación revela que el caso latinoamericano no muestra características de circulación de talentos, sino más bien de fuga de cerebros (Pellegrino, 2001). A diferencia de México, en Brasil ha ocurrido, en paralelo al crecimiento de la movilidad internacional, un fortalecimiento de la producción interna de conocimiento.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) identifica que, entre los países miembros, México es el único en donde la migración general excede a la migración de personal altamente calificado. Sin

embargo, en este listado ocupa el tercer lugar en migrantes con educación terciaria, después de Gran Bretaña y Alemania, con 474,565 individuos en esa categoría para 2001 (OCDE, 2008: 73). En este análisis, México se ubica en el grupo de aquellos países con pérdidas netas de individuos con educación terciaria y se identifica que 50% de las invenciones (patentes) registradas en México pertenecen a extranjeros. Se señala también que hay un crecimiento de invenciones nacionales cuya propiedad es de extranjeros. En Brasil, además del fenómeno de la movilidad, se observa, por el contrario, una creciente participación global de empresas brasileñas. El análisis de las colaboraciones internacionales en patentes muestra que en la Oficina Europea de Patentes (EPO, por su nombre en inglés), Petróleo Brasileiro y Natura Cosmetics –empresas brasileñas– ocupan el 2º y 4º lugar, respectivamente, en el *top* de propietarios en coinventores europeos (Giuliani, Martinelli y Rabellotti, 2016).

Miguel y Fink (2013) miden la movilidad de inventores mediante las patentes internacionales registradas a través del Tratado de Cooperación de Patentes (Patent Cooperation Treaty, PCT). Describen las solicitudes de patentes presentadas entre 1991 y 2010. Al tratarse de patentes internacionales, asumen que las solicitudes tienen una fuerte probabilidad de verse aprobadas. Exploran dos periodos: el primero abarca de 1991 a 2000 y el segundo de 2001 a 2010. En el primer periodo, observan una tasa de migración de inventores de 1.8% y, en el segundo, de 8.62%. Estados Unidos es el principal país receptor de inventores, seguido por Australia y por Canadá, como muestran las tendencias generales de movilidad en periodos previos. Los diez países con mayor migración de inventores del Sur al Norte, para el segundo periodo (2001 a 2010), son India, China, Rusia, Turquía, Irán, México y Brasil cuyos inventores van a Estados Unidos.

El objetivo de este capítulo es presentar la movilidad de inventores mexicanos y brasileños a través de su participación en patentes otorgadas en la oficina de patentes de Estados Unidos (United States Patent and Trademark Office, USPTO). El análisis se realiza a través de las patentes concedidas por la USPTO en el periodo de 1976 a 2016. La selección se hizo con base en la identificación de inventores, mexicanos y brasileños registrados en las patentes, aunque no tengan su propiedad.

Los estudios sobre movilidad internacional

En este apartado se abordan algunas perspectivas sobre el estudio de la movilidad internacional para enmarcar el análisis de la evidencia empírica. En las décadas de 1960 y 1970, el análisis de la movilidad parte de una visión pesimista en donde prevalece el concepto de fuga de cerebros del Sur al Norte, o bien, de los países más desfavorecidos a los más desarrollados. Esta visión fue sustituida posteriormente por conceptos como la circulación de talentos, que en el largo plazo se esperaba que generaran beneficios incluso para los países expulsores, considerando una relación ganar-ganar. Sin embargo, también se ha identificado que coexiste con nociones como la de *brain waste* o desperdicio de talento, cuando el personal calificado se incorpora a ocupaciones de bajo nivel (Lozano y Gandini, 2012). Otro concepto relevante para abordar el fenómeno es la diáspora, donde los vínculos con el lugar de origen crean oportunidades para los expatriados y para los nacionales (Rodríguez, 2009). La diversidad de conceptos es amplia, pero una de las limitaciones más importantes en el estudio de la movilidad es que los análisis son generalmente transversales y no permiten identificar el problema en el largo plazo. Asimismo, se puede aventurar que varios de estos fenómenos coexisten de manera paralela.

En el contexto de la economía del conocimiento, tales conceptos se han abordado de manera más amplia en la perspectiva de la movilidad (David y Foray, 2002; Giuliani, Martinelli y Rabellotti, 2016; Montobbio, Primi y Sterzi, 2015). En los estudios de origen económico y de grandes poblaciones, la movilidad se analiza como parte del fenómeno de migración internacional asociado al desarrollo económico de los países (Docquier y Rapoport, 2012). Otros estudios dan cuenta de los patrones de migración de personal altamente calificado como elemento de un proceso de reestructuración de los sistemas de innovación en el marco del neoliberalismo, donde ocurre un fenómeno de extracción permanente de recursos humanos de los países periféricos hacia los del centro (Delgado y Chávez, 2015, 2016; Delgado, Chávez y Ramírez, 2016; Delgado Wise, 2017). Las perspectivas identificadas para estudiar el fenómeno expresan metodologías y conceptualizaciones diversas. Una crítica importante remite al propio concepto de migración calificada. Señalan Calva *et al.* (2014) que si sólo se consideran migrantes calificados a quienes llegan al país de destino con 22 años o más de escolaridad, entonces los indicadores arrojan resultados muy diferentes. En México, una enorme proporción de los migrantes no estudiaron la educación superior en el país de origen. Además de las distintas perspectivas, se identifican varios conceptos y limitantes que hacen difícil abordar el fenómeno.

La OCDE (2008) plantea que una característica de la globalización es el incremento en los flujos internacionales de recursos humanos en ciencia y tecnología. La inversión extranjera directa en comercio y la internacionalización de la Investigación y Desarrollo (I+D) son dos factores que explican esta movilidad. En este contexto, las empresas multinacionales se nutren de la movilidad del talento humano, que es parte fundamental de su capital (Lowell y Findlay, 2001). Sin embargo, varios autores (Marmolejo-Leyva, Perez-Angon y Russell, 2015; OCDE, 2008) señalan que, si la movilidad se mide sólo en el corto plazo, la imagen es más cercana a la fuga de cerebros, pero, si se observa en el largo plazo, es posible encontrar beneficios tanto para los países que envían como para los que reciben al personal altamente calificado. Pellegrino (2001), por ejemplo, señala que no se cuenta con los datos para saber si es un fenómeno transitorio o permanente. Otros analistas ubican el problema en la falta de políticas para atraer y retener talento, particularmente en los países que envían (Guellec y Cervantes, 2001). Esta diversidad resalta la vinculación de tres fenómenos: la globalización, el crecimiento en el comercio de servicios y la movilidad de capital humano altamente globalizado.

El fenómeno de la movilidad no es nuevo. Sin embargo, hay un consenso importante en advertir que, a partir de la década de 1990, la movilidad de capital humano altamente calificado se ha acelerado (Commander, Kangasniemi y Winters, 2004). La profundización de este fenómeno se ha asociado a la globalización de la producción basada en el conocimiento y en la educación superior, características clave de la economía del conocimiento. En esto, concuerdan Docquier y Rapoport (2012) cuando plantean que la migración de capital humano altamente calificado es un elemento esencial de la globalización. Es claro que este tipo de movilidad tiene efectos no esperados. Uno importante ha sido en la composición del capital humano en los países de origen. Otros estudios han mostrado que tiene una incidencia negativa en los países de origen, por lo que esos cuentan con menores capacidades para generar innovaciones en la migración (Di Maria y Strykowski, 2009). En otra perspectiva, se ha planteado que la movilidad se ha incrementado por la incapacidad de los mercados locales para incorporar personal altamente calificado (Lozano y Gandini, 2012). También se ha interpretado como parte de un fenómeno mayor, impulsado por la globalización que facilita una apropiación internacional del conocimiento por los países desarrollados (Delgado y Chávez, 2016).

La movilidad internacional de recursos humanos altamente calificados incluye a las personas con, al menos, estudios posteriores a la preparatoria, aunque otros

la estiman a partir de estudios universitarios (Calva *et al.*, 2014). Por lo general, esta categoría comprende a los investigadores, académicos, intelectuales, ingenieros, profesionistas, directivos de empresas, etcétera. Se han identificado los siguientes abordajes de la movilidad:

i) Los estudios estadísticos de las grandes migraciones de capital humano que analizan las tendencias, lugares de origen y de destino. Estos estudios de corte más económico analizan el fenómeno considerando, por ejemplo, el efecto que tiene la migración en el desarrollo económico y en el crecimiento de los países y los costos que provoca en los países expulsores (DiMaria y Stryszowski, 2009, Docquier y Rapoport, 2012; Dustmann, Fadlon y Weiss, 2011; Commander, Kangasniemi y Winters, 2004).

ii) Los estudios que evalúan los efectos de la movilidad cuando ocurre en un solo sentido y se conceptualiza como fuga de cerebros. En el largo plazo, este fenómeno puede dar lugar a la circulación de talentos o *brain exchange* (Pellegrino, 2001) y la retención de talento cuando hay un proceso de ida y vuelta del capital humano, particularmente cuando existen políticas explícitas para su captación (Sieglin y Zúñiga, 2010; Tuirán, 2009; OCDE, 2008). Otros conceptos adicionales que se han generado para describir este fenómeno son los de *brain gain* o adquisición de talentos (Chacko, 2007) y de *brain waste* asociado al desperdicio de capital humano altamente calificado que se incorpora a tareas que requieren menor calificación a la que se tiene y que ocurre tanto en mercados locales como internacionales (Lozano y Gandini, 2012).

iii) La perspectiva de la diáspora que se orienta a analizar los vínculos, identidad e intercambios que tienen los emigrados con su país de origen y que producen desde derramas de conocimiento hasta inversiones económicas y desarrollo a través de redes internacionales. Estos estudios analizan también las desigualdades que se generan entre países desarrollados y en desarrollo (Davies, 2007; Rodríguez, 2009; Dolores, 2016; Marmolejo-Leyva, Perez-Angon y Russell, 2015).

iv) Estudios que buscan identificar los factores asociados a la fuga de cerebros y a la circulación de talentos tanto en los países expulsores como en los receptores. En este ámbito, ciertas investigaciones abordan las políticas de captación y de expulsión de talentos (Lozano y Gandini, 2012), los programas de retorno para trabajadores calificados (Khadria y Meyer, 2011), las políticas de inmigración selectivas (Calva *et al.*, 2014). En otra perspectiva, se han identificado también como factores de movilidad el incremento de estancias estudiantiles en el extranjero, así como de académicos (Sieglin y Zúñiga, 2010;

Didou, 2008). Asimismo, se han señalado las mejores condiciones de trabajo de alta calificación, la infraestructura para investigación, la fortaleza de los grupos de investigación y los mejores salarios, entre otros elementos (Commander, Kangasniemi y Winters, 2004; Li, McHale y Zhou, 2017; Agrawal *et al.*, 2011; Johnson, 2015).

v) En México, la investigación sobre migración internacional de personal altamente calificado se ha abordado desde el análisis de los factores estructurales que pueden estarla ocasionando. En este conjunto de estudios destacan los que la explican como una consecuencia negativa de la globalización, donde el neoliberalismo exacerbado profundiza el intercambio desigual y la captura de personal altamente calificado (Delgado y Chávez, 2015, 2016; Delgado, Chávez y Ramírez, 2016; Delgado, 2017). Las perspectivas son variadas y refieren a la complejidad del problema, tanto analítica como metodológica. También abordan el problema a nivel macro o a nivel micro, considerando los problemas estructurales y regulativos que enfrentan los países ante la globalización. Hay que señalar que estas perspectivas tienen muchos traslapes y en algunos casos se abordan de manera conjunta para explicar el fenómeno de la movilidad, por lo que no necesariamente se consideran excluyentes.

Commander, Kangasniemi y Winters (2004) señalan que el uso del término de fuga de cerebros se identifica desde finales de la década de 1960, cuando se produjo un crecimiento importante de la migración de personal altamente calificado, particularmente de los países en desarrollo a los desarrollados. Sin embargo, plantean que este fenómeno se profundiza y acelera a partir de la década de 1990. Lowell y Findlay (2001) contabilizan que, en 1990, las pérdidas para los países en desarrollo eran de entre 10 y 13%. Didou (2004) define la fuga de cerebros como la permanencia en un país extranjero, por motivos laborales, durante largos periodos. También se ha definido como la emigración de intelectuales y profesionales altamente calificados de países en desarrollo a países desarrollados (Baker, 2015). Otros autores denominan este fenómeno como una migración de personal altamente calificado (Rodríguez, 2009) y lo clasifican a partir de dos procesos expulsivos: la diáspora o expatriación por falta de oportunidades en el país de origen, o bien, una dinámica generada por un mercado de trabajo binacional. En visiones más optimistas y derivadas, en buena medida, de experiencias exitosas como la de Silicon Valley, este proceso se ha denominado circulación de talentos, *brain circulation* o *brain exchange*. De acuerdo con esta perspectiva y teniendo como telón de fondo la globalización, el capital humano altamente calificado se mueve de un país a otro dependiendo de

las oportunidades y orientado por la búsqueda de retos de conocimiento (Saxenian, 1999). Se hace referencia a un flujo doble o círculo virtuoso en donde los diferentes países intercambian capital humano altamente calificado. En el trayecto de ida y vuelta, se producen derramas de conocimiento en las regiones, localidades y empresas donde se incorporan y se fortalece la capacidad científica de los países expulsores (Marmolejo-Leyva, Perez-Angon y Russell, 2015). Aun cuando las perspectivas más optimistas enfatizan estos efectos positivos, otros estudios señalan que están condicionados por las particularidades de la economía, las políticas específicas de retención o retorno y los lazos que genere el país con los migrantes de alta calificación (Guellec y Cervantes, 2001; OCDE, 2008; Crymble, 2017).

Los países de origen del personal altamente calificado pueden diseñar incentivos para tener mejor educación y mantener así a sus profesionales. También se generan beneficios en los países expulsores por la posibilidad de crear redes internacionales y eventualmente de repatriar a los profesionistas y se promueven flujos de conocimiento e información (Marmolejo-Leyva, Perez-Angon y Russell, 2015; Dustman, Fadlon y Weiss, 2011; Pellegrino, 2001). Además, actualmente, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ensanchan la capacidad de contacto y limitan la pérdida de conocimiento y habilidades (Commander, Kangasniemi y Winters, 2004). Por otra parte, los países de destino o receptores tienen un conjunto de políticas que promueven la migración de personal altamente calificado y buscan las mejores capacidades en ciencia y tecnología (Guellec y Cervantes, 2001; Gascón-Muro y Cepeda-Dovala, 2009). Las políticas de internacionalización y de movilidad de profesores y estudiantes también han tenido un efecto importante en la migración (Sieglin y Zúñiga, 2010), así como las políticas de acreditación y calidad de los programas que permiten el reconocimiento internacional de los estudios universitarios (Didou, 2004, 2006). Otros factores expulsores son: la escasa demanda en el mercado de trabajo de capital humano altamente calificado (tanto en la industria como en las universidades), la calidad de vida en el país de origen (como la inseguridad), dificultades para realizar investigación en el país de origen (burocracia, falta de recursos, etc.) (Johnson, 2015).

El debate sobre este fenómeno está abierto y los estudios no muestran acuerdos concretos. Saxenian (2005) señala que, en el año 2000, un tercio de los trabajadores de alta calificación de Silicon Valley eran extranjeros, particularmente asiáticos, ingenieros con estudios en Estados Unidos. El papel que tuvieron en fortalecer las oportunidades de crecimiento de sus países de

origen fue fundamental y facilitó el desarrollo de las industrias relativas a las tecnologías de información y comunicación (TIC) tanto en China como en India (Saxenian, 2005). Sin embargo, en una investigación posterior, Chen (2008) señala que el estudio de Saxenian solo tiene validez para Silicon Valley y que sus hallazgos no se replican necesariamente en otros contextos. En el caso de Taiwán, el gobierno tuvo que establecer políticas de atracción muy agresivas para que regresaran alrededor de 6,000 chinos que fueron apoyados para abrir empresas *start-ups*. En esta misma línea de argumentación, uno de los países más afectados en las décadas de 1970 y 1980 por la fuga de cerebros fue India, pero se ha documentado que este fenómeno se está transformando en captación de talentos (*brain gain*), ya que, dadas las oportunidades de negocio y la infraestructura física y social, muchos profesionales altamente calificados están regresando. Este fenómeno se documenta para las ciudades de Hyderabad y de Bangalore en India (Chacko, 2007).

Otros estudios se han centrado principalmente en los efectos negativos de los flujos internacionales de migración de países pobres a países ricos, uno de los cuales es el crecimiento de la inequidad (Mountford y Rapoport, 2011). En la perspectiva de los sistemas de innovación, Khadria y Meyer (2011) plantean que la migración internacional es consecuencia de la reestructuración de los sistemas de innovación y tecnología avanzada entre los países de origen y destino. Señalan los autores que los beneficios de la migración no ocurren en el ámbito de la innovación y la tecnología, particularmente con el personal de alta capacitación. En primer lugar, porque no suelen enviar remesas al país de origen, no se observa una migración de retorno y tampoco se constata transferencia de tecnología. En el caso de México y países similares, el fenómeno se explica como un rasgo intrínseco del capitalismo contemporáneo, que se caracteriza por la apropiación privada del conocimiento generado por el personal altamente calificado en los países de la periferia (Delgado, 2017). Los estudios que explican el fenómeno muestran diversos aspectos de la movilidad internacional, desde diferentes marcos analíticos, y permiten identificar rasgos específicos del problema. Este capítulo se centra principalmente en una primera exploración de los patrones de movilidad emergentes a través de los inventores mexicanos y brasileños. El análisis empírico permite sugerir algunas conjeturas también exploratorias para explicar el fenómeno en el marco de los estudios previos.

Metodología

La movilidad de inventores mexicanos y brasileños se ha analizado mediante la base de datos de la United States Patent and Trademark Office (USPTO), que es la oficina de patentes considerada como el mayor repositorio en el mundo. En 2013, la World Intellectual Property Organization (WIPO) publicó un estudio donde se analiza la movilidad de los inventores de las patentes registradas a través del Patent Cooperation Treaty (PCT), donde se registran las patentes cuyo impacto tiene un alcance mundial. En tal análisis se plantea una forma alternativa de explorar la movilidad de personal altamente calificado, ya que la información derivada de las patentes es estandarizada y confiable. La principal limitación del estudio de la WIPO y los asociados a las patentes es que sólo se centran en un tipo particular de trabajador altamente calificado: aquel que está en la frontera de la innovación tecnológica. Otra limitación que se debe considerar es que no todos los inventos llegan a patentarse, por lo que se trabaja con un subconjunto muy específico. Con todo y las limitaciones de esas fuentes, se presenta un cálculo interesante a partir de las solicitudes de patente (Miguelez y Fink, 2013) que coincide con otros estudios que han estimado la movilidad internacional de personal altamente calificado (Delgado, Chávez y Ramírez, 2016). En el caso de la comparación entre mexicanos y brasileños que se propone en este capítulo, se ha usado como indicador principal las patentes otorgadas, esto es, el subgrupo de las patentes que son aprobadas y que pueden llegar al mercado como innovaciones, lo que reduce necesariamente el universo.

En la primera fase del análisis, se identificaron todas las patentes donde estuvieran incluidos al menos un inventor mexicano o un inventor brasileño en el periodo de estudio. Con esta información, se detectaron los propietarios de las patentes (diferenciando los nacionales de los no nacionales). El periodo de análisis comprende de 1976 a 2016 para ver los patrones en el largo plazo. Se subdividió de 1976 a 1994 y de 1995 a 2016 para identificar cambios y/o patrones a partir del establecimiento de las políticas de liberalización económica tanto en México como en Brasil. En ambos países, ese fenómeno ocurre a mediados de la década de 1990 (con el Tratado de Libre Comercio de América del Norte, o TLCAN, y el Mercado Común del Sur, Mercosur).

En esta primera fase de búsqueda, se elaboró una base de datos que incluyó: el año de solicitud, el año de otorgamiento, el nombre o nombres, la nacionalidad y la dirección del propietario de la patente (*assignee*), el nombre o nombres de los inventores y la nacionalidad de los mismos. Se consultó cada una de las patentes obtenidas en la búsqueda para contar, de manera manual, el número de inventores mexicanos y brasileños que participaban en cada una de ellas. La

segunda fase se orientó a identificar a los inventores prolíficos. Gay, Latham y Le Bas (2005) definen a los inventores prolíficos como aquellos que son cruciales en el proceso de producción de conocimiento codificado y que tienen al menos diez patentes otorgadas. El estudio se realiza en Alemania, Francia e Inglaterra y toma como base a los más destacados innovadores de esos países. En otro estudio sobre inventores alemanes, se diferencian dos tipos: los inventores seriales, que patentan sistemáticamente, lideran grupos de inventores en sus universidades y tienen al menos tres patentes otorgadas, y los inventores ocasionales, aquellos que tienen menos de tres (Göktepe-Hultén, 2008) y cuyo trabajo de producción de conocimiento codificado en patentes es incidental o azaroso.

El criterio utilizado en este trabajo considera a los inventores prolíficos como aquellos que tienen más de cinco patentes otorgadas, ya que países como México tienen una actividad inventiva mucho menor que los países desarrollados. En otras investigaciones que incluyen a los inventores mexicanos, este criterio se ha usado porque permite identificar a los inventores que tienen una producción sistemática de patentes, no ocasional, pero también se puede adaptar el criterio a la realidad de producción de conocimiento de México y países similares, como Brasil (López, 2008; Díaz y Aboites, 2013; Aboites y Díaz, 2015). Se elaboró una base de datos con los inventores prolíficos que tenían patentes otorgadas considerando el mismo periodo de análisis. La relevancia de los inventores prolíficos está asociada a su capacidad inventiva y el papel que desempeñan en la producción de conocimiento de frontera.

La movilidad de inventores mexicanos y brasileños

La movilidad internacional de personal altamente calificado es un fenómeno que se ha profundizado en el contexto de la globalización, particularmente por la internacionalización de la producción de I+D. En el análisis de inventores en las PCT realizado por Miguelez y Fink (2013) se identifica que, en el periodo de 1991 a 2000, había 166 inventores mexicanos en solicitudes internacionales y 94 chilenos. No se registra la integración de inventores brasileños y argentinos cuya participación ocurre en el periodo siguiente. En la etapa de 2001 a 2010 aparecen tres países latinoamericanos entre los primeros diez que tienen más inventores en solicitudes de patentes PCT. En la séptima posición, está México, con 1,161 inventores, en la octava está Brasil, con 1,115 inventores y, en la décima, Argentina con 820 inventores. Aun cuando no son necesariamente comparables

los datos provenientes de las PCT y la USPTO, sí consolidan el argumento del crecimiento de inventores, en este caso de latinoamericanos que se han ido a países desarrollados.

La movilidad de inventores se analiza a partir del número de inventores del país y su lugar de residencia que participan en patentes otorgadas a empresas, universidades y centros de investigación de otros países. Se contabiliza también el número de inventores de México y de Brasil en patentes propiedad de organizaciones (empresas, universidades, centros de investigación) en esos países. La diferencia entre ambos permite estimar el número de inventores que se ha incorporado a empresas transnacionales tanto en el país de origen como en otros países. El periodo analizado es de 1976 a 2016, haciendo un corte en 1994 para observar si existen diferencias en los patrones de movilidad posteriores a las políticas de liberalización económica.

En el cuadro 1, primer renglón, se muestran las tasas de crecimiento anual de patentes con inventores de México y Brasil cuya propiedad (*assignee*) es diferente a la del inventor¹ para los periodos 1976-1994 y 1995-2016. En el mismo cuadro 1, pero en el segundo renglón, se presentan las tasas de crecimiento anual de patentes con inventores de México y de Brasil en patentes cuya propiedad (*assignee*) es la misma que la del inventor para los periodos 1976-1994 y 1995-2016. Como se ha explicado antes, el primer periodo (1976-1994) corresponde a los años anteriores de las políticas neoliberales. El segundo periodo (1995-2016) está asociado a la implementación y aplicación de las políticas neoliberales en ambos países, las cuales implicaron una profunda reforma en los derechos de propiedad intelectual (Aboites y Soria, 2008).

CUADRO 1.
Patentes e inventores en México y Brasil, 1976-2016

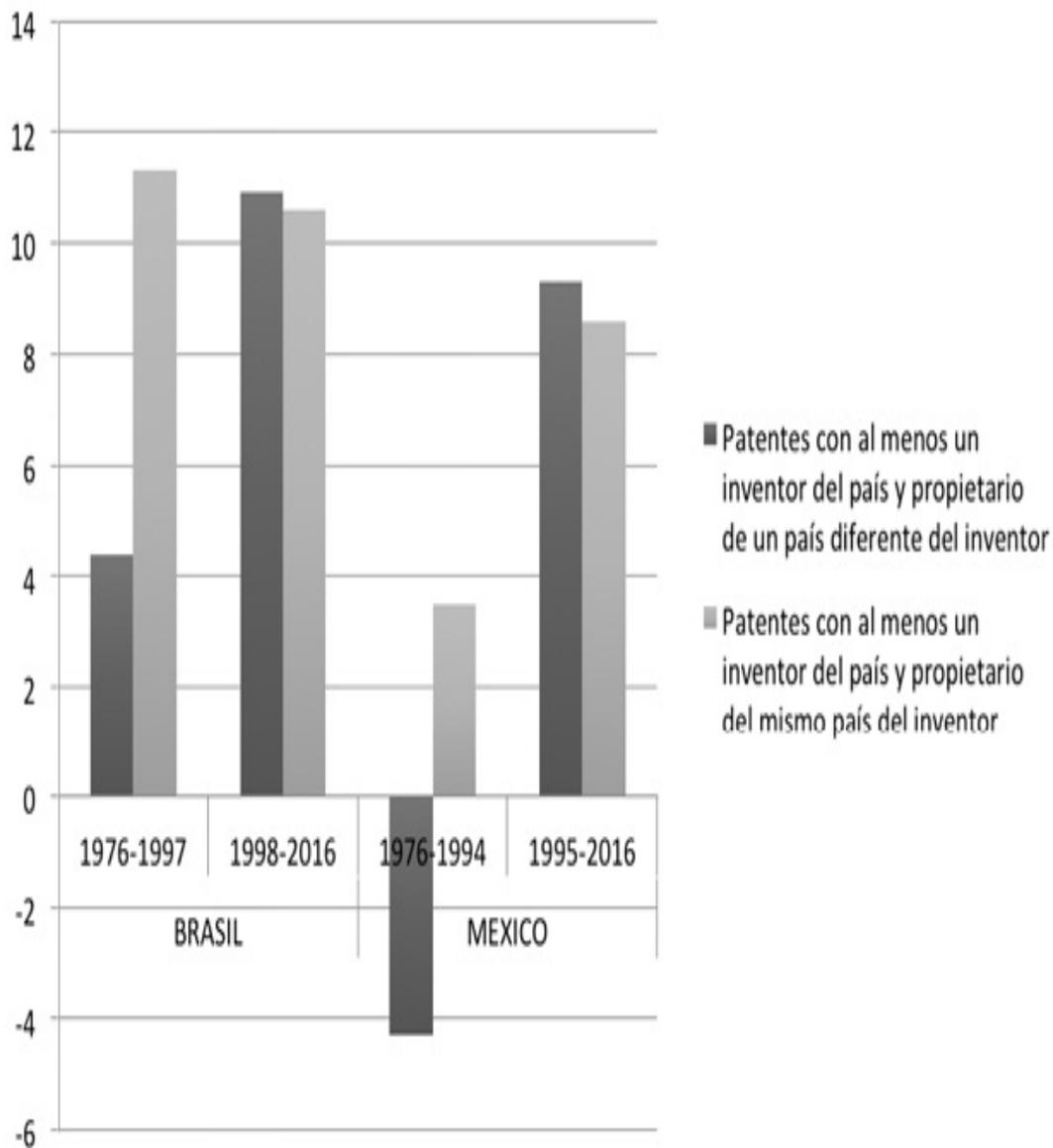
Descripción	México		Brasil	
	1976-1994	1995-2016	1976-1994	1995-2016
1 Total de patentes con al menos un inventor mexicano o brasileño	959	3 432	754	4 887
2 Total de inventores mexicanos o brasileños	1 252	6 104	736	6 022
3 Total de inventores <i>prolíficos</i> mexicanos o brasileños	31	190	17	267
4 Total de patentes de los inventores <i>prolíficos</i> mexicanos o brasileños	266	1 367	130	2 360
5 % de inventores <i>prolíficos</i> sobre el total de inventores (5=3/2)	2%	3%	2%	4%
6 % de patentes de los inventores <i>prolíficos</i> sobre el total de patentes (6=4/1)	28%	40%	17%	48%

FUENTE: elaboración propia con datos de USPTO (2017).

Asimismo, en el cuadro 1 se sintetiza el número de patentes, el número de inventores totales y de inventores prolíficos, tanto en términos absolutos como relativos para los periodos 1976-1994 y 1995-2016. El análisis es comparativo para México y Brasil en número de patentes y número de inventores. Lo primero que salta a la vista al comparar a México y Brasil en los mismos periodos es que México sobrepasa a Brasil en el primer periodo (1976-1994), prácticamente en todas las categorías presentadas en este cuadro (excepto en el renglón 5, donde tienen el mismo resultado). En el siguiente periodo 1995-2016, las diferencias no sólo se reducen sensiblemente, sino que Brasil prácticamente alcanza a México en todas las categorías analizadas, excepto en el renglón 2 donde son prácticamente semejantes el total de inventores en cada país.

La gráfica 1 muestra que Brasil tuvo mayor dinamismo que México durante el periodo analizado (1976-2016). En efecto, las tasas medias de crecimiento en la participación de inventores siempre fueron mayores en Brasil que en México para cualquier periodo, antes y después de la implementación de las políticas neoliberales. En el periodo 1976-1994, México registra una tasa media negativa (-4.3 %) mientras que, en Brasil, es positiva (4.4 %) cuando el inventor (de Brasil o México) participa en países que no corresponden a la nacionalidad del inventor. En el siguiente periodo 1995-2016, Brasil tiene mayor dinamismo, con 10.3%, frente a 9.3 % en México.

GRÁFICA 1.
Tasa de crecimiento anual
de patentes en México y Brasil 1976-2016



FUENTE: elaboración propia USPTO (2017).

Asimismo, la gráfica 1 describe las tendencias de los inventores (de Brasil o México) que participan en patentes cuyos propietarios (llamados *assignees* en la terminología de la USPTO) son sus connacionales (o del mismo país). Con estas características (el inventor del mismo país que el propietario de la patente), los brasileños siempre registran tasas de crecimiento superiores a la mexicana. En el periodo 1976-1994, la tasa de crecimiento brasileña es más de tres veces mayor que la mexicana y para el periodo 1995-2016, Brasil aventaja a México por dos puntos porcentuales de crecimiento medio.

En otros estudios, esta situación se replica: aunque se identifica un incremento significativo en la migración de inventores brasileños, también se observa una participación importante de empresas brasileñas que patentan en colaboración con países europeos, como Petroleo Brasileiro y Natura Cosmetics.

De acuerdo con los autores, eso muestra que las grandes empresas de los países emergentes están ampliando su participación global e iniciando procesos de integración tecnológica (Giuliani, Martinelli y Rabellotti, 2016). Estos datos concuerdan con los patrones de patentamiento colaborativo, que, en el caso de Brasil, prevalecen los co-inventores nacionales, con 73.5% para el periodo 1990 a 1996 y 73.5% para el periodo 1997 a 2004. En segundo lugar, las patentes brasileñas en colaboración se realizan con países de la Unión Europea: 13.10% en el primer periodo y 10.7% en el segundo. En tercer lugar aparece Estados Unidos, con 8% y 9%. En México, las colaboraciones con connacionales para los mismos periodos son de 63.9% en el primer periodo y de 66.10% en el segundo. El segundo país con el que México presenta colaboraciones en la producción de conocimiento codificado en patentes es Estados Unidos, con 20.6% en el primer periodo y 18.2% en el segundo. En tercer lugar aparece la Unión Europea, con 6.7% y 9.8%, respectivamente (Montobbio, Primi y Sterzi, 2015). Los datos muestran mayor fortaleza de Brasil en la producción de conocimiento codificado en patentes, respecto de México, así como más colaboración con la Unión Europea, mientras que en México se da con Estados Unidos.

En el cuadro 2 se analizan exclusivamente los inventores mexicanos en función de quién es el propietario de la patente: mexicano o extranjero. Se describe, por una parte, el total de inventores para México en empresas propietarias de ese mismo país y, por el otro, el número de inventores prolíficos de México para *assignees* de ese mismo país. El análisis se realiza considerando los mismos periodos: 1976-1994 y 1995-2016. En el periodo 1976-1994 se

desprende que, de un total 1,252 inventores mexicanos, registrados en patentes obtenidas de USPTO, 936 (75%) eran inventores en patentes propiedad de empresas mexicanas, mientras que el resto de los inventores mexicanos (308 o 25 %) estaban registrados en patentes de agentes extranjeros (no-mexicanos). Además, se encontraron 31 inventores prolíficos, de los cuales 66 % (20) se integra en patentes de propiedad extranjera, mientras que 34 % (11) participa en patentes de propietarios no mexicanos. En el siguiente periodo, 1995-2016, de un total de 6,104 patentes obtenidas de USPTO con al menos un inventor mexicano, 2,912 (48%) corresponden a empresas mexicanas, mientras que el resto (2,967 o 49%) es propiedad de agentes extranjeros (no-mexicanos). El 3% restante corresponde a patentes en colaboración que crecieron exponencialmente del primer al segundo periodo. Se identificaron 190 inventores prolíficos de los cuales 47% participa en patentes propiedad de mexicanos y 49% (93) se integra en patentes de propiedad extranjera. Los datos revelan un crecimiento muy relevante de los inventores mexicanos que participan en patentes de propiedad extranjera. En efecto, en el periodo de análisis, el porcentaje de propietarios extranjeros creció 856%, mientras que las patentes propiedad de mexicanos crecieron 213%.

CUADRO 2.

México: inventores e inventores prolíficos
por tipo de propietario de la patente, 1976-2016

Tipo de propietario de la patente	Total de inventores	Inventores prolíficos (IP)	% IP sobre el total	Total de inventores	Inventores prolíficos (IP)	% IP sobre el total
		1976-1994			1995-2016	
1 <i>Assignee mexicana</i>	936	20	2.1	2 912	89	3.1
2 <i>Assignee extranjera</i>	308	11	3.7	2 967	93	3.1
3 Colaboraciones	8	0	0.0	225	8	3.6
4 Total	1 252	31	2.5	6 104	190	3.1

FUENTE: elaboración propia con datos de USPTO (2017).

En el cuadro 3 se describe el total de inventores y de inventores prolíficos brasileños en patentes propiedad de agentes de ese mismo país, así como de propietarios extranjeros. El análisis se realiza considerando los mismos periodos para México, tomando en cuenta que en la década de 1990 América Latina se adhirió a las políticas de liberalización económica. En el periodo 1976-1994, se desprende que, de un total de 736 patentes registradas en la USPTO con al menos un inventor de Brasil, 251 (34 %) corresponden a empresas cariocas, mientras que el resto (463 o 66 %) son propiedad de agentes extranjeros (no-brasileños). Además, se encontraron 17 inventores prolíficos de los cuales cinco se integran en patentes de propiedad brasileña y 12 lo hacen en patentes de propiedad no brasileña (29 y 71%, respectivamente). En el siguiente periodo, 1995-2016, se observa que, de un total 6,022 patentes registradas en la USPTO, con al menos un inventor brasileño, 3,042 (51%) corresponden a empresas brasileñas, mientras que las 2,508 (42%) restantes son de agentes extranjeros (no-brasileños). El resto corresponde a patentes en colaboración que muestran también un importante incremento entre periodos. Además, se encontraron 267 inventores prolíficos de los cuales 48% (129 inventores) son patentes propiedad de brasileños, mientras que 48% (129 inventores) son patentes con inventores prolíficos brasileños en patentes propiedad de no brasileños. En Brasil, los datos muestran un crecimiento muy elevado de los inventores brasileños en patentes propiedad de no brasileños de un periodo al otro (455%). Sin embargo, el país se distingue por el gran incremento –más de 1,000%– de los inventores brasileños en patentes de propiedad nacional, lo que sugiere una consolidación de las capacidades domésticas asociadas a la actividad innovativa.

CUADRO 3.

Brasil: inventores e inventores prolíficos
por tipo de propietario de la patente, 1976-2016

Tipo de propietario de la patente	Total de inventores	Inventores prolíficos (IP)	% IP sobre el total	Total de inventores	Inventores prolíficos (IP)	% IP sobre el total
	1976-1994			1995-2016		
1 <i>Assignee</i> brasileña	251	5	2.0	3 042	129	4.2
2 <i>Assignee</i> extranjera	463	12	2.6	2 508	129	5.1
3 Colaboraciones	22	0	0.0	472	9	1.9
4 Total	736	17	2.3	6 022	267	4.4

FUENTE: elaboración propia con datos de USPTO (2017). En Brasil el fenómeno es diferente. La empresa con el mayor número de patentes generadas por inventores prolíficos brasileños es la alemana Voith Patent GmbH, de Heidenheim, con un total de 102 patentes. En segundo lugar se encuentra Nvidia Corporation, en Santa Clara California, con 43 patentes y, en tercer lugar, la empresa brasileña de zapatos Grendene, SA, con 37 patentes.

Los resultados muestran fenómenos diferentes en México y en Brasil, aun cuando ambos países comparten un alza importante en la movilidad internacional de sus inventores, a partir de la firma del TLCAN y del Mercosur. Estos hallazgos coinciden con lo identificado previamente por diferentes estudios que advierten de una intensificación de la migración en general de México hacia Estados Unidos de personal altamente calificado (Delgado y Chávez, 2015) y también de inventores (Migueluez y Fisk, 2013; Aboites y Díaz, 2018).

En México, 98% de las patentes donde participan inventores prolíficos es propiedad de empresas de Estados Unidos. El primer lugar lo tiene Hewlett Packard, con 85 patentes; el segundo, Delphi Technologies, con 76 y, en tercera posición ubicamos a ADC Telecommunications, con 42 patentes. Sin embargo, las situaciones son muy diversas. Encontramos casos de movilidad de inventores de México hacia Estados Unidos,² trayectorias de inventores que inician en empresas estadounidenses en México y luego se trasladan a las casas matrices y firmas americanas en territorio nacional, que usufructúan el conocimiento generado por los inventores mexicanos (Aboites y Díaz, 2018).

Estos hallazgos, al menos para México, siguen el patrón identificado sobre el crecimiento de las patentes registradas en Estados Unidos. En 2014, 93% de las patentes pertenecía a corporaciones de las cuales 46% eran de Estados Unidos, 18% japonesas y 6% alemanas. También se plantea que la participación de inventores de origen extranjero se incrementó de 18% en 1963 a 51% en 2014 (Delgado, Chávez y Ramírez, 2016: 160). En Brasil, aun cuando se incrementó la migración de inventores hacia Estados Unidos (Migueluez y Fink, 2013), se observa también un fortalecimiento de las capacidades internas y de las empresas domésticas que, en algunos casos, han iniciado procesos de internacionalización (Giuliani, Martinelli y Rabellotti, 2015).

Este fenómeno ocurre en un contexto de procesos de transnacionalización y de creciente internacionalización del mercado de trabajo, particularmente en áreas altamente especializadas (Pellegrino, 2001). Por otra parte, esto se puede explicar también por la baja capacidad de absorción del mercado de trabajo local de personal altamente calificado y la escasa presencia de empresas de tecnología e innovación (Vance, 2013). Lozano, Gandini y Ramírez-García (2015) plantean que el mercado mexicano castiga a los posgraduados en las áreas de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas, lo que favorece la migración. En Brasil, aun cuando la migración internacional está asociada en buena medida a factores

internos, es posible que el gasto sistemático en ciencia y tecnología de las últimas décadas, que es de al menos 1%, sea un factor importante para explicar la mayor consolidación de sus capacidades de I+D en relación con México.

Reflexiones finales

En este capítulo se hizo una exploración de la movilidad de personal altamente calificado a partir del análisis de las patentes de la USPTO, donde están registrados inventores mexicanos y brasileños. El supuesto bajo el que se realizó el análisis es que los inventores de estas nacionalidades registrados en las patentes propiedad de empresas no mexicanas y no brasileñas en la USPTO permite estimar la movilidad y compararla con la participación de inventores en patentes nacionales en cada país. Particularmente, es de interés conocer el patrón de movilidad a partir de las políticas de liberalización económica en ambos países. El análisis se realizó en el periodo que va de 1976 a 2016, considerando como punto de inflexión 1994, para diferenciar dos periodos. Los principales hallazgos muestran que, tanto en México como en Brasil, se produjo un incremento muy importante de las patentes, los inventores y los inventores prolíficos, los propietarios de las patentes (nacionales y extranjeros), así como del número de colaboraciones. Este hallazgo coincide con otras investigaciones. Sin embargo, no se puede saber, con la evidencia recolectada, el origen y la causalidad específica de los cambios.

Brasil presenta un mayor número de colaboraciones a partir de análisis previos en la oficina europea de patentes. Se identifica la participación de empresas brasileñas dentro de las diez más patentadoras en EPO. Esta última variable sugiere, como lo muestran investigaciones sobre el caso europeo, procesos de internacionalización de grupos de investigación y de empresas y no solamente una extracción del personal altamente calificado. El fenómeno debe estudiarse con mayor profundidad, particularmente para entender las diferencias con México. En México, en el periodo posterior a las políticas de liberalización económica, se constata un crecimiento de inventores que participan tanto en patentes de propiedad nacional como en patentes de propiedad no mexicana. Sin embargo, el crecimiento de la participación de inventores mexicanos en patentes de empresas de propiedad no mexicana es más de cuatro veces mayor al de empresas mexicanas. En Brasil también se observó un crecimiento relevante para el segundo periodo de inventores en patentes brasileñas y no brasileñas, pero el fenómeno tiene otras características. Este país incrementó la

participación de inventores en patentes propiedad de brasileños en más del doble que en patentes de propiedad de extranjeros. Uno de los factores de diferenciación, en ambos países, es la inversión en I+D, que en Brasil ha sido más del doble que en México en el periodo estudiado, pero es un problema multicausal, como se puede deducir de los estudios revisados. Otro elemento para la reflexión se deriva de la movilidad intrafirma, e interáreas de tecnología, además de la interregional, característica de Brasil, y de la intraregional. La exploración iniciada con el análisis de patentes muestra casos de movilidad intrafirma e interregional principalmente, por lo que no se puede precisar como un fenómeno integral de migración.

En este aspecto, el estudio de la migración y/o movilidad de personal altamente calificado tiene también cuestionamientos metodológicos importantes. En algunos estudios se considera personal altamente calificado a aquellos que han terminado la preparatoria; en otros, a quienes tienen al menos una carrera universitaria. Los datos cuantitativos permiten hasta este momento explorar y cuantificar de manera inicial el fenómeno, pero hace falta un acercamiento cualitativo para conocer las diferentes trayectorias; ésta es una línea de trabajo pendiente. En México, la evidencia presentada permite conjeturar que existen debilidades importantes en el mercado interno que profundizan la incapacidad para integrar el personal altamente calificado en empresas del país. En Brasil, a pesar de la alta migración, la situación tiene características distintas, ya que ha logrado un fortalecimiento de las capacidades innovativas, pero esta también es una línea de estudio pendiente.

Finalmente, esta exploración permite empezar a describir el fenómeno de la movilidad de inventores en México y en Brasil, que coincide con los hallazgos generales identificados en estudios previos (Miguelez y Fink, 2013), pero se requiere profundizar en el análisis para obtener afirmaciones concluyentes.

Referencias bibliográficas

- ABOITES, J., y Díaz, C. (2015). *Inventores y patentes académicas: La experiencia de la Universidad Autónoma de México*. México: Siglo XXI.
- _____ (2018). Inventors' mobility in Mexico in the context of globalization. *Scientometrics*, 1-19.
- ABOITES, J., y Soria, M. (2008). *Economía del conocimiento y propiedad intelectual*. México: Siglo XXI/UAM-Xochimilco.

- AGRAWAL, A., Kapur, D., McHale, J., y Oettl, A. (2011) Brain drain or brain bank? The impact of skilled emigration on poor-country innovation. *Journal of Urban Economics*. DOI: 10.1016/j.jue.2010.06.003.
- BAKER, J. (2015). Student blog: Brain drain or brain circulation? México in focus. *Chron* [en línea]. Disponible en: blog.chron.com/bakerblog/2015/05/student-blog-brain-drain-or-brain-circulation-mexico-in-focus/.
- CALVA, L., Carrión, V., Bautista, A., Ibarra, V., Cortés, F., y Prieto, V. (2014). Una mirada crítica a la migración calificada desde México a Estados Unidos. *Coyuntura Demográfica* (5), 63-68.
- CHACKO, E. (2007). From brain drain to brain gain: reverse migration to Bangalore and Hyderabad, India's globalizing high tech cities. *GeoJournal*. DOI: 10.1007/s10708-007-9078-8.
- CHEN, Y. C. (2008). The limits of brain circulation: Chinese returnees and technological development in Beijing. *Pacific Affairs*, 81(2), 195-215.
- COMMANDER, S., Kangasniemi, M. y Winters, L.A. (2004). The brain drain: curse or boon? A survey of the literature. En R.E. Baldwin y L.A. Winters (eds.) *Challenges to Globalization: Analyzing the Economics* (pp. 235-278). Chicago: University of Chicago Press.
- CRYMBLE, A. (2017). Canada's accidental brain drain. *University Affairs* [en línea]. Disponible en: <<https://www.universityaffairs.ca/features/feature-article/canadas-accidental-brain-drain/>>.
- DAVID, P., y Foray, D. (2002). Fundamentos económicos de la sociedad del conocimiento. *Comercio Exterior*, 52(6), 472-490.
- DAVIES, R. (2007). Reconceptualising the migration–development nexus: diasporas, globalisation and the politics of exclusion. *Third World Quarterly*. DOI: 10.1080/01436590601081823.
- DELGADO WISE, R. (2017). Claves para descifrar el sistema imperial de innovación. *Estudios Críticos del Desarrollo*, VII(12), 123-152.
- DELGADO WISE, R., y Chávez Elorza, M. G. (2015). Claves de la exportación de fuerza de trabajo calificada en el capitalismo contemporáneo: lecciones de la experiencia mexicana. *Migración y Desarrollo*, 13(25), 3-32.
- _____ (2016). “¡Patentad, patentad!”: apuntes sobre la apropiación del trabajo científico por las grandes corporaciones multinacionales. *Observatorio del Desarrollo*, 5(15), 22-29.

- DELGADO WISE, R., Chávez Elorza, M. G., y Ramírez, H. R. (2016). La innovación y la migración calificada en la encrucijada: reflexiones a partir de la experiencia mexicana. *REMHU-Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, 24(47), 153-174.
- DÍAZ P., y Aboites, J. A. (2013). Institutional and organizational factors associated to academic patenting in a Mexican university: Teams' trajectories, networks and performance. En *Technology Management in the IT-Driven Services (PICMET), 2013 Proceedings of PICMET'13* (pp. 1032-1043). Piscataway, NJ: IEEE.
- DIDOU AUPETIT, S. (2004). ¿Fuga de cerebros o diásporas? Inmigración y emigración de personal altamente capacitado en México. *Revista de la Educación Superior*, xxxiii-4(132), 5-23.
- _____ (2006). The brain drain in Mexico—a subject for research... or agenda? *Globalisation, Societies and Education*, 4(1), 103-120.
- _____ (2008). Presentación. Movilidades académicas y profesionales en América Latina: entre la ignorancia y la polémica. *Revista de la Educación Superior*, 37(148), 71-85.
- DI MARIA, C., y Stryszowski, P. (2009). Migration, human capital accumulation and economic development. *Journal of Development Economics*, 90(2), 306-313.
- DOCQUIER, F., y Rapoport, H. (2012). Globalization, brain drain, and development. *Journal of Economic Literature*, 50(3), 681-730.
- DOLORES, M. (2016). Hay más de un millón de profesionales mexicanos en el extranjero. *Forum. Noticias del Foro Consultivo*, (15), 40-41.
- DUSTMANN, C., Fadlon, I., y Weiss, Y. (2011). Return migration, human capital accumulation and the brain drain. *Journal of Development Economics*, 95(1), 58-67.
- GARCIA, L. (2005). La migración de brasileños en el contexto de la globalización. *Migraciones Internacionales*, 3(1), 165-173.
- GASCÓN-MURO, P., y Cepeda-Dovala, J. L. (2009). La internacionalización de la educación y la economía del conocimiento: la fuga de cerebros como política. *Reencuentro* (54), 7-19.
- GAY, C., Latham W., y Le Bas, C. (2005). *Collective Knowledge, Prolific Inventors and the Value of Inventions: An Empirical Study of French, German*

- and British Owned U.S. patents, 1975-1998*. Working Paper No. 2005-16. Delaware: University of Delaware.
- GIULIANI, E., Martinelli, A., y Rabbellotti, R. (2016). Is co-invention expediting technological catch up? A study of collaboration between emerging country firms and EU inventors. *World Development* (77), 192-205.
- Göktepe-Hultén, D. (2008). Academic inventors and research groups: Entrepreneurial cultures at universities. *Science and Public Policy*, 35(9), 657-667.
- GUELLEC, D., y Cervantes, M. (2001). International mobility of highly skilled workers: From statistical analysis to policy formulation. En OECD. *International Mobility of the Highly Skilled*, pp. 71-99.
- JOHNSON, T. (2015). It's not just poor and uneducated Mexicans who move to the U.S. Resource document. *McClatchy* [en línea]. Disponible en: www.mcclatchydc.com/news/nation-world/world/article31302689.html.
- KHADRIA, B., y Meyer, J.B. (2011). El papel de la migración en la reestructuración de los sistemas de innovación. *Migración y Desarrollo*, 9(16), 81-120.
- LI, X., McHale, J., y Zhou, X. (2017). Does brain drain lead to institutional gain? *The World Economy*, 40(7), 1454-1472.
- LÓPEZ ESCOBEDO, I. (2008). Inventores prolíficos, conocimiento tecnológico y patentes: México y Corea. *Economía: Teoría y Práctica* (29), 87-118.
- LOWELL, B. L., y Findlay, A. (2001). Migration of highly skilled persons from developing countries: impact and policy responses. *International Migration Papers*, 44. Ginebra: International Labour Office. Disponible en: www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_protect/---protrav/---migrant/documents/publication/wcms_201706.pdf.
- LOZANO ASCENCIO, F., y Gandini, L. (2012). Skilled-worker mobility and development in Latin America and the Caribbean: Between brain drain and brain waste. *Journal of the Office of Latino/Latin American Studies*, 4(1), 7-26.
- LOZANO ASCENCIO, F., Gandini, L., y Ramírez-García, T. (2015). Devaluación del trabajo de posgraduados en México y migración internacional: los profesionistas en ciencia y tecnología. *Migración y Desarrollo*, 13(25), 61-89.
- MARMOLEJO-LEYVA, R., Perez-Angon, M. A., y Russell, J.M. (2015). Mobility and international collaboration: case of the Mexican scientific diaspora. *PloS*

one, 10(6), e0126720.

- MIGUELEZ, E., y Fink, C. (2013). Measuring the international mobility of inventors: A new database. WIPO *Economic Research Working Papers* 08, World Intellectual Property Organization-Economics and Statistics Division.
- MONTOBBIO, F., Primi, A., y Sterzi, V. (2015). IPRs and international knowledge flows: Evidence from six large emerging countries. *Tijdschrift voor economische en sociale geografie*, 106(2), 187-204.
- MOUNTFORD, A., y Rapoport, H. (2011) The brain drain and the world distribution of income. *Journal of Development Economics*. DOI: 10.1016/j.jdeveco.2009.11.005.
- OCDE. (2008). *The Global Competition for Talent: Mobility of the Highly Skilled*. París: Organization for Economic Co-operation and Development
- PELLEGRINO, A. (2001). Trends in Latin American skilled migration: “brain drain” or “brain exchange”? *International Migration*, 39(5), 111-132.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, R. (2009). Migración de personal altamente calificado de México a Estados Unidos: una exploración del fenómeno. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2), 1-34.
- SAXENIAN, A. (2005). From brain drain to brain circulation: Transnational communities and regional upgrading in India and China. *Studies in Comparative International Development*. DOI: 10.1007/bf02686293.
- _____ (1999). *Silicon Valley's New Immigrant Entrepreneurs*, 32 (pp. 1991-2005). San Francisco: Public Policy Institute of California.
- SIEGLIN, V., y Zúñiga, M. (2010). *Brain drain* en México. Estudio de caso sobre expectativas de trabajo y disposición hacia la migración laboral en estudiantes de Ingeniería y Ciencias Naturales. *Perfiles Educativos*, xxxii(128), 55-79.
- TUIRÁN, R. (2009). Prefacio. En S. Didou Aupetit y E. Gérard (eds.) *Fuga de cerebros, movilidad académica, redes científicas. Perspectivas latinoamericanas*. México: IESALC/Cinvestav/IRD.
- USPTO (2017). “Open data and mobility”. United States Patent and Trademark Office. Disponible en: www.USPTO.gov/learning-and-resources/open-data-and-mobility.
- VANCE, E. (2013). Why can't Mexico make science pay off? *Scientific American*, 309(4), 66-71.

Migración calificada y mercado internacional del trabajo científico: México en las relaciones Norte-Sur

[Rosalba Genoveva Ramírez García](#)

Introducción

Desde hace más de cuatro décadas, México ha desplegado una vigorosa política de formación de recursos humanos altamente calificados mediante un programa de becas para realizar estudios de posgrado en instituciones nacionales y del extranjero. Esos esfuerzos han sido impulsados por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), organismo rector de las políticas científicas en México. Dicha política de formación se ha desarrollado junto con un programa de fortalecimiento al posgrado nacional en sus diferentes niveles educativos y áreas del conocimiento. En ambos programas participan múltiples instituciones mexicanas de educación superior, principalmente públicas. Una premisa de inicio es que el fortalecimiento de la educación superior y la formación de recursos humanos con altas calificaciones constituyen instrumentos estratégicos para desarrollar las capacidades científicas, tecnológicas y de innovación en el país.

El Programa de Fortalecimiento al Posgrado y el Programa de Becas para estudios de Posgrado han permitido formar a decenas de miles de jóvenes. Entre 1980 y 2012, el total de becas otorgadas anualmente representaba un acumulado de 472,633; de éstas, 83.8% fue para estudios en el país y 16.2% para el extranjero; 57% para maestría, 38% para doctorado y 5% para otro tipo de estudios. Los principales destinos de los becarios en el extranjero han sido Estados Unidos, Reino Unido, España, Alemania, Canadá y Francia. De acuerdo con datos provenientes de una encuesta de graduados de doctorado aplicada por el Conacyt, la cifra de graduados de doctorado entre 1990 y 2012 fue de 31,041, de los cuales 60.8% en ciencias naturales e ingeniería y 39.2% en ciencias sociales y humanidades.

La formación de científicos y académicos constituye un bien estratégico para los países de origen (Auriol, 2010; Delgado y Chávez, 2016; Didou y Gérard, 2009; Didou, 2013; Kreimer, 1996). Ese grupo conforma una importante masa crítica. Representa un activo importante en el que descansa la posibilidad de formar a nuevas generaciones y de generar capacidades para el desarrollo

científico, tecnológico y de innovación en las sociedades a las que pertenece. Quienes se han formado en el extranjero adquieren un capital científico, conocimientos, habilidades y aprendizajes de diverso tipo que, en caso de retornar, están en condiciones de transferir a las instituciones de sus países de origen. Hacerlo conlleva un sinnúmero de ajustes y dificultades asociadas a diversos factores, entre otros a los entornos institucionales para hacer ciencia, a las políticas científicas, al grado de consolidación de las comunidades científicas y de las economías, es decir, a los ambientes prevalecientes en los países de origen para aprovechar los conocimientos y competencias que sus migrantes adquirieron fuera del país.

Pero, no todos los que salieron a formarse al extranjero retornan. Un porcentaje de los graduados de doctorado en el extranjero decide permanecer fuera de su país, una vez concluidos sus estudios. Los graduados de doctorado constituyen un recurso capital para la investigación y la innovación (Auriol, 2010; Auriol, Misu y Freeman, 2013) y el número de matriculados en educación terciaria fuera de su país de origen sigue creciendo aceleradamente: de 0.8 millones en 1975 a 2.1 millones en 2000 y a 4.1 millones en 2010 (OCDE, 2012). En la actualidad, la cifra se ubica alrededor de los 5 millones. La expansión de la matrícula de educación terciaria ha contribuido a un significativo incremento en el número de nuevos graduados de doctorado: de 154,000 en 2000 a 213,000 en 2009, sólo en la zona OCDE (Auriol, Misu y Freeman, 2013). Este aumento ha ido en paralelo a las crecientes dificultades de inserción en el mercado de trabajo. El inicio de una carrera de investigación, después del doctorado, es en efecto cada vez más complicado: las opciones recurrentes son los posdoctorados, o bien, la enseñanza en instituciones de educación superior, la cual no siempre se articula a la investigación. La relación entre oferta y demanda ha producido una creciente competencia por la ocupación de los puestos disponibles y ha contribuido a la expansión del mercado laboral basado en posiciones posdoctorales de duración y condiciones variables (Cantwell y Taylor, 2013; Mogue rou, 2005; Powell, 2015), segun las áreas del conocimiento, instituciones y países a los que se haga referencia.

La expansión de la matrícula y de los graduados de doctorado ha abierto un debate sobre la pertinencia de continuar impulsando formaciones orientadas a la investigación, a la luz de la capacidad de absorción del mercado de trabajo (Cantwell, 2011; Favell, Fedblum y Smith, 2007; Gaillard y Gaillard, 1998). En dicho debate, el tema de la migración altamente calificada en las dinámicas Norte-Norte y Norte-Sur ocupa un lugar central. Por un lado, diversos países

Europeos han visto con preocupación la emigración de una parte importante de sus recursos humanos altamente calificados. A finales de la década de 1990, Gaillard y Gaillard (1998) hablaban del efecto mediático que había producido la noticia en la prensa francesa sobre la salida de mentes brillantes de dicho país hacia Estados Unidos. A esta noticia se agregaba la imagen de los franceses que habían cursado un doctorado en ese país y que, una vez graduados, permanecían allí ocupando posiciones posdoctorales. Si bien la emigración francesa hacia Estados Unidos es antigua y es la más cuantiosa comparada con otros movimientos migratorios (anglosajones, escandinavos, italianos, etcétera), la noticia llamaba la atención sobre los alcances de la emigración científica y sus implicaciones. Esta situación no era exclusiva de Francia. También el Reino Unido y otros países europeos compartían la preocupación por la salida de recursos humanos calificados del viejo continente hacia Estados Unidos, principalmente.

Además de estas dinámicas y de las que registran otras regiones del mundo, los balances sobre la emigración calificada han alimentado una discusión sobre las asimetrías en las relaciones Sur-Norte. Los países del Sur han formulado preguntas acerca de los costos y beneficios de la inversión en la formación de recursos humanos calificados. De acuerdo con Domingues y Postel (2003), los países en desarrollo han invertido en la formación calificada de sus recursos humanos en el extranjero, sin obtener un retorno equivalente de beneficios. Sin menoscabo de los aprendizajes y experiencias de formación que los migrantes calificados adquirieron en el extranjero, así como de la circulación de conocimientos que promueven como portadores de saberes a través de sus producciones y de sus redes de colaboración, se advierte la existencia de desbalances entre los montos que los países destinan a la formación de sus élites científicas y las ventajas resultantes. La relación entre migración y desarrollo no está resuelta, tiene un carácter estructural y sus factores positivos y negativos varían en cada contexto.

Propósitos

En el presente capítulo analizamos tópicos relativos a la migración calificada, tema de creciente importancia en las agendas internacionales y en los debates sobre las relaciones Norte-Sur (Delgado y Chávez, 2016; Kreimer, 1996; Kuznetsov y Sabel, 2005; Pellegrino y Calvo, 2001; Rodríguez, 2009; Didou y Renaud, 2015). Interesa en especial comprender, en el marco de dinámicas

globales, los alcances y límites de las políticas nacionales de formación en el extranjero, así como las de retorno que promueven países como México. La perspectiva toma en cuenta las formas como inciden y se entretajan las dinámicas internacionales de la educación superior y del mercado de trabajo científico, con dinámicas nacionales y locales orientadas a asegurar los circuitos de formación y empleo de las élites científicas. Está referida a investigaciones anteriores sobre el quehacer de los científicos en el área de ciencias biológicas (Remedi y Ramírez, 2016, 2017), de carácter microsociológico, basadas en entrevistas a profundidad a investigadores con una sólida trayectoria científica, en observaciones en campo, en entrevistas *in situ* en laboratorios, en análisis de bases de datos y en la revisión de fuentes documentales. Permitieron avanzar en el estudio de temas como: procesos de formación de investigadores (situando tiempos, disciplinas e instituciones); elementos en la transmisión del oficio científico; patrones en carreras tempranas de investigación; experiencias posdoctorales, formas de organización para la producción científica, estrategias y rutas de legitimación del conocimiento.

Permitieron, además, conocer experiencias significativas de los investigadores sobre su formación doctoral, opciones laborales luego de graduarse, acceso a posiciones posdoctorales en el extranjero, dificultades para retornar al país de origen, desafíos en el arranque y desarrollo de una carrera propia de investigación, tiempos de espera asociados a la creación de condiciones para la investigación, procesos de reconversión y ajustes a las condiciones locales para hacer ciencia, acceso a financiamientos. Interesa ahora analizar la relación entre formación calificada y mercado de trabajo científico, ello desde una perspectiva amplia que tome en cuenta las dinámicas Norte-Sur que inciden y dan forma a la migración calificada.

Un supuesto sostenido en nuestras indagaciones es que “la producción de graduados de doctorado en el mundo ha generado una gran fuerza de trabajo altamente especializada, concentrada en los países más desarrollados, que ha contribuido a reconfigurar la división internacional del trabajo, el valor de las credenciales y las opciones de vida de los individuos para desarrollar una carrera de investigación” (Ramírez, 2018: 44).

Formación calificada y mercado internacional de trabajo: un nuevo contexto

Los procesos de globalización en educación superior han sido escasamente estudiados y menos aún teorizados, señalan Marginson y Rhoades (2002). Para estos autores los estudiosos de la educación superior han centrado su atención en el contexto nacional: políticas gubernamentales, sistemas de educación superior o mercados de trabajo. Esto los ha llevado a focalizarse en las relaciones de los gobiernos con las instituciones educativas, el impacto de las políticas y la estructura de los sistemas de educación superior, y a dejar de lado el modo en que las dinámicas globales influyen en la educación superior, en el comportamiento de los mercados y en las instituciones de educación superior, gradualmente convertidas en actores globales. La necesidad de trabajar con nuevos marcos conceptuales emerge de las crecientes actividades transnacionales observadas en la educación superior y la ciencia.

Para mostrar la importancia de incorporar marcos de análisis más amplios en el estudio de dichos procesos Cantwell y Taylor (2013: 555) ponen el ejemplo de algunas investigaciones centradas en la demanda, que no han podido explicar los patrones de movilidad académica debido a que sólo toman en cuenta el contexto nacional. Los procesos migratorios de los graduados de doctorado guardan relación con las tasas generales de desempleo a nivel nacional y con el comportamiento de los ciclos económicos, como ha señalado Auriol (2010: 11), pero también con la capacidad de agencia de los investigadores para hacerse de sus “medios específicos de producción” (Bourdieu, 2003: 104), dentro y fuera de las fronteras nacionales, y además en escenarios donde la geopolítica global en el terreno de la ciencia expresa las presiones y tensiones propias de un campo (Bourdieu, 2003: 64). Éste se caracteriza por relaciones de poder entre países, agencias y agentes, y también por las inversiones diferenciadas de capitales, por las luchas políticas, económicas y científicas que allí se despliegan, por las estrategias e intereses en juego, así como por las ganancias o pérdidas resultantes.

El debate sobre migración científica internacional revela propósitos y argumentos diversos y, en ocasiones, incluso opuestos (Gaillard y Gaillard, 1998). Lo percibido como benéfico, problemático o desventajoso varía dependiendo de los contextos espaciales y temporales abordados, así como de los intereses estratégicos o de carácter pragmático que subyacen en las políticas nacionales para asegurar y acrecentar los frutos de la formación de recursos humanos altamente calificados.

En el actual contexto mundial, se expresan diversos fenómenos: aumento de la matrícula en educación terciaria, masivo incremento de graduados de doctorado,

dificultades para la inserción de éstos en el mercado de trabajo, expansión del posdoctorado como opción laboral, reforzamiento de la migración calificada y creciente emigración calificada de los países del Sur hacia los del Norte.

Entre 1990 y 2013, la cifra de migrantes internacionales pasó de 154 millones a 232 millones. Seis de cada diez migrantes internacionales residía en países desarrollados. La mitad de los migrantes en países de la OCDE provenía de América Latina y Asia, aunque los mayores ritmos de crecimiento en la emigración los registraban países del sureste europeo y de la península de los Balcanes (Albania, Bulgaria, Moldavia, Ucrania, Lituania). El mayor corredor de migración internacional es el establecido entre Estados Unidos y México (United Nations, 2013). En 2013, la emigración de mexicanos hacia ese país se calculaba en 13 millones de personas, seguida de China (2.2 millones), India (2.1 millones) y Filipinas (2 millones).

En los últimos años, la tasa de emigración calificada en el mundo creció a un ritmo mayor que la tasa total de emigración en casi todos los países de origen, mostrando con ello el carácter selectivo de la migración (OCDE, 2013; Auriol, Misu y Freeman, 2013). Entre 1990 y 2007, la cifra de migrantes que residía en los países de la OCDE y tenía nivel de escolaridad alto creció 111% (de 12.5 millones a 25.9 millones); los migrantes con nivel de escolaridad bajo, 39 %, y los de escolaridad media, 76 %. (SELA, 2009:14).

El flujo de la emigración calificada de los países del Sur hacia los del Norte también aumentó en grado importante. El total de inmigrantes calificados en los países de la OCDE pasó de 16% (1.9 millones de personas en 1990) a 19% (4.9 millones en 2007). El mayor crecimiento de migrantes calificados de 25 años y más que residía en la OCDE correspondió a México: de 366,783 migrantes calificados en 1990 pasó a 1,357,120 en 2007. Se estima que uno de cada 13 graduados de educación terciaria en América Latina reside en esa zona (SELA, 2009: 16-20).

Una nueva tendencia en las migraciones calificadas consiste en la creciente participación de mujeres en el flujo de mano de obra calificada. Entre 1990 y 2007, las mujeres migrantes con nivel de escolaridad alto crecieron en 127 % (de 5.7 a 13.0 millones) en contraste con el crecimiento de 97.5 % que registraron los hombres (de 6.5 millones a 12.9) (SELA, 2009). Por otra parte, la presencia de las mujeres en el doctorado ha sido mayor que la de los hombres, tanto entre nativos como entre extranjeros (OCDE, 2013).

Mayor selectividad en los procesos migratorios

En los procesos migratorios internacionales se observa una mayor selectividad de los individuos con altas calificaciones. Por un lado, los países industrializados han promovido políticas de reclutamiento de jóvenes en la educación terciaria para hacer contrapeso a la disminución que ha registrado su matrícula universitaria. La restricción de recursos, la reducción en el otorgamiento de becas y las condiciones socioeconómicas de sus propios jóvenes han llevado a la búsqueda de fuentes adicionales de financiamiento. La captación de jóvenes extranjeros, además de generar recursos, constituye un mecanismo para asegurar los flujos de recursos calificados hacia sus mercados laborales.

Asimismo, los países industrializados han impulsado políticas de atracción de migrantes altamente calificados hacia sus sistemas de educación superior y de ciencia y tecnología. Aunado a las altas tasas de incremento de la migración calificada, los migrantes con educación terciaria que residen en los países de la OCDE representan la tercera parte de esa población y registraron un incremento sin precedentes de 70% en la década previa, alcanzando los 27.3 millones en 2010-2011. Ante ese panorama, la UNESCO ha insistido en la necesidad de que los países del Sur establezcan sólidas políticas públicas para salvaguardar el “patrimonio intelectual, científico, cultural, artístico y profesional” de estos países y prevenir “la sustracción de personal de alta calificación por la vía de la emigración” (IESALC-UNESCO, 2009: 98).

Flujos entrantes y salientes de estudiantes en educación terciaria

Alrededor de 5 millones de estudiantes en educación terciaria están realizando estudios fuera de su país y se estima que la cifra llegará a los 8 millones para 2025 (Tremblay, Lalancette y Roseveare, 2012). De acuerdo con datos del Instituto de Estadísticas de la UNESCO, poco más de la mitad de los estudiantes proviene de Asia, con China a la cabeza (694,400), seguida de India (189,500) y de Corea del Sur (123,700). Visto por regiones, dos quintas partes del total de estudiantes extranjeros en educación terciaria se dirige a países de la Unión Europea, una quinta parte a Norteamérica y otra quinta parte a países de Asia del Este y del Pacífico. Estados Unidos es el principal receptor de estudiantes extranjeros, seguido del Reino Unido, Australia, Francia y Alemania.

Las políticas de recepción de estudiantes extranjeros en educación terciaria y las de salida al extranjero con similar propósito, así como los equilibrios que se establecen entre ambas son reveladoras de las prioridades que elige cada país. En ese sentido, es importante observar los comportamientos de los principales

países receptores y emisores de estudiantes internacionales, así como la dinámica que registran países con menor desarrollo.

Los 907,251 estudiantes extranjeros que llegan a Estados Unidos provienen principalmente de China (32.1%), India (12.4%) y Corea (7%), y en menor medida, en orden decreciente, de Arabia Saudita, Canadá, Vietnam, Japón, México (1.6%), Brasil e Irán. Los saldos entre flujos entrantes y salientes se muestran positivos para ese país. Los estudiantes estadounidenses que salen al extranjero son 67 665: van principalmente al Reino Unido (22.1%), Canadá (11.9%), Alemania, Francia y Australia. Estos países concentran 50% de la matrícula proveniente de Estados Unidos.

Al Reino Unido llegan 428,724 estudiantes extranjeros para educación terciaria y salen 31,078. Los estudiantes extranjeros provienen principalmente de China (20.1%), Estados Unidos (3.5%), India (4.6%), Alemania (3.2%) y Francia (2.6%). Un alto porcentaje de los estudiantes británicos que salen al extranjero va a Estados Unidos (30.9%). Otra parte importante de la movilidad es intraeuropea, con Francia, Holanda y Alemania a la cabeza.

Australia es un caso interesante por los contrastes en los flujos. La movilidad entrante alcanza la cifra de 335,512 estudiantes y la saliente de apenas 12,330. El sistema educativo de este país se ha convertido en polo de atracción para estudiantes extranjeros que provienen de Asia Oriental, Meridional y del Sudeste Asiático, con China, India, Malasia, Nepal, Vietnam e Indonesia como principales países de procedencia. Por otra parte, cerca de 70% de los estudiantes australianos va a sólo tres países: Estados Unidos, Nueva Zelanda y Reino Unido.

A Francia, llegan 235,123 estudiantes extranjeros: la mayor parte proviene de China (10.8%) y del norte de África (Marruecos, Argelia, Túnez: 21.5%). En dicho país, se observa una mayor variedad geográfica en la recepción de estudiantes extranjeros. Van al extranjero 80,635 estudiantes franceses, en primer lugar, a Bélgica (22.5%), país francófono, seguido de Reino Unido (13.9%), Canadá (13.4%), Suiza, Alemania, Estados Unidos y España (que suman 31.7%). Más de tres quintas partes de quienes salen de Francia realizan una movilidad intraeuropea.

Alemania llama la atención por la diversidad de países de procedencia de los 165,563 estudiantes en movilidad entrante. Ellos provienen de prácticamente todos los continentes y de más de 200 países, cada uno de ellos con una presencia estudiantil importante. En contraste, 85% de los 119,259 estudiantes alemanes que salen al extranjero se concentran en otros países de Europa.

Los países asiáticos destacan por diferentes razones. Japón se caracteriza por atender en su inmensa mayoría a extranjeros de la misma región asiática. De los 131,980 estudiantes que recibe Japón, 60% proviene de China, así como de Corea del Sur, Nepal y Vietnam (los tres representan 22%). Salen al extranjero 30,850 estudiantes japoneses, la mitad de ellos a Estados Unidos y 27% a cuatro países europeos: Reino Unido, Alemania, Austria y Francia.

A diferencia de los países europeos analizados, China, India y Corea del Sur se caracterizan por el mayor peso en la movilidad saliente. China recibe a 137,527 estudiantes y envía al extranjero a 847,259. Una parte importante de los estudiantes extranjeros en China proviene de países de la región asiática, pero también de los diferentes continentes. La emergencia de China como potencia económica constituye un atractivo para un creciente número de estudiantes, académicos y científicos. No obstante, habrá que profundizar en estos análisis para conocer el tipo de elecciones que hacen los estudiantes extranjeros, empezando por la oferta para el aprendizaje del idioma.

La salida de estudiantes chinos está orientada principalmente hacia los países industrializados. Estados Unidos recibe a 34.4% del total de chinos inscritos en educación terciaria que se encuentran fuera de su país. Australia, Reino Unido, Japón y Canadá reciben a 40.6%. El resto se dirige, sobre todo, hacia países de Asia y Europa.

India registra una movilidad estudiantil entrante de 44,766 sujetos y una saliente de 278,383. Los estudiantes entrantes provienen de países de la región, principalmente de Nepal y Afganistán. Los países hacia los que se dirigen los estudiantes de la India son Estados Unidos, que recibe a 40.5% del total y Australia (16.6%). Otro grupo importante se dirige a Canadá, Reino Unido, Nueva Zelanda, Emiratos Árabes y Alemania.

En Corea del Sur, la movilidad estudiantil entrante es de 54,540 y la saliente de 108,608. Los estudiantes extranjeros provienen de países de la región. Los chinos representan 63.1%. En menor medida, provienen de Vietnam, Mongolia, Japón e Indonesia. Los estudiantes coreanos se dirigen principalmente a Estados Unidos (59%), Japón (12.4%) y Australia (5.6%).

Los países latinoamericanos registran una movilidad estudiantil saliente estimada en 227,000 personas. No hay cifras globales de movilidad entrante para la región, sino datos aislados sobre algunos países, generalmente aquellos que han promovido estrategias sistemáticas de internacionalización de sus sistemas de educación superior y cuyos gobiernos e instituciones han sistematizado dicha información. No obstante, la carencia de datos también está asociada a las

actividades de internacionalización. Son pocos los países que han impulsado una política pública efectiva en ese sentido. Hay discursos sobre el tema, pero las prácticas en las instituciones de educación superior, salvo casos específicos, no se han modificado. Con frecuencia la oferta en educación terciaria para estudiantes extranjeros se limita a enseñanza de idiomas o cursos cortos. Muchos países latinoamericanos no han logrado construir ofertas atractivas para los estudiantes extranjeros. Como hemos visto en los casos expuestos, los polos de atracción en el mercado de las formaciones en educación terciaria se ratifican en los flujos globales observados, mismos que en México, Brasil, Colombia, Argentina, se vuelven a confirmar. Los principales destinos de la movilidad estudiantil saliente en estos países son: Estados Unidos en primer lugar, seguido de España, Alemania, Francia, Reino Unido, además de Portugal –en el caso de Brasil, principalmente por su cercanía lingüística.

Son pocos los países de la región latinoamericana que registran información completa sobre sus flujos de estudiantes entrantes y salientes, y menos aún, sobre los países de procedencia de la movilidad entrante. A partir del análisis de los datos del Instituto de Estadísticas de la UNESCO sobre los flujos globales de estudiantes de educación terciaria, se observa una mayor movilidad saliente en la mayoría de los países latinoamericanos. Chile registra la entrada de 3,810 estudiantes extranjeros y la salida de 9,270; en México entran 8,020 y salen 29,813; en Colombia, ingresan 4,323 y salen 28,122 y en República Dominicana, 4,323 y 28,122, respectivamente. Brasil muestra un mayor dinamismo en este terreno, con una movilidad de mayores dimensiones: entran 19,855 y salen 40,891 estudiantes.

Por lo general, el principal intercambio relacionado con la recepción de estudiantes se da entre países de la región latinoamericana y del Caribe, a manera de microrregiones construidas en la proximidad geográfica. En Colombia, por ejemplo, la recepción de estudiantes de Venezuela concentra la mitad de la movilidad entrante a ese país. México no dispone de información desagregada sobre la procedencia de los estudiantes extranjeros, pero se tiene el registro que instituciones como el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM, institución privada conocida internacionalmente), la Universidad de Guadalajara (privada), entre otras, son importantes receptoras de estudiantes extranjeros para cursar sus programas de estudio. República Dominicana, por otra parte, tiene un papel importante en el Caribe: 65% de sus estudiantes extranjeros proviene de Haití, país cercano, pobre y con una débil infraestructura educativa. También registra 18% procedente de Estados Unidos.

No obstante, no se sabe si esos datos corresponden a estudiantes de Puerto Rico, país cercano cuyos habitantes tienen ciudadanía estadounidense. Brasil es el país que muestra mayor actividad de intercambio y movilidad de estudiantes con un amplio abanico de países. Recibe estudiantes de América Central y del Sur, así como de países del Sur y Oeste de África. Los estudiantes extranjeros en Brasil provienen de diferentes continentes y países, incluyendo los industrializados.

Las dinámicas identificadas a través de los flujos entrantes y salientes expresan las prioridades que los países establecen para incrementar la matrícula de los sistemas de educación terciaria, anticipar necesidades de formación de recursos humanos con altas calificaciones, abrir los horizontes de los intercambios, contribuir al desarrollo de las regiones, entre otros aspectos. Falta avanzar hacia sistemas de información vigorosos que permitan profundizar el análisis sobre las orientaciones de esas movilidades con referencia específica al doctorado (ya que éste se encuentra agregado en la educación terciaria) y a los campos de conocimiento que son priorizados en las movilidades.

Políticas de atracción de migrantes calificados

Con la expansión de la matrícula en la educación terciaria y el incremento de graduados de doctorado, ha aumentado la competencia en el mercado de trabajo científico por los espacios disponibles. Estados Unidos se ha convertido en el “más fuerte imán de la migración científica internacional” (Gaillard y Gaillard, 1998). La enmienda al Acta de Inmigración y Nacionalidad de Estados Unidos de 1965 abrió la válvula de entrada a la inmigración calificada en beneficio de “la economía nacional, los intereses culturales o el bienestar de Estados Unidos”. Se avanzaba por dos rutas: por un lado, se alentaba la llegada de estudiantes extranjeros al sistema de educación terciaria y, por otro, se promovía el arribo de migrantes calificados.

Muy pronto los efectos de estas políticas fueron evidentes: uno importante y visible fue que el trabajo científico descansó crecientemente en investigadores extranjeros que residían en ese país con visas temporales. De acuerdo con datos de la National Science Foundation, en 2015 había 63,861 posdoctorados en 319 instituciones estadounidenses: de ellos, 35,135 (55%) tenían visa temporal. Representaban 54.6% de las plantillas en ciencias, 67.1% en las ingenierías y 50.8% en salud. Los residentes temporales que ocupan posiciones posdoctorales en Estados Unidos han pasado de 33% en 1979 a más de 50% al final de la década de 1990 (Moguérrou, 2005). El análisis de las tendencias de los visados

temporales por sub-áreas del conocimiento revela las prioridades que establecen los gobiernos: destaca con claridad el impulso que reciben campos específicos, tales como las ciencias biológicas, mercado cada vez más competido, la física y sus especialidades, o la neurobiología y neurociencias, que registró un impulso sostenido a lo largo de la presente década.

Cada día es más patente la permanencia prolongada de los graduados de doctorado en el extranjero. Se estima que 11% de los graduados de doctorado ha permanecido de 5 a 10 años en el extranjero; 25% de 2 a 5 años; 20% de 1 a 2 años y el resto menos de un año. Las condiciones para iniciar una carrera de investigación estable son cada vez más complicadas para las jóvenes generaciones. En Estados Unidos, cerca de 65% de los graduados de doctorado continúa hacia posiciones posdoctorales: de éstos sólo entre 15 y 20% logra moverse hacia puestos académicos estables (Powell, 2015). En Europa, la competencia es mayor: en Reino Unido, sólo 3.5% obtiene una posición permanente en las universidades.

Por un lado, ha crecido la demanda de recursos humanos altamente calificados en los campos de la ciencia y la innovación. Por otro, la oferta creciente de graduados de doctorado vuelve complejo el balance sobre la capacidad de absorción de esos recursos en los mercados laborales, dadas las características de los mismos y su articulación con las prioridades que los gobiernos definen en sus políticas de desarrollo.

Se señala que las tasas de desempleo para los graduados de doctorado de 1990-2006 no exceden de 2% o 3%, aunque también se reconoce que la transición hacia un empleo estable puede tomar de cuatro a cinco años (Auriol, 2010). Las tasas de desempleo se muestran bajas en parte porque un alto porcentaje de los graduados de doctorado continúa hacia posiciones posdoctorales, pero también porque un porcentaje considerable de graduados de doctorado trabaja bajo contratos temporales. Dependiendo del campo de conocimiento y del país, los porcentajes de contrataciones temporales pueden llegar hasta 50% (OCDE, 2010).

No se conoce la magnitud del fenómeno del posdoctorado ni se han estudiado a fondo sus implicaciones. No se han generado sistemas de información para documentar las dimensiones y rasgos de la diáspora científica: quiénes y cuántos son, dónde están, en qué áreas se ubican, cuáles son sus recorridos laborales en el campo de la ciencia, condiciones de empleo, proyectos en los que han participado, redes que construyeron, deseos y condiciones para un posible retorno, etc. (Auriol, 2010; OCDE, 2010; Ramírez, 2018).

Hoy se habla de la “generación posdoc” o de los “permadoocs” (Powell, 2015) para referirse a ese creciente sector cuya carrera académica se construye sobre la base de nombramientos posdoctorales de variable duración y condiciones. El posdoctorado se está convirtiendo en un periodo de constante espera ante la dificultad para lograr una posición estable que permita construir una carrera académica (Bazeley, 2003).

Los países desarrollados han impulsado por diversas vías la captación de recursos altamente calificados. Esto se observa en la fuerza de atracción ejercida por Estados Unidos y en el conjunto de acciones que emprenden los países europeos para disminuir la salida de estudiantes más allá de la frontera continental. Han buscado fortalecer sus sistemas educativos, promover en mayor medida la migración intraeuropea, establecer regulaciones para la figura posdoctoral, profundizar el carácter selectivo de sus políticas migratorias y, en particular, de las asociadas a la migración calificada, en un contexto de crecientes restricciones financieras y del establecimiento de prioridades en campos cada vez más específicos.

México, al igual que otros países, ha buscado generar una masa crítica de recursos humanos altamente calificados para impulsar el desarrollo de sus capacidades científicas, tecnológicas y de innovación, fortalecer su infraestructura científica, promover una mayor vinculación con los diferentes sectores de la sociedad y fortalecer el desarrollo regional. Mediante los programas de becas y de fortalecimiento al posgrado, ha graduado miles de doctores. De acuerdo con los Indicadores de Ciencia y Tecnología, de 1990 a 2012, se graduaron 18,884 doctores en ciencias naturales e ingenierías y 12,157 en ciencias sociales y humanidades. No obstante, muchos de esos doctores viven en Estados Unidos (11,000 en 2013 de acuerdo con el presidente de la Academia Mexicana de Ciencias), una cifra significativa si consideramos que el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) en el país tiene 25,000 miembros.

Quienes salen a formarse al extranjero ponen en juego consideraciones de diverso tipo (personales, académicas, lingüísticas, culturales y políticas, entre otras) y no siempre retornan al país de origen. Ello sucede por diversas razones: el deseo de establecerse en el extranjero y, en ocasiones, por contar con una oferta de empleo que puede traducirse en el inicio de una carrera científica en el país receptor. Hay quienes no retornan porque alcanzaron una posición en el extranjero o crearon vínculos estrechos en el país huésped, incluso porque formaron una familia (Remedi y Ramírez, 2017; Ramírez, 2018). La idea de retornar en esos casos resulta algo alejada del horizonte de estos científicos. En

éste y otros casos, el debate sobre el tema del retorno requiere de considerar otras posibilidades, como la de las redes de vinculación con la diáspora (Gaillard y Gaillard, 1998; Pellegrino, 2001; Tejada, 2007).

El no retorno también deriva de la falta de oportunidades en el país de origen, del limitado o nulo crecimiento del mercado de trabajo científico, de las crisis económicas o políticas que afectan las condiciones para la investigación, propiciando que los científicos salgan a buscar mejores condiciones de trabajo y de vida fuera del propio país. Por ello resulta paradójico que, por un lado, se diga que hay carencia de recursos altamente calificados en el país y, por otro, se hable del desempleo que padece una enorme cantidad de graduados de doctorado y que propicia la fuga de cerebros (Remedi y Ramírez, 2017; Ramírez, 2018).

Reflexiones finales

Los estudios sobre migración asociados a la noción de “fuga de cerebros” (*brain drain*) tuvieron su expresión en la década de 1960, como producto de la emigración de las élites científicas de Europa a Estados Unidos (Tejada, 2007), país que continúa siendo un fuerte imán de la migración científica internacional. Para algunos países el drenaje de talento sigue siendo un asunto crítico. No obstante, el interés está puesto actualmente en promover una mayor producción y circulación del conocimiento mediante diferentes vías complementarias, de retención-retorno-vinculación.

Cada vía exige acciones particulares. La emigración de recursos calificados ha sido considerada como un obstáculo para la consolidación de sectores avanzados y para el desarrollo de las capacidades de innovación en los países de origen (Pellegrino, 2001). La reversión del fenómeno migratorio demanda decisiones de política pública orientadas a ofrecer estímulos, opciones y condiciones adecuadas para modificar y desalentar las decisiones migratorias. Para que los migrantes participen en la transferencia de los conocimientos, habilidades y capacidades adquiridas en el extranjero se requiere abrir espacios y condiciones para su plena inserción y participación en las instituciones locales.

La diáspora es concebida como una suerte de extensión de la comunidad científica nacional y del mercado de trabajo de alta tecnología. Permite a los expatriados conocer y llegar a ser conocidos por la comunidad científica local. Es una opción que “sólo puede funcionar y facilitar la circulación de la élite si las comunidades científicas nacionales están lo suficientemente desarrolladas y pobladas como para soportar la interfaz” (Gaillard y Gaillard, 1998: 110-111).

Para ello se pretende promover redes de revinculación en las que participen investigadores locales y expatriados. Ello puede representar un estímulo para el desarrollo científico, pero la cooperación y los intercambios demandan un interés científico genuinamente compartido y capacidades de coordinación. La gestión de la interacción con la diáspora, lo mismo que las acciones para la retención y el retorno, requieren de una política de Estado que movilice de manera efectiva el interés, compromiso, coordinación y los apoyos necesarios para encauzar dicho trabajo.

Referencias bibliográficas

- AURIOL, L. (2010). *Careers of Doctorate Holders: Employment and Mobility Patterns*. París: OCDE Publishing.
- AURIOL, L., Misu, M., y Freeman, R. A. (2013). *Careers of Doctorate Holders: Analysis of Labour Market and Mobility Indicators*. París: OCDE Publishing. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/5k43nxgs289w-en>
- BAZELEY, P. (2003). Defining “early career” in research. *Higher Education* (45), 257-279.
- BOURDIEU, P. (2003). *El oficio de científico*. Madrid: Anagrama.
- CANTWELL, B. (2011). Transnational mobility and international academic employment: Gatekeeping in an academic competition arena. *Minerva* (49), 425-445.
- CANTWELL, B., y Taylor, B. M. (2013). Internationalization of the postdoctorate in the United States: analyzing the demand for international postdoc labor. *Higher Education* (66), 551-567.
- DELGADO WISE, R., y Chávez Elorza, M. (2016). Migración calificada: entre la pérdida de talento y la oportunidad de transformar a México con innovación. *Revista Mexicana de Política Exterior* (107), 109-127.
- DIDOU AUPETIT, S. (ed.) (2013). *La formación internacional de los científicos en América Latina. Debates recientes*. México: ANUIES.
- DIDOU AUPETIT, S., y Gerard, E. (eds.) (2009). *Fuga de cerebros, movilidad académica, redes científicas. Perspectivas latinoamericanas*. México: IESALC/Cinvestav/IRD.
- DIDOU AUPETIT, S., y Renaud, P. (eds.) (2015). *Circulación internacional de los conocimientos: Miradas cruzadas sobre la dinámica norte-sur*. México:

UNESCO-IESALC/Fundación Ford/OBSMAC.

- DOMINGUES DOS SANTOS, M., y Postel Vinay, F. (2003). Migration as a source of growth: The perspective of a developing country. *Journal of Population Economics*, 16(1): 161-175.
- FAVELL, A., Feldblum, M., y Smith, M. P. (2007). The human face of global mobility: A research agenda. *Society*, 44(2): 15-25.
- GAILLARD, A. M., y Gaillard, J. (1998). The international circulation of scientists and technologists. A win-lose or win-win situation? *Science Communication*, 20(1), 106-115.
- IESALC-UNESCO (2009). Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES 2008). Declaraciones y Plan de Acción. *Perfiles Educativos*, xxxi(125), 90-108.
- KREIMER, P. (1996). Migración de científicos y estrategias de reinserción. *Migraciones científicas internacionales* [pdf]. Disponible en: horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/divers4/010022327-22.pdf.
- KUZNETSOV, Y., y Sabel, C. (2005). Global mobility of talent from a perspective of new industrial policy: Open migration chains and diaspora networks. ECLAC-UNU Workshop on International Mobility of Talent, Chile, 15 a 27 de abril.
- MARGINSON, S., y Rhoades, G. (2002). Beyond national states, markets, and systems of higher education: A glonacal agency heuristic. *Higher Education*, 43(3), 281-309.
- MOGUÉROU, P. (2005). Doctoral and postdoctoral education in science and engineering: Europe in the international competition. *European Journal of Education*, 40(4), 367-392.
- OCDE (2013). La migración mundial en cifras. Una contribución conjunta del DAES y la OCDE al Diálogo de Alto Nivel de las Naciones Unidas sobre la Migración y el Desarrollo, 3 y 4 de octubre de 2013.
- OCDE, Auriol, L., Misu, M., y Freeman, R. (2013). *Careers of Doctorate Holders: Analysis of Labour Market and Mobility Indicators*. Francia: OCDE. Disponible en: www.oecd-ilibrary.org/content/paper/5k43nxgs289w-en.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (2013). International Migration 2013: Migrants by Origin and Destination. *Population Facts*. United Nations.
- PELLEGRINO, A., y Calvo, J. J. (2001). *¿Drenaje o éxodo? Reflexiones sobre la migración calificada*. Documento del Rectorado. Universidad de la República

de Uruguay.

POWELL, K. (2015). The Future of the Postdoc. *Nature*, 520.

RAMÍREZ GARCÍA, R. G. (2018). Dinámicas del doctorado y posdoctorado en el mercado global de la profesión científica: implicaciones para México. En R. Ramírez y R. Rodríguez (coords.) *Internacionalización académica y científica. Políticas, itinerarios, saberes e instrumentos*. México: Red sobre Internacionalización y Movilidades Académicas y Científicas (RIMAC)/Centro de Investigación y de Estudios Avanzados.

REMEDI ALLIONE, E., y Ramírez García, R. G. (coords.) (2016). *Los científicos y su quehacer. Perspectivas en los estudios sobre trayectorias, producciones y prácticas científicas*. México: ANUIES.

_____ (coords.) (2017). *Voces y ecos de trayectorias científicas*. México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados/Miguel Ángel Porrúa.

RODRÍGUEZ GÓMEZ, R. (2009). Migración de personal altamente calificado de México a Estados Unidos: una exploración del fenómeno. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2). Disponible en: redie.uabc.mx/redie/article/view/235.

SELA (2009). *La emigración de recursos humanos calificados desde países de América Latina y el Caribe. Tendencias contemporáneas y perspectivas*. Venezuela: Sistema Económico Latinoamericano y del Caribe.

TEJADA, G. (2007). *Diásporas científicas: una oportunidad para impulsar el desarrollo de México*. México: Universidad Iberoamericana.

TREMBLAY, K., Lalancette, D., y Roseveare, D. (2012). *Assessment of Higher Education Learning Outcomes (AHELO). Feasibility Study Report. Volume 1. Design and Implementation*. Disponible en: www.oecd.org/education/skills-beyond-school/ahelofsReportVolume1.pdf.

Las estrategias de internacionalización de Conicet y la movilidad de sus investigadores.

El programa de becas cofinanciadas con la Comisión Fulbright

[Fernando Quesada](#) y [Oswaldo Gallardo](#)

Introducción

El Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) convirtió sus programas de becas, junto con los convenios bilaterales de cooperación (modalidades de cooperación: programas de cooperación bilateral, grupos de investigación internacional o GII, estancias de investigadores y/o expertos extranjeros en Argentina, laboratorios internacionales asociados o LIA, centros internacionales de investigación), suscritos con más de 20 países, en sus estrategias de internacionalización más visibles e importantes para las instituciones de educación superior. Implementó becas de financiamiento integral para estancias en el exterior, tanto para jóvenes investigadores como para miembros de carrera de personal de apoyo. Brindó subvenciones parciales para estancias externas breves destinadas a becarios postdoctorales e investigadores asistentes y propuso una variedad de becas cofinanciadas con organismos internacionales y agencias bilaterales.

El propósito de este capítulo es examinar uno de esos mecanismos, el Programa de Becas Externas cofinanciadas por el Conicet y la Comisión Fulbright Argentina durante el periodo de 2006-2015. Para ello los autores recurren a un abordaje pluridimensional que analiza las relaciones y correspondencias entre la geopolítica académica mundial, la política nacional de ciencia y tecnología en la coyuntura 2003-2015, las estrategias institucionales del Consejo de promoción científica argentina y las trayectorias de los investigadores que aplicaron y obtuvieron la beca.

Es necesario aclarar que el trabajo es exploratorio e inicial y hace hincapié en un programa de movilidad de científicos argentinos. En el Programa de Investigación sobre Dependencia Académica en América Latina (PIDAAL, Conicet-Universidad Nacional de Cuyo), dirigido por Fernanda Beigel, tenemos como objetivo analizar las diversas situaciones específicas de dependencia que experimentan los campos científicos y académicos periféricos y las estrategias que perfilan tanto los estados como los organismos científicos y las

universidades para fortalecer sus procesos de autonomía y establecer interrelaciones con los centros académicos centrales y posicionarse de manera más autónoma en el sistema académico mundial. Por esto, el análisis del programa de movilidad de científicos que abordamos en esta ocasión es sólo una arista de un proyecto mucho más amplio que apunta a establecer comparaciones con otros programas de movilidad tanto del Conicet como de otras agencias públicas argentinas. Con este fin organizamos un “clasificador” o “nomenclador” de becas de las diversas agencias públicas del Estado argentino que otorgan becas externas para estudiantes, graduados e investigadores.

Perspectivas y planteamientos teórico-metodológicos

Abordaremos la circulación de académicos y científicos a partir de cuatro dimensiones. La primera apunta al análisis de las relaciones estructurales a nivel internacional, en la que se constata la existencia de una cartografía de la movilidad académica atravesada por tensiones y concurrencias entre los países que la conforman. A lo largo de su historia, esta cartografía ha experimentado diversas reconfiguraciones en su espacialidad, visible en los desplazamientos geográficos de los polos centrales de atracción y en la diversificación de los destinos, en la direccionalidad de los flujos, en la versatilidad de los circuitos de circulación y en las cambiantes lógicas de movilidad.

Estudios recientes concuerdan en que la circulación bidireccional, de forma Sur-Norte, Este-Oeste o periferias-centros, no siempre se ajusta a los itinerarios multilaterales y policéntricos de los flujos de movilidad. Algunos analistas consideran que los desplazamientos académicos en el siglo XXI no se producen en un sentido determinado, sino que se caracterizan por ser dinámicas “nómadas”, que no tienen un anclaje definitivo en un determinado país, sino que fluyen por varios (Meyer, Kaplan y Charum, 2001). Desde una perspectiva que focaliza en las movilidades de estudiantes y científicos de América Latina, Sylvie Didou Aupetit considera que, en muchos casos, las movilidades son triangulares más que bilaterales y las trayectorias de los individuos que circulan son “cumulativas” (Didou y Gérard, 2009).

Problematizar esta cartografía académica internacional nos permite poner en consideración la inercia estructural que tiene cada centro académico –Estados Unidos, Inglaterra, Francia y Alemania– en relación con otros polos de atracción. Estos últimos, en diversos cartogramas, suelen ser desestimados e incluso no se reconoce su existencia, pero tienen un peso relativo considerable y,

por cuestiones idiomáticas, culturales, poscoloniales, diplomáticas u otras, actúan como “polos de imantación” y atraen flujos de movilidad de diversos países y regiones. De ahí que consideremos la existencia de centros académicos que reúnen las condiciones históricas y estructurales por las cuales atraen los mayores flujos de estudiantes y científicos, lo cual no supone la inexistencia de otras geografías. Un análisis de larga duración de las trayectorias de los becarios nos permitirá observar los circuitos de movilidad por los que han transitado estos *fulbrighters* en instancias previas a la de la beca externa aquí analizada.

La segunda dimensión, es decir, la coyuntura científica y académica nacional, hace posible dar cuenta de las políticas perfiladas por el Estado en el periodo 2003-2015 y las correspondencias que podemos observar con el programa de becas que analizamos. Aquí es necesario detenernos en el concepto que brinda Jane Knight de “metodología de internacionalización” y que se refiere a “las prioridades y acciones que un país, el sector educativo o una institución presenta a medida que trabaja en internacionalizarse” (Knight, 2005: 30).

Los ejes centrales de la política científica argentina en el periodo 2003-2015 apuntaron al aumento gradual y sostenido del presupuesto fiscal destinado al área y a la proyección y aplicación de un programa de mediano plazo tendiente a consolidar una política de ciencia, tecnología e innovación productiva, que se plasmó primero en el Plan de Ciencia y Tecnología (SECYT, 2006), desarrollado por la Secretaría de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva, dependiente del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, y luego en el Plan Argentina Innovadora 2020 (MCTIP, 2012), elaborado por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva, una cartera del Estado creada en 2007.

En el documento de 2006 se planteó como objetivo la construcción de una política científica y tecnológica porque resultaba necesario “crear las bases de un nuevo contrato social” para la ciencia, debido al impacto que tuvo la crisis de la década de 1990 y principios de 2000 sobre el sistema (SECYT, 2006: 20-21). El papel que se le asignó a la internacionalización fue el de convertirse en un “instrumento” que operaba sobre la base de la cooperación multilateral y bilateral para consolidar y ampliar la base científica y tecnológica.

En el segundo documento la internacionalización ocupaba un papel mucho más estratégico, tanto para el sistema científico y tecnológico como para el desarrollo social, económico y cultural de la nación. En este sentido, afirmaba que “la cooperación internacional que lleva adelante el Ministerio está guiada por la idea fuerza del desarrollo sustentable en materia económica, social y ambiental”, por lo que las acciones “se orientarán a profundizar la inserción y

participación de los científicos, tecnólogos y empresarios argentinos en el escenario internacional y contribuir a la generación, adaptación, difusión y transferencia de conocimiento, con vistas a agregar valor a los productos y servicios nacionales y mejorar la calidad de vida de la población” (MCTIP, 2012: 49).

En una tercera dimensión, que definimos como “institucional”, analizamos las políticas y estrategias de internacionalización específicas del Conicet, las cuales están articuladas con las del Estado nacional. En la coyuntura a la que nos referimos, el Conicet perfiló una política de nacionalización del doctorado, que se plasmó en un nuevo reglamento, por medio de la resolución de Directorio N° 1816/07, por el cual se dejarían de otorgar becas para realizar estudios doctorales en el exterior, medida que contribuyó al fortalecimiento de las carreras de doctorado en las universidades nacionales argentinas (Jeppesen, 2015; Unzué y Emiliozzi, 2017).

Por su parte, las medidas tendientes a la internacionalización se aplicaron particularmente para los becarios posdoctorales, para los investigadores de todas las categorías y también para el personal de apoyo. En el Conicet, las becas externas, financiadas en su totalidad por la institución, datan de finales de la década de 1980 y se sistematizaron a partir de la Res. N° 231/2001, pero, debido a problemas presupuestarios se suspendieron en 2002. Las mismas se reanudaron a partir de 2003, con la recuperación presupuestaria.

Otra estrategia de internacionalización adoptada por el Conicet son los programas de becas cofinanciadas con organismos internacionales, entre las que se encuentra un programa con The World Academy of Sciences (TWAS), con sede en Trieste, Italia; uno con la Organización de los Estados Americanos (OEA); uno con la Embajada de Francia (denominada Bernardo Houssay) cuyos destinatarios son ciudadanos argentinos y franceses; uno con el Institut Pasteur de Uruguay; uno con la Universitat de Girona y el que aquí analizamos, con la Comisión Fulbright de Argentina.

La cuarta dimensión refiere a los individuos en particular, es decir, a sus intereses específicos y a las estrategias que desenvuelven para apropiarse de recursos académicos dispuestos en el campo científico universitario argentino. Esta dimensión resulta importante para analizar la articulación entre la internacionalización institucional y el impacto que tiene en las trayectorias individuales.

Aquí es relevante responder al interrogante sobre los factores que contribuyen, posibilitan y conducen a que los individuos efectúen movilidades internacionales

y transnacionales, en algún momento de su derrotero académico. Nuestra perspectiva de análisis sobre los individuos estudiados tiene un doble sentido. En primer lugar, apunta al análisis de la temporalidad de mediana y larga duración: tiene como objetivo considerar aspectos de las trayectorias académicas no sólo en instancias previas a las que las personas recibieron la beca cofinanciada Conicet-Fulbright, sino que nos interesa discurrir en momentos y etapas bastante anteriores a este evento. En segundo lugar, nuestro enfoque es relacional, porque nos permite reflexionar sobre las relaciones y correspondencias entre los individuos, las agencias y las estructuras.

El método adoptado para el análisis de las trayectorias de los científicos es la prosopografía, la que nos facilita considerar una diversidad de aspectos de los individuos e indagar en sus instancias de movilidad académica previas a las de la beca Conicet-Fulbright. Para esto, hemos analizado los currículos de los individuos que obtuvieron la beca cofinanciada y construimos una base organizada en grupos de variables: las que documentan sus diferentes trayectos educativos: estudios primarios, secundarios, universitarios, doctorales y posdoctorales, y las que brindan información sobre sus diversas movilidades: destinos, tiempo de estadía y el nivel educativo durante el que realizaron los desplazamientos. Los currículos nos fueron proporcionados por el Conicet pero, por cuestiones éticas, no mencionaremos los nombres y apellidos de los investigadores. En su lugar, la forma de identificarlos será mediante la columna y el número que ocupan en nuestra base de datos; por ejemplo, A56. En el Programa sobre Dependencia Académica en América Latina poseemos una base general sobre todos los investigadores argentinos pertenecientes al Conicet, con los datos actualizados a diciembre de 2016.

Las becas cofinanciadas entre el Conicet y la Fulbright

Las becas cofinanciadas entre el Conicet y la Comisión Fulbright de Argentina se crearon en 2005 y comenzaron a otorgarse en 2006.³ Están destinadas sólo a investigadores de las categorías Asistente y Adjunto. Aquí es necesario explicar el esquema jerárquico laboral de los investigadores del Conicet y los criterios de evaluación. La jerarquía de la carrera del investigador científico y tecnológico está formalizada en cinco categorías: asistente, adjunto, independiente, principal y superior.

Sólo pueden postularse para el programa de becas Conicet-Fulbright los investigadores que se encuentren en las dos primeras categorías. La convocatoria

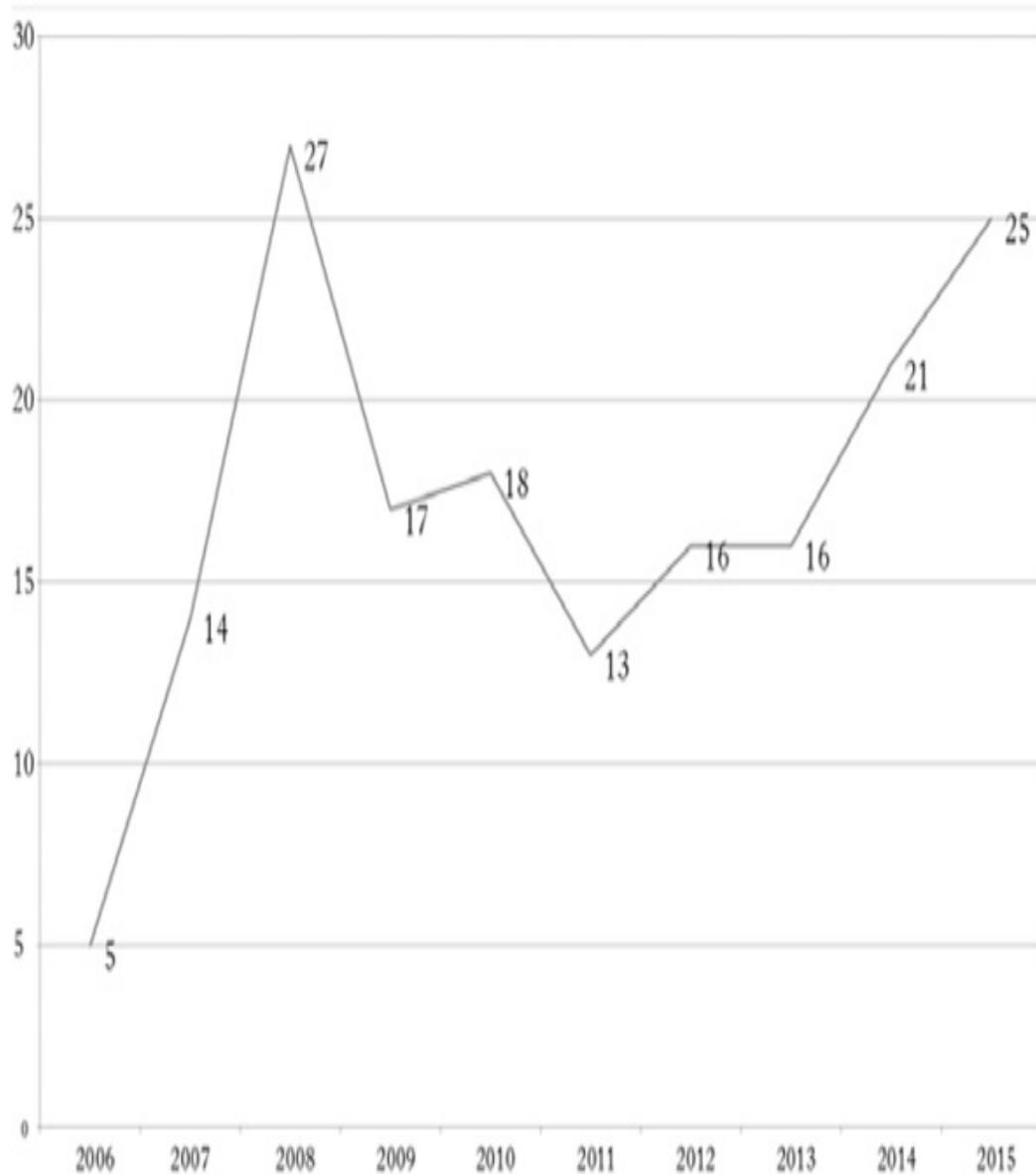
opera en algunos aspectos de manera similar al de la convocatoria normal de la Comisión: los investigadores llenan una solicitud y deben demostrar conocimientos avanzados de inglés, certificados por el Instituto Cultural Argentino Norteamericano o por algún otro centro binacional ubicado en el interior del país. El tiempo de duración de la estadía es de tres meses. El estipendio cubre el viaje de traslado, el alojamiento y el seguro médico. Está permitido que el becario realice la estadía en Estados Unidos con su familia, pero no cubre ningún tipo de gastos para el grupo familiar, como tampoco incluye gastos de matrícula en las instituciones hospedantes que lo exigen. El proceso de evaluación de las solicitudes presentadas es realizado por una comisión mixta compuesta por personal de la Fulbright y de la Comisión de Convocatorias Especiales del Conicet. El monto mensual que recibe el investigador, además del salario que continúa cobrando, es de 3,000 dólares, más seguro médico y pasajes aéreos.

Al ser una beca conformada históricamente de forma bilateral y cuyas normativas exigen una relación de este tipo, el sentido de circulación y movilidad es unidireccional: desde el país del que parta el becario, el único país de destino posible es Estados Unidos. Sin embargo, la elección institucional es heterogénea, porque el investigador es quien opta por la universidad o el instituto de investigación de destino. En esta elección se ponen en juego las redes personales, sociales (de su director o grupo de investigación) e institucionales.

Los investigadores de Conicet que obtuvieron la beca cofinanciada con la Comisión Fulbright entre 2006 y 2015 suman 172 y son exactamente la misma cantidad de mujeres ($n=86$) que de hombres ($n=86$). Luchilo considera que esta tendencia a la feminización de la movilidad está “asociada al notable aumento de la participación de las mujeres en la educación superior” (Luchilo, 2011: 38).

La gráfica 1 muestra la cantidad de becas otorgadas por año desde el inicio del programa. Puede observarse que, tan solo en 2008, se superó el cupo de becas, el que se cubrió con remanentes de años anteriores, y en 2015 se cubrió completamente el cupo. Pero, en algunos años, sin contar 2006 que fue cuando comenzó, no se ha llegado a cubrir el cupo. Esto se debe a que, en estos años, el número de investigadores que candidatearon fue inferior a la cantidad de becas disponibles y también porque algunas solicitudes fueron rechazadas por no tener proyectos interesantes o no ajustarse a las normativas.

GRÁFICA 1
Cantidad de becas Conicet-Fulbright otorgadas
por año en el periodo 2006-2015



FUENTE: base de datos PIDAAL a diciembre de 2016.

El Conicet ha establecido cuatro grandes áreas de conocimiento (Ciencias Biológicas y de la Salud, Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Agrarias, de Ingenierías y de Materiales y Ciencias Sociales y Humanidades) y, recientemente, creó el área de Desarrollo Tecnológico.

En el área de Ciencias Biológicas y de la Salud, fueron 60 los que obtuvieron la beca, seguido por Ciencias Sociales y Humanidades, con 42. Por su parte, en Ciencias Exactas y Naturales participaron 36 seleccionados y 34 en Ciencias Agrarias, en Ingenierías y en Materiales. El sistema nacional de educación universitaria de gestión pública tiene un peso considerable, como sector de formación, si se analizan las instituciones en las que los investigadores realizaron sus estudios de grado. En su mayoría son graduados del sistema universitario de gestión pública ($n=162$), salvo pocos casos ($n=7$), que lo hicieron en universidades de gestión privada. Sólo tres mujeres ($n=3$) obtuvieron el grado en universidades extranjeras, dos porque son nacidas en el exterior y otra porque debió exiliarse de Argentina en momentos posteriores al golpe de Estado de 1976 y finalizó sus estudios en Francia.

La totalidad posee título de doctorado. Los investigadores que realizaron sus estudios de doctorado en Argentina representan la mayoría del grupo ($n=145$), pero tres de ellos también adquirieron un segundo doctorado. Uno lo hizo en la modalidad de doble titulación, en el marco de alguno de los convenios que suscribió la Universidad de Buenos Aires con la Embajada de Francia ($n=1$) y los restantes ($n=2$) realizaron un segundo doctorado luego de haber obtenido un título similar en Argentina. En esta variable, es necesario afinar el análisis porque, como puede observarse, predominan las titulaciones de universidades nacionales argentinas y el sistema de posgrado de las mismas mantiene su peso inercial sobre otras instituciones e incluso sobre cualquier otra geografía.

Por su parte, un número bastante más bajo ($n=26$) está constituido por los que tienen un título de doctorado otorgado por alguna universidad extranjera. En este cartograma, España está equiparada con Estados Unidos, ambos países con la misma cantidad ($n=6$). Les siguen Alemania y Francia con igual número ($n=4$), Inglaterra ($n=2$) y aparecen luego México ($n=2$) y Brasil ($n=3$) y también la República Checa, con una investigadora que realizó el doctorado en ese país y que nació en la antigua Checoslovaquia.

Para el análisis de las formas de movilidad que muestran las trayectorias de los individuos, partimos del interrogante sobre si los entrevistados habían o no realizado estancias en el exterior previas a las que hicieron con la beca Conicet-

Fulbright. Nos interesa saber si estos investigadores tienen una relación estrecha con Estados Unidos y, en particular, el papel que desempeña esta beca en sus trayectorias. Un análisis de este tipo nos permite mensurar la relación bilateral como direccionalidad exclusiva o apreciar si forma parte de una forma de circulación posibilitada por la institución y aprovechada por los científicos para fortalecer su carrera.

Es necesario aclarar la dificultad que supone el hecho de determinar la duración de la estadía, dado que muchos de los individuos analizados no informan con exactitud sobre el tiempo transcurrido en el exterior. Afinamos la duración partiendo de la idea de que un mes puede ser considerado una estadía corta y ubicamos todos los que realizaron algún tipo de movilidad externa con esta duración o mayor y los categorizamos como los que tenían algún tipo de movilidad.

Los que declaran no tener ningún tipo de movilidad anterior a la realizada con la beca Conicet-Fulbright representan 13% (n=22), mientras que los restantes informan de una o varias estadías en el exterior, a las que categorizamos según la etapa de formación en las que las realizaron. Las desagregamos en cuatro modalidades: estudios secundarios y pregrado, grado, formación doctoral y formación posdoctoral.

Los científicos que efectuaron movilizaciones en etapas anteriores a las de sus estudios universitarios, es decir, en la formación secundaria, son pocos (n=4), pero sus trayectorias son significativas porque muestran una temprana disposición a la circulación internacional en la franja etaria de los 15-18 años. La formación que adquieren en sus estudios secundarios, algunas disposiciones familiares y el dominio temprano de competencias idiomáticas son algunos de los factores a partir de los que se pueden comprender estas formas de circulación, realizadas en la adolescencia.

La formación en institutos y colegios secundarios de gestión privada, en los que la enseñanza de una segunda y hasta tercera lengua se realiza de manera sistemática y en los que los alumnos obtienen y fortalecen capacidades lingüísticas, es uno de los factores que comparten tres de estos investigadores (A39, A62 y A89). La educación escolar de gestión privada también nos permite inferir sus orígenes sociales. Proviene de familias de clase media y media alta. El otro caso, A97, muestra un componente diferente. Proviene de una escuela de gestión pública nacional de provincia: la Escuela Normal Superior. Es necesario precisar que, en Argentina y en especial en algunas provincias y localidades del interior, este tipo de escuela formaba a una gran variedad de sectores sociales,

pero, en muchos casos, los sectores medios y medio-altos enviaban a sus hijos a estas instituciones, porque brindaban una formación que posibilitaba el ingreso, sin muchas complicaciones, a la universidad. Hasta principios de la década de 1990, etapa de formación de la política científica analizada (1977-1982), las escuelas normales dependían del Estado nacional, que las gestionaba a través del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y el Consejo Nacional de Educación Técnica. Posteriormente, fueron transferidas a las provincias.

Otro dato a tener en cuenta es que estas escuelas normales no se caracterizan – ni lo hacían anteriormente– por una enseñanza de calidad en idiomas, razón por la que algunas familias reforzaban estos estudios con una formación en institutos privados de lenguas extranjeras. Este parece ser el caso de la científica cuya trayectoria estamos observando, porque declara tener aprobadas certificaciones en idioma inglés en la etapa de formación de grado y con alto puntaje.

Uno de los casos analizados, que identificamos como A39, es en la actualidad un investigador del área de las ciencias humanas y sociales, específicamente de la filosofía. Realizó sus estudios primarios y secundarios en el Colegio Franco-Argentino. Esta es una institución prestigiosa en la que se forma una parte destacada de la élite cultural y política de Argentina y en la que se imparte una “educación plurilingüe e intercultural”, que comienza con el francés a la edad de tres años. A partir del primer grado de la educación primaria comienza la enseñanza bilingüe (se enseña en dos lenguas vivas) y desde el tercer año de primaria se incorpora el inglés como tercera lengua. Durante la educación secundaria, los estudiantes tienen como requisito rendir cuatro certificaciones de lenguas extranjeras: DALF (Diploma Avanzado de Lengua Francesa), DELF (Diploma Elemental de Lengua Francesa), PET (*Preliminary English Test*) y *First Certificate*.

Este investigador muestra una disposición temprana a la movilidad internacional, con una acumulación de recursos académicos, en forma de becas y subsidios, que contribuyen a la internacionalización de su trayectoria. Primero, esa internacionalización se produce en sentido unilateral (Argentina-Francia) pero, posteriormente, se diversifica con la beca Conicet-Fulbright y una multiplicidad de competencias lingüísticas, dos incorporadas en su trayecto educativo primario y secundario y otras cinco que declara haber acrecentado durante la formación de grado.

A los 18 años, obtuvo una beca de la Asociación de Estudiantes Franceses en el Extranjero (AEFE) con la que se trasladó a Francia y realizó estudios en historia, filosofía, letras y geografía, en el Liceo Fénelon de la Escuela Normal

Superior de París. Posteriormente, acreditó un diploma de estudios universitarios general (DEUG) en la Universidad París X Nanterre y retornó a Argentina para realizar estudios de filosofía en la Universidad de Buenos Aires. Luego de finalizar el ciclo de grado en filosofía, obtuvo la beca del Conicet para realizar estudios doctorales en la modalidad doble titulación con la Universidad de París I Panthéon-Sorbonne, en el periodo 2006-2011. Durante este lustro recibió diferentes becas para realizar movilidades entre Argentina y Francia: una otorgada por la Région Île de France, otra concedida por la Universidad de París I Panthéon-Sorbonne y otra asignada por el Ministerio de Educación de la Nación y la Embajada de Francia. Finalizados estos estudios, el Conicet le concedió la beca posdoctoral y luego de ingresar a la carrera de investigador, logró la beca Conicet-Fulbright.

Si analizamos las publicaciones de ese investigador, constatamos que, a partir de esta beca cofinanciada, diversifica la geografía de sus publicaciones. Todas sus publicaciones previas a la beca las realizó en revistas argentinas y francesas, pero también en México (n=2), Brasil (n=2) y Colombia (n=1). Es sugestivo que no reporta publicaciones en inglés, si bien posee un considerable capital idiomático en esta lengua. La diversificación idiomática de sus publicaciones hacia el inglés lo alcanza durante la estadía de la beca cofinanciada entre Conicet y Fulbright.

Durante la estadía en Estados Unidos, en la Universidad de Duke y bajo la supervisión de Michael Hardt, publicó un artículo en la revista *Kinesis*, de Southern Illinois University Press, y posteriormente un capítulo de un libro en inglés publicado en Nueva York por Actar Publishers.

En la etapa de grado, sólo un individuo declara una movilidad, pero esta categoría no se ajusta a esta definición operativa, debido a que es la científica que mencionamos anteriormente (A94), que debió abandonar Argentina por razones políticas. Su caso se encuadra entonces en la categoría de migración forzada. ¿Qué factores explican la inexistencia de formas de movilidad durante el grado? Una respuesta posible, pero que deberemos profundizar y afinar en las futuras entrevistas, refiere a la coyuntura en la que realizaron sus estudios universitarios –la variable “año de finalización de estudios de grado” nos da en promedio 1997–, la cual estuvo atravesada por la gran crisis que sufrió el sistema científico y universitario argentino, en el que el presupuesto destinado para la cooperación e internacionalización era insuficiente en algunas universidades e inexistente en otras. Además, las universidades no tenían una política sobre internacionalización como la tienen en la actualidad ni destinaban presupuesto a

este asunto. Un estudio realizado sobre la Universidad Nacional de Cuyo muestra que inició su política de internacionalización en 2003, en paralelo a sus pares nacionales. Ese mismo año, la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación de la Nación incluyó formalmente un área de relaciones internacionales en su estructura funcional (Voloschin, 2011). Esto nos conduce a pensar que, en la coyuntura en la que realizaron sus estudios de grado los investigadores analizados, los programas de movilidad estudiantil propios de las universidades eran inexistentes y es probable que hayan sido mal informados o no promocionados los que tenían montados otras agencias internacionales.

En cambio, los que realizaron su primera movilidad en la etapa de formación doctoral representan la mayoría (n=86). Como puede observarse en el cuadro 1, conserva su centralidad como país de destino Estados Unidos (n=24), seguido por España (n=10), Alemania (n=8) e Inglaterra (n=7). Afloran también otros destinos menos predominantes: Israel y Gales. Aparecen, finalmente, países latinoamericanos que se posicionan como centros-periféricos y tienen también un peso relativo en esta cartografía –Brasil, México y Chile.

CUADRO 1.

Cantidad de movilidades previas a la beca externa Conicet-Fulbright por etapa de realización y países

País	Movilidad preuniversitaria	Movilidad doctoral	Movilidad postdoctoral
Alemania	-	8	4
Australia	-	1	-
Austria	-	1	-
Bélgica	-	1	-
Brasil	-	7	5
Canadá	-	2	3
Chile	-	3	1
Dinamarca	1	3	-
España	-	10	2
Estados Unidos	1	24	28
Finlandia	-	-	1
Francia	1	4	6
Gales	-	1	-
Holanda	-	1	-
Inglaterra	-	7	1
Israel	-	2	1
Italia	-	5	2
México	-	4	2
Suecia	-	1	2
Suiza	1	-	2
Totales	4	85	60

FUENTE: elaboración propia a partir de la base de datos PIDAAL-Investigadores Conicet (2016).

Se podría pensar que estas movilidades en la etapa doctoral son motivadas por un interés en realizar estudios doctorales en el extranjero. No obstante, los datos nos informan que el sistema universitario argentino y, en especial, sus carreras de doctorado mantienen su predominio sobre cualquier otra estructura institucional, ya que 76.5% de los que realizaron estadías en el exterior en la etapa doctoral (n=62) retornó al país para continuar sus estudios y obtuvo el título de doctorado en universidades nacionales de gestión pública. Sólo una investigadora (A46) lo realizó en una de gestión privada.

Efectuaron estas movilidades en el exterior con objetivos de entrenamiento técnico en forma de pasantías, fortalecimiento teórico, perpetuación de vínculos académicos, establecimiento de nuevas relaciones científicas, incorporación en redes. Un pequeño grupo completó una maestría durante estas estadías (n=9).

Por su parte, los que realizaron el doctorado en el exterior durante estas estadías representan un tercio (n=24); predomina España (n=6) y le siguen Estados Unidos (n=4), Alemania (n=4), Brasil (n=3), Francia (n=2), Inglaterra (n=2), México (n=2) y República Checa (n=1).

Los científicos que tuvieron su primera experiencia de movilidad en la etapa posdoctoral representan una cantidad significativa de los casos (n=60). La totalidad de ellos realizaron sus estudios doctorales en universidades nacionales de gestión pública y casi todos accedieron a estos estudios mediante becas del Conicet. Sólo en escasas excepciones, fueron financiados por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica y un solo caso obtuvo una beca de la Fundación Antorchas. Dos de estos investigadores realizaron un segundo doctorado en el exterior durante estas estadías: A76 y A48.

La cartografía de estas movilidades también muestra la significatividad de Estados Unidos (n=28), pero indica también que Brasil es un destino apreciado por los científicos argentinos en su etapa posdoctoral (n=5); ese país despunta sobre otros “centros de excelencia”–Alemania (n=4), Canadá (n=3), Inglaterra (n=2) y España (n=2)– y sólo es superado por Francia (n=6).

Debemos hacer una breve aclaración sobre los investigadores que obtuvieron la beca Conicet-Fulbright y no habían efectuado o no declaraban ninguna estadía en el exterior previa (n=21). Nos hemos percatado, en sus currículos, que todos reportaron algún tipo de viaje al exterior para presentar ponencias o trabajos en congresos, jornadas, seminarios, etc., cuya duración oscila entre tres días y una semana. La cartografía de estos itinerarios cortos es muy diversa y no muestra tendencias fijas ni destinos necesariamente ortodoxos. Pero ninguno de estos

scientific trips puede ser categorizado como una movilidad, en los términos que aquí hemos definido, debido a que su duración no alcanzó a un mes, que es el tiempo mínimo para ser categorizado como tal. Para este pequeño grupo la beca cofinanciada por el Conicet y la Fulbright representó la primera experiencia de movilidad externa, superior a un mes.

Reflexiones finales

Para contrarrestar los efectos adversos que significaron para el campo científico y universitario argentino las movilidades científicas en sentido unilateral, las formas de dependencia académica que resultaron de los exilios y migraciones de científicos e investigadores, de las que alertaron algunos analistas al final de la larga crisis que sufrió Argentina entre el retorno a la democracia y el año 2003 (Albornoz y Luchilo, 2002), en dos instancias, el Estado argentino construyó una política estratégica de internacionalización que tuvo como objetivo que este proceso contribuyera al desarrollo nacional, desde una perspectiva geopolítica de la ciencia y la tecnología.

En la coyuntura 2003-2015, en paralelo al aumento presupuestario para el sistema científico y tecnológico, se perfilaron políticas de repatriación de científicos que residían en el exterior (Bayle, 2015) y se construyeron instancias de articulación con los que decidieron no regresar al país. Se aumentó la cantidad de becas para realizar estudios doctorales en las universidades argentinas, situación que contribuyó a la nacionalización de la formación doctoral. Paralelamente, diversas agencias públicas implementaron programas de movilidad para la formación posdoctoral, incluso desde organismos estatales que no tenían originalmente funciones científicas y tecnológicas, como por ejemplo la Secretaría de Gabinete de Ministros, que en 2010 lanzó un programa de becas para estancias doctorales en el exterior y formación de maestrías en el exterior, como fue el caso del programa BEC.AR.

El Conicet, el principal organismo estatal de producción de ciencia y tecnología, se articuló con este proceso de internacionalización: aumentó la cantidad de becas de movilidad, en especial las denominadas becas externas para investigadores jóvenes e incluso generó un programa específico para las estancias en el exterior destinado a su personal de apoyo académico. Junto a éstos, desarrolló programas de movilidad posdoctorales cofinanciados con diversas agencias internacionales. Uno de éstos es el que estuvimos analizando en este capítulo.

Un análisis preliminar del programa de becas externas cofinanciadas entre el Conicet y la Fulbright nos permite comprender que el mismo es resultado de un esfuerzo institucional de ambas agencias para contribuir a la internacionalización de los científicos más jóvenes, englobados en las categorías de asistentes y adjuntos.

En instancia de nuestra investigación, los interrogantes apuntan a develar el impacto que tuvo esta beca en las trayectorias individuales, tanto a nivel de la sociabilización científica –incorporación en redes, mantenimiento y actualización de redes preexistentes– como de la construcción de instancias de publicación, diversificación idiomática de sus producciones escritas, participación en publicaciones conjuntas y apertura de nuevas posibilidades editoriales.

Referencias bibliográficas

- ALBORNOZ, M., y Luchilo, L. (2002). *El talento que se pierde. Aproximación al estudio de la emigración de profesionales, investigadores y tecnólogos argentinos*. Documento de trabajo n° 4. Buenos Aires: REDES.
- BAYLE, P. (2015). Mapping the return of Argentine researchers. *Science, Technology and Society*, 20(3), 435-449.
- DIDOU AUPETIT, S., y Gérard, E. (eds.) (2009). *Fuga de cerebros, movilidad académica y redes científicas. Perspectivas latinoamericanas*. México: IESALC-Cinvestav-IRD.
- JEPPESEN, C. G. (2015). La formación de doctores: avances, problemas, tensiones y desafíos del sistema de posgrado argentino desde la perspectiva Conicet. Ponencia presentada en las Segundas Jornadas de Sociología de la Universidad de Cuyo “Balances y desafíos de una década larga (2001-2015): aportes y debates desde la Sociología. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo, 27 y 28 de agosto.
- KNIGHT, J. (2005). Un modelo de internacionalización: respuesta a nuevas realidades y retos. En H. De Wit, I.C. Jaramillo, J. Gacel-Ávila, y J. Knight (eds.) *Educación superior en América Latina. La dimensión internacional*. Bogotá: Banco Mundial.
- LUCHILO, L. (2011). Entre los mercados y las políticas: la dinámica reciente de la movilidad y migración internacional de recursos humanos en ciencia y

- tecnología. En L. Luchilo (ed.) *Más allá de la fuga de cerebros. Movilidad, migración y diásporas de argentinos calificados*. Buenos Aires: Eudeba.
- MEYER, J. B., Kaplan, D., y Charum, J. (2001). El nomadismo científico y la nueva geopolítica del conocimiento. *Revista Internacional de Ciencias Sociales* (168), 170-185.
- MCTIP (2012) *Argentina Innovadora 2020. Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación. Lineamientos estratégicos 2012-2015*. Buenos Aires: Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva/Secretaría de Planeamiento y Políticas en Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva. Disponible en: www.mincyt.gob.ar/adjuntos/archivos/000/022/0000022576.pdf.
- SECYT (2006) *Plan Estratégico Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación "Bicentenario" (2006-2010)*. Buenos Aires: Secretaría de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva/ Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Disponible en: www.mincyt.gob.ar/_post/descargar.php?idAdjuntoArchivo=22513.
- UNZUÉ, M., y Emiliozzi, S. (2017). Las políticas públicas de ciencia y tecnología en Argentina: un balance del período 2003-2015. *Temas y Debates*, 21(33), 13-33.
- VOLOSCHIN, L. (2011). *Interculturalidad e internacionalización en la Universidad Nacional de Cuyo: la movilidad internacional de estudiantes universitarios*. Mendoza: Facultad de Ciencias Políticas, Universidad de Cuyo, tesis de grado.

Entre el puerto de origen y el de destino. Rutas de investigadores jóvenes europeos hacia México

[Nina Jung](#)

Introducción

Las tendencias de los mercados laborales globalizados académicos han mostrado que los mismos académicos son y siempre han sido móviles a nivel internacional (Pitt y Mewburn, 2016). Algunos migran permanentemente, otros regresan a su país de origen o realizan otra movilidad. La distinción entre movilidad y migración académica es importante ya que varios académicos móviles que estudian o trabajan en otros países nunca lo han hecho en su país de origen (Dervin, 2011; Carroza y Minucci, 2014). En este sentido, una estancia temporal en el extranjero puede resultar beneficiosa para las trayectorias, pero decidir mudarse permanentemente a otro país está vinculado a ciertos factores, por ejemplo, querer acceder a mejores opciones laborales o buscar escaparse de ciertas circunstancias en el país de origen (Cairns, 2014). La falta de oportunidades de empleo, la falta de perspectivas para desenvolverse, las condiciones de empleo en general (Carroza y Minucci, 2014) o problemas sociopolíticos y económicos (Miller, 2011) pueden también motivar la movilidad y la migración académica, particularmente en países subdesarrollados o en vías de desarrollo en los que no hay instituciones o infraestructuras adecuadas. Sin embargo, esa situación también concierne a países desarrollados.

En la literatura internacional, se ha hecho notar que, sobre todo los europeos en el área de ciencias de la vida, buscan como países de destino América del Norte (excluyendo México) o del oeste de Europa para hacer un doctorado o para realizar una estancia posdoctoral (Müller, 2014). “México no es un polo de atracción científica de primera magnitud” (Didou, 2017: 121) y pocos son los trabajos que se interesan en la migración académica hacia México, en general, y en particular, en la de investigadores jóvenes.

Las razones de la migración académica a este país llaman la atención y los porqués de migrar no siempre se responden recurriendo a los factores que ya conocemos, o incluso los contradicen. En este texto, en consecuencia, interesa plasmar las trayectorias y las movilidades, las perspectivas y las decisiones de la movilidad de investigadores jóvenes europeos que llegaron a México a estudiar

o al posdoctorado y, posteriormente, decidieron quedarse en el país. Destacaré las particularidades (*nuevas motivaciones, prioridades*) que se distinguen de las explicaciones típicas de ser móviles o migrar. Las preguntas que guían este texto son: ¿cuáles rutas toman?, ¿cómo y por qué llegaron a México? y ¿por qué migraron de manera permanente?

Metodología

El trabajo versa sobre una población de 125 investigadores jóvenes⁴ que, entre 2005 y 2014, realizaron una estancia posdoctoral en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en el área de Investigación Científica de la subárea de Ciencias de la Tierra e Ingenierías. Dicha subárea engloba siete instituciones: el Centro de Ciencias de la Atmósfera (CCA), el Centro de Geociencias (CGC), el Centro de Investigaciones de Geografía Ambiental (CIGA), el Instituto de Geofísica (IGF), el Instituto de Geografía (IGG), el Instituto de Geología (IGL), así como el Instituto de Ingeniería (IINGEN).⁵

Como la población de interés en este capítulo está compuesta por los investigadores jóvenes que migraron a México, se redujo la muestra a 70 extranjeros, de los cuales 42 fueron europeos y 28 de otras nacionalidades. Basado en los currículos de los jóvenes académicos, investigamos respecto de su posdoctorado y afiliación institucional actual, en caso de contar con una, y su país de origen y/o residencia, tanto antes como después de la movilidad a México. Esta movilidad fue visualizada con el software Pajek, un software de Análisis de Redes Sociales, para mostrar de un vistazo cuáles han sido los patrones y las direcciones de movimiento espacial que caracterizan sus trayectorias.

El Análisis de Redes Sociales sirve para el estudio de una o varias relaciones específicas entre una serie de actores sociales, considerándolos de manera interdependiente y no independiente. Los resultados de este tipo de análisis pueden –aparte de comprobar la existencia de los vínculos– identificar las pautas e implicaciones de estas relaciones. Es una herramienta micro y macro sociológica que facilita el estudio de las relaciones a un nivel personal, así como en una perspectiva completa en la que las relaciones mismas llevan a una estructura susceptible de ser estudiada en sí misma. También permite entrelazar diferentes niveles analíticos como el de las personas, el de las instituciones e incluso el de los países. Por lo anterior, representa una herramienta pertinente

para el estudio de la movilidad ocupacional, por ejemplo, en contextos migratorios, en general, y en la migración académica, en particular.

En la red que aquí estudio, intervienen tres tipos de actores sociales: en primer lugar, los investigadores jóvenes, en segundo, las facultades, escuelas, centros o institutos de investigación y, por último, los países. Abordaré sus relaciones desde dos ángulos: *a*) las afiliaciones institucionales y de país, y *b*) los flujos que señalan el movimiento de una institución a otra.⁶ Presento cinco elementos visuales de las redes: 1) la forma de los nodos distingue los tipos de actores (personas, instituciones, países); 2) los colores de los nodos permiten identificar las nacionalidades; 3) las flechas ilustran la dirección de la movilidad; 4) los colores de las flechas recogen elementos de la trayectoria (posdoctorado, empleo, retorno a país de origen u otra movilidad) y, 5) el tamaño de los nodos evidencia la importancia de los países como destinos.⁷

El seguimiento de los egresados del posdoctorado⁸ fue completado por una serie de entrevistas a 30 personas, entre ellas 8 posdoctorantes en formación, 18 investigadores contratados, dos no contratados en la UNAM, así como dos administrativo-académicos. Entre éstos, se tomaron las opiniones de los entrevistados extranjeros europeos con las nacionalidades de los tres grupos más numerosos: españoles, italianos y francófonos (de nacionalidad francesa y belga) cuyas opiniones y experiencias serán plasmadas en el presente texto (cuadro 1).

Las preguntas versaron sobre su llegada a México: las razones de escoger el país y la UNAM como universidad, cómo se habían enterado de la beca posdoctoral de la UNAM y quiénes influyeron en su movilidad (y migración) hacia el país.

A continuación presento, en primer lugar, los datos de los investigadores jóvenes, con un enfoque relacional, aplicando el análisis de redes sociales para dar una perspectiva completa de los investigadores jóvenes extranjeros y europeos, en particular. Posteriormente, utilizando el enfoque de las narrativas, escogí casos no habituales para hablar de sus motivaciones para movilizarse hacia México y quedarse de manera permanente.

CUADRO 1.
Lista de nueve entrevistados

DATOS SOBRE LOS INVESTIGADORES JÓVENES						RAZONES MOTIVACIONALES VINCULADAS A PATRONES DE MOVILIDAD			
Nombre	Nacionalidad	sexo	Año de nacimiento	En qué momento migró a México	Tiempo de residencia en México	Familiares	Local-institucional	Local-geográfico	Oportunidades, ventajas y contactos
Michelangelo	Italiana	M	1979	Doctorado	desde 2004			X	Contacto de un contacto
Laura	Italiana	F	1978	Doctorado	desde 2003	X		X	Lazos directos (establecidos a la distancia y de manera virtual)
Robin	Belga	M	1983	Posdoc	desde 2012			X	Propios contactos previos
Marie	Francesa	F	1979	Posdoc	desde 2006	X		X	Lazos directos (establecidos a la distancia y de manera virtual)
Loïc*	Francesa	M	1984	Posdoc	desde 2012	X			Lazos directos
Josep	Española	M	1980	Posdoc	desde 2011				Contacto de un contacto
Uxue	Española	F	1979	Posdoc	desde 2010				Propios contactos previos
Pilar	Española	F	1981	Posdoc	desde 2013				Contacto de un contacto
Esperanza*	Española	F	1978	Empleo	desde 2011	X	X		Propios contactos previos

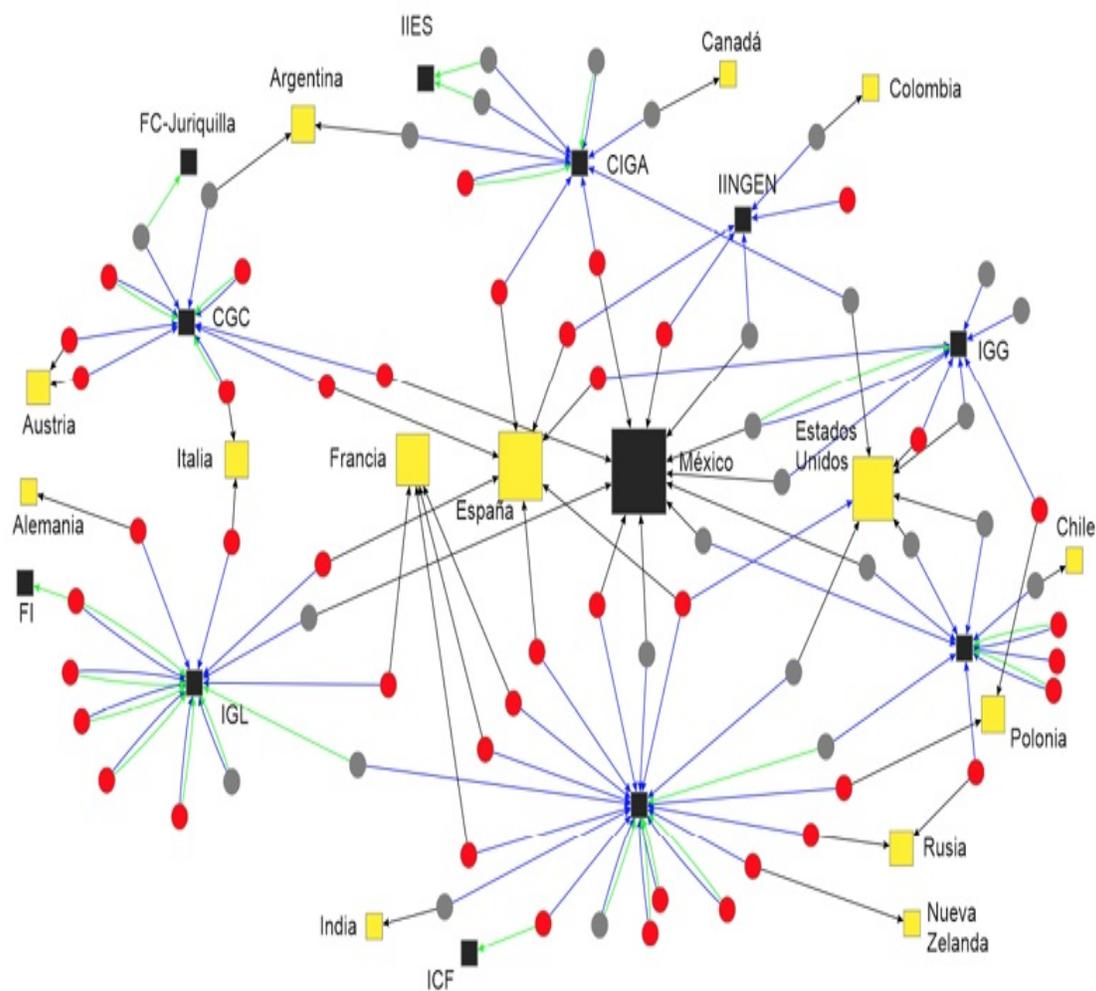
(*Inv-5 e Inv-9 no formaron parte de la base de datos inicial de los posdoctorantes de la UNAM 2005-2014, sin embargo, sus experiencias y testimonios influyen en el presente análisis).

FUENTE: elaboración propia.

Las redes de movilidad académica de los europeos en la UNAM

De la población total de los 125 investigadores jóvenes, 55 son mexicanos y 70 extranjeros (27 nacionalidades diferentes). Al revisar a detalle la procedencia de los 70 extranjeros se encuentra que 42 son europeos y los restantes 28 provienen de otros países, como lo muestra la gráfica 1. A nivel institucional se encuentran 7 instituciones receptoras de posdoctorados (UNAM) y 11 instituciones receptoras de empleo (UNAM), así como 15 países distintos, incluido México.

GRÁFICA 1.
 Las redes de afiliación y de movilidad
 de los 70 migrantes con posdoctorado en la UNAM



Rojo: europeos	Flecha azul: estancia posdoctoral
Gris: no europeos	Flecha verde: empleo
Amarillo: países (origen/retorno/de destino)	Flecha negra: retorno a país de origen/ otra movilidad
Negro: México e instituciones UNAM	

FUENTE: elaboración propia con Pajek.

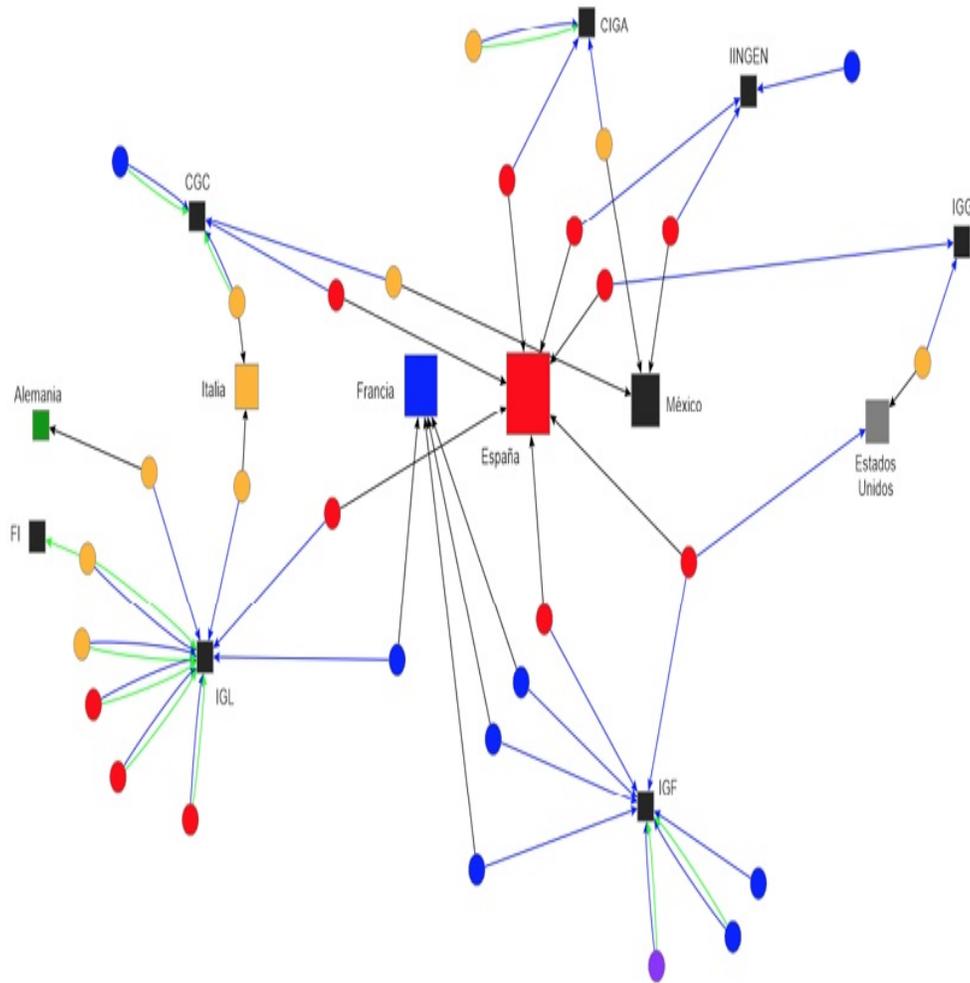
Como lo revela la gráfica 1, la red de los 70 investigadores jóvenes está dominada por el grupo de europeos. Entre los 42 europeos, se encuentran 11 españoles, 9 italianos, 8 franceses y 1 belga, 3 polacos, 1 ruso, 3 alemanes, 1 suizo, 1 inglesa, 1 rumano, 1 eslovaca, 1 esloveno, 1 noruega.

También es notable que, de estos 70 migrantes, 18 obtuvieron empleo en la misma institución de posdoctorado en la UNAM, 5 en otra institución en la UNAM, y 11 en México, en otras instituciones nacionales o estatales, fuera de la UNAM; 26 regresaron al país de origen y 5 se fueron a otros países.⁹ De algunas personas ya no se obtuvieron más datos de seguimiento.

A continuación, para realizar un análisis más detallado, lo centro en los tres grupos más grandes: los 11 españoles, 9 italianos y 9 francófonos (8 franceses y 1 belga).

GRÁFICA 2.

Las redes de afiliación y de movilidad de los migrantes europeos (españoles, italianos y francófonos) con posdoctorado en la UNAM



Rojo: España
Naranja: Italia
Azul: Francia
Lila: Bélgica
Negro: México y UNAM

Verde: Alemania
Gris: Estados Unidos
Flecha azul: estancia posdoctoral
Flecha verde: empleo
Flecha negra: retorno a país de origen / otra movilidad

FUENTE: elaboración propia con Pajek.

Como se aprecia en la gráfica 2, en general, se encuentra una incidencia importante de migración de regreso al país de origen en los tres grupos, pero con un grado considerablemente inferior de retornos entre los italianos (2 de 9).

De los investigadores jóvenes españoles, 7 de los 11 regresaron a su país de origen. Una persona hizo otra estancia posdoctoral en Estados Unidos, pero al concluirla retornó a España. De los franceses, la mitad (4 de 8) regresó a su país de origen para hacer otra estancia posdoctoral, buscar empleo o incorporarse ya en una plaza (sea en la academia o fuera de ella).

Respecto de los nueve académicos italianos, cuatro obtuvieron una plaza en la misma institución en la que hicieron la estancia posdoctoral, dos de ellos en el IGL, uno en el CGC y uno en el CIGA. Cabe señalar que la persona del CGC, luego de obtener la plaza en el centro, regresó a su país de origen, donde ocupó una plaza en el Consejo Nacional de Investigación. Otra persona más regresó a Italia después de la estancia posdoctoral, para desempeñarse en un puesto en la industria. Dos investigadores jóvenes italianos se quedaron en México, pero se fueron a otras universidades (públicas y estatales) y los otros dos italianos iniciaron otra estancia posdoctoral, una en Estados Unidos y la otra en Alemania. La mayoría se queda o en la UNAM o en México, o se va a otros países más, pero pocos regresan, lo cual podría deberse, como lo explican Carroza y Minucci (2014), así como Gardini (2009), a que, en Italia, a los investigadores móviles se les disminuyen las oportunidades de ser tomados en cuenta para una plaza fija. Afirman los autores que, por lo contrario, se premia a candidatos locales sin experiencia considerable en el extranjero.

Del grupo de los francófonos, compuesto por ocho franceses y un belga, es notable que la mayoría de ellos haya pasado por el IGF. Acerca de sus patrones de movilidad y de migración, cabe destacar que tres de ellos obtuvieron una plaza en el instituto donde realizaron su estancia posdoctoral. Cuatro regresaron a Francia, a buscar empleo o a otra estancia posdoctoral, y dos hicieron movilizaciones hacia otras partes.

Como vimos con los casos expuestos anteriormente, en el proceso de la transición hacia una plaza después de la estancia posdoctoral, los extranjeros tienen que definir si eligen y buscan permanecer en la universidad o en el país, si optan por regresar a su país de origen o incluso si deciden ir a otro país para realizar otra estancia. En el siguiente apartado daré voz a los europeos móviles y migrantes residentes en México.

“¿Y tú, por qué migraste? ¿Por qué a México?” Narrativas de investigadores jóvenes europeos

De manera complementaria a las visualizaciones de las redes, las narrativas recabadas durante las entrevistas han sido de utilidad. Mientras que las visualizaciones nos mostraron de dónde venían y hacia donde se movilizaban o dónde se quedaban, las narrativas nos ayudan a responder a las preguntas: ¿cómo y por qué llegaron a México (y a la UNAM)? y ¿por qué migraron de manera permanente?

A continuación, expondré cuatro razones por las que los entrevistados escogieron México como país de destino y de migración académica y también la UNAM en particular: a) las becas y oportunidades de contacto para conseguirlas, b) el prestigio institucional, c) el mejoramiento de las condiciones laborales y, d) la familia. Se trata de una serie de razones motivacionales que pueden ser complementarias, es decir, una misma persona puede migrar por más de uno de estos motivos. Si bien parecen ser las razones obvias y comunes para migrar, lo que quiero destacar dentro de estas dimensiones son casos no habituales, contradicciones y dualidades que se detectaron con las personas entrevistadas.¹⁰

Becas y contactos

Los procesos de solicitud para las becas difieren en cada institución y en cada país. Cabe aclarar que en México y en la UNAM, en particular, para que uno sea elegido para una beca posdoctoral en la Universidad, requiere de un contacto previo con un profesor o investigador de una de las entidades de la UNAM y desarrollar una propuesta de proyecto que, por lo general, se inserta en las líneas del mismo profesor o investigador, para ser propuesto en la dependencia académica interesada y ser tomado en cuenta para recibir la beca posdoctoral. La solicitud para una propuesta de un becario posdoctoral pasa por un doble filtro: primero a nivel interno de la institución receptora del posdoctorado y, segundo, a nivel institucional del subsistema del área correspondiente. Ambos filtros se tienen que pasar para lograr la aprobación de la estancia.

Ahora, pensando en el caso de un investigador joven que viene del extranjero, ¿cómo conseguir estos contactos? Aquí, algunos de los investigadores jóvenes indicaron de qué manera se enteraron de la beca posdoctoral de la UNAM y cómo (o a través de quién) lograron conseguir la estancia posdoctoral, de manera directa o indirecta. El sociólogo estadounidense Mark Granovetter (1995)

argumenta que los lazos débiles –es decir, los contactos de los contactos– son un recurso frecuente para encontrar empleo o la información sobre una vacante. Sin embargo, en cuanto al mercado laboral académico, argumenta que los lazos fuertes –es decir, los contactos cercanos– son aquellos que tienen mejor posibilidad de redituar información acerca de un empleo.

Varios fueron los testimonios de personas que dijeron haber conocido previamente a un profesor o investigador de la UNAM, en algún evento. Para la antropóloga social Larissa Adler-Lomnitz (2009: 151) “la importancia de los congresos trasciende considerablemente la de un simple intercambio instrumental de datos”. Es un ritual en el que “nada es arbitrario o casual. Se habla en serio, se escucha en serio, se bromea en serio y se toma en serio” (Adler-Lomnitz, 2009: 145). Es una manera de relacionarse y hacer contactos significativos o reforzar vínculos con personas ya conocidas, es decir, contactos que se necesitan, por ejemplo, para conseguir una beca para una estancia posdoctoral. En otras palabras, los congresos son un punto de partida que después resulta en la posibilidad de hacer una estancia posdoctoral, en el caso de los entrevistados. Por ejemplo, una investigadora relató que: “Ya conocía al Dr. [...] porque había estado en un evento que organizamos en España” (Inv-7, española). De manera similar, tanto los migrantes como los repatriados a su país afirmaron haber coincidido en eventos con académicos de la UNAM y, por lo mismo, haber tenido un contacto previo. Una tercera persona me contó que “el Dr. [...] me conocía y cuando se enteró que me titulé del doctorado me invitó a ser su posdoc” (Inv-3, belga). También se habían conocido en un evento y por lo mismo la conciencia de la existencia de la otra persona, ya que estuvieron en contacto directo en alguno o en varios momentos de su trayectoria académica.

De manera indirecta destacan, por un lado, los contactos del tutor de tesis o de un colega, los familiares de amigos, así como los foros electrónicos, como lo muestran los siguientes testimonios de tres investigadores jóvenes, dos españoles y una francesa:

Primero le hablé a un contacto en Estados Unidos [...] Me puso en contacto en México (Inv-6, español).

El esposo de una amiga trabaja en la UNAM y me dice [...] (Inv-8, española).

Un doctor [de la UNAM] envió un correo, en un [foro en línea] de vulcanología. Y bueno, él escribió que había estas becas disponibles, que se puede contactar a gente de aquí (Inv-4, francesa).

Como lo revelaron estos ejemplos, los investigadores jóvenes hacen uso de sus contactos directos e indirectos, tanto nacionales como internacionales.

Prestigio e instituciones

Las carreras científicas se caracterizan por una ventaja acumulativa. Esto implica que los resultados serán mejores para quienes combinan múltiples ventajas, como la capacidad y la afiliación a instituciones de prestigio (Miller, 2011). Por esta razón, es normal que los investigadores jóvenes busquen instituciones de alto prestigio, tales como la UNAM. Sin embargo, los lugares son muy limitados y el acceso a ellos es complicado. Las universidades estatales han sido una opción alternativa, dado que “no han encontrado cabida en los lugares prestigiosos en donde estuvieron insertos durante una temporada” (Didou, 2017: 122).

No obstante, hay que dejar claro que México y la UNAM no fueron la primera opción para todos, como muestran los siguientes testimonios, ambos de mujeres que salieron de su país para estudiar un posgrado:

Hice mi doctorado en Inglaterra. [...] Traté de conseguir una beca en Francia de posdoc. No lo logré. Intenté ir a Italia, Estados Unidos, con ese programa de Inv-4 Curie, lo intenté [...] intenté varias cosas (Inv-4, francesa).

La joven comenta que al mismo tiempo se enteró de la posibilidad de obtener una beca posdoctoral en la UNAM, para lo cual se tenía que:

hacer una propuesta, ser evaluado [...] Bueno, me interesó, porque México tiene muchísimos volcanes y ese mismo doctor [quien informó sobre la posibilidad de la beca] ha trabajado mucho sobre cosas que me interesaban. Construimos un proyectito de lo que me interesaba hacer, fue aceptado, entonces yo llegué (Inv-4, francesa).

Por su parte, una joven italiana buscaba hacer un posgrado en Latinoamérica. Al final llegó a México y a la UNAM pero:

fue una coincidencia. Yo acabé la licenciatura en Italia, en Pisa, en un periodo del año cuando ya estaba cerrada la convocatoria para el doctorado y como yo quería seguir con la investigación empecé a buscar en el extranjero, de hecho, nunca había pensado en México pensaba en Europa, escribí a varias universidades. [...] En diciembre me fui de viaje [...] y vine a México, aquí vi los volcanes, los paisajes, una maravilla. Cuando regresé empecé a buscar universidades aquí y lo único que me apareció fue la UNAM. Entonces fue una coincidencia (Inv-2, italiana).

No sólo ambas personas no habían pensado en México, sino que habían intentado (sin lograrlo) ingresar a otras universidades del oeste de Europa – incluyendo de su país de origen– o de Estados Unidos, como lo mencionó Müller (2014) con respecto a investigadores jóvenes austriacos del área de ciencias de la vida. Aparte, lo que coincide en las historias de las dos mujeres es que en ambos casos México se volvió una opción por la geografía.

Mejorar condiciones laborales

“Diferenciales de sueldos, de oportunidades de trabajo y de calidad de vida” (Didou, 2017: 121) fueron algunas de las razones motivacionales de la migración académica que aparecen en el estudio que realizó Didou Aupetit. Constata que los jóvenes hicieron una especie de “cotejo entre lo que ofrecen los países de residencia-origen y México arrojó un balance positivo para este último, pese a los costos afectivos, culturales y operativos de la migración” (Didou, 2017: 122).

Considerando, en particular, las tres nacionalidades (italiana, española y francesa) de los entrevistados, cabe señalar que,

de acuerdo con Carroza y Minucci (2014), el caso italiano es particularmente interesante para analizar la movilidad científica. Por un lado, las cifras de inversiones italianas en los campos de la educación superior y la investigación muestran un estancamiento a largo plazo del gasto público.¹¹ Por otro lado, y como consecuencia de esta situación, Italia está experimentando una salida masiva de investigadores.¹² La falta de oportunidades de empleo y de perspectivas de carrera, así como las deficientes condiciones de trabajo son las razones por las que cada vez más investigadores se mudan al extranjero. A la vez, hasta el momento la política pública ha sido escasamente orientada a remediar esa situación. La fuga de cerebros italianos ha preocupado a los estudiosos de la movilidad y diplomacia científica desde hace casi dos décadas (Hellemans, 2001). Los ejemplos de Inv-2 e Inv-1 son casos recientes que muestran que, al concluir sus licenciaturas y desde los posgrados, buscaron oportunidades en el extranjero, con pocas perspectivas de regresar a su país.¹³

En tiempos de crisis económica, parece obvio pensar que las personas jóvenes se vayan en búsqueda de una mejora económica, laboral y social, como se confirma en el caso de los italianos. Inv-1 confirmó que “no hay nada [...] ¿quién te abre una plaza?” e Inv-2 reconoció que “en Italia sería imposible ese nivel de vida”. Sin embargo, como lo hemos visto en la gráfica 2, muchos españoles regresan a España a pesar de la crisis económica (y de la situación difícil de los mercados laborales). A falta de alternativas en otros lados, “lo más fácil es regresar” (Inv-6, español). Pero también existe el caso en el que optan por abandonar su lugar de origen, a pesar de las (mejores) oportunidades en su país, como explica un investigador de Bélgica:

hay muchas plazas [...]. La verdad no sé bien, porque no he buscado. Ya sabía que después del doctorado me iba a otro país. Para acercarme a los volcanes. [...] Mis compañeros del doctorado (los de mi edad), no hablo de los que se desanimaron de la ciencia, pero los que quisieron continuar en la investigación, la gran mayoría encontró plaza también. [...] Del lado del dinero creo que mis colegas jóvenes belgas ganan

más en Bélgica que yo en México. La verdad no sé. Yo venía aquí por los volcanes, y del dinero gano lo suficiente para vivir bien y estoy contento con esto (Inv-3, belga).

Como muestra este último ejemplo, no siempre una mejor economía es lo que motiva a los jóvenes a quedarse o a irse.

Familia

Otra de las razones típicas para ser móvil o migrar es la cuestión familiar. En su estudio sobre científicas extranjeras que migraron a México, Izquierdo destaca que comúnmente “se encontró que las académicas se unieron en matrimonio con mexicanos, antes de llegar al país, eso facilitó su decisión de dirigirse hacia México” (Izquierdo, 2011: 2).

Inv-9, una de mis entrevistadas españolas, también siguió a su esposo, un mexicano a quien conoció en una de sus varias estancias durante su doctorado y quien se trasladó a España para luego viajar ambos a Inglaterra (él al doctorado y ella al posdoctorado). La francesa Inv-4 comenta haber conocido a su esposo durante la estancia posdoctoral, quien es también un académico del IGF, donde realizó su estancia. Por su parte, Inv-5, un joven francés menciona que su pareja es de México y que fue la razón por la que buscó una oportunidad en su país de origen. Estos ejemplos muestran que alguien sigue a la otra persona, o a su país de origen o a otro país.

Además de estas historias, he encontrado que no siempre una persona sigue a otra, aun cuando estén casados y tengan hijo(s):

[Tengo un hijo] de 15 meses. Para mí es muy difícil, porque mi pareja está en Italia y yo estoy aquí sola con mi hijo. Es una vida difícil, pero así nos hemos acostumbrado. Yo a él lo conozco desde hace 20 años, luego nos hemos perdido, pero siempre hemos sido amigos, y desde hace cinco años volvimos juntos. Estamos tan acostumbrados a vivir lejos que igual pensamos eso de tener un hijo. Él trató de venirse para acá [...] pero el problema es que aquí no logró conseguir un trabajo. Pidió un permiso en su trabajo de Italia para venir aquí, pero al no encontrar trabajo se regresó. No podía permitirse renunciar a su trabajo allá, tú sabes cómo está la situación en Europa, fatal. Se sentía mal de no trabajar; si no tienes trabajo por más que estés con la persona que amas, tu vida no sólo es tu pareja (Inv-2, italiana).

Los testimonios de los casos selectos de investigadores jóvenes nos mostraron que, a pesar del alto grado de autonomía en su movilidad en general, los científicos en cuestión basan sus decisiones de migrar en aspectos vinculados con becas y contactos, prestigio e instituciones, mejora de condiciones laborales y cuestiones familiares. No obstante, también vimos que estas razones típicas tienen sus aspectos excepcionales y descubrimos nuevas tendencias en la migración científica y académica. Cabe señalar que la autonomía en las

decisiones móviles se ve comprometida particularmente para aquellos que la basan en razones familiares. Por lo demás, los motivos iniciales para llegar a un país nuevo pueden deberse a una o varias de las razones aquí expuestas, mientras que las decisiones de migrar de manera permanente corresponden a razones distintas que las del momento de la llegada y, consecuentemente, a grados de autonomía de la movilidad diferentes.

Reflexiones finales: entre el puerto de origen y el de destino

Este artículo tuvo como objetivos presentar las trayectorias y movilidades, e identificar las perspectivas y las decisiones de la movilidad de investigadores jóvenes europeos que llegaron a México a estudiar el doctorado o posdoctorado y que, posteriormente, optaron por quedarse en el país, así como destacar nuevas motivaciones y prioridades para ser móviles y migrar en su vida como académicos. Las preguntas que guiaron este texto fueron: ¿qué rutas tomaron los investigadores jóvenes europeos que llegaron a México?, ¿cómo y por qué llegaron a México? y ¿por qué migraron de manera permanente?

Los resultados arrojan que existen casos contrastantes que ponen en tela de juicio las razones que conocemos para ser móviles o para migrar. El panorama completo de los investigadores jóvenes muestra una comunidad en la que predominan los europeos que migran hacia México. Los testimonios de los entrevistados nos cuentan las historias de cada uno y explican de qué manera estos actores sociales están circulando entre el puerto de origen y el de destino en su espacio laboral y en su vida social y privada, en general. Vemos que la cuestión laboral en gran medida definió su actual estancia en el país, pero que existen casos que se salen de las explicaciones comunes.

Acerca de los contactos directos e indirectos (fuertes y débiles) parece que, al contrario de la tesis de Granovetter (1995), la relevancia de los contactos indirectos en un contexto laboral académico y transnacional ha ganado más importancia para estos investigadores jóvenes.

Otro aspecto que destacar en las experiencias expuestas son las nuevas percepciones de calidad de vida o de estilo de vida. Parece haber nuevas prioridades de tiempo, sueldo, seguridad social, etcétera. Si bien los entrevistados de este estudio estaban conscientes de la situación general del país en términos de inseguridad y violencia, no lo ven como un obstáculo para decidir quedarse. Concuera con el estudio de Didou (2017: 122), en el que “los entrevistados señalan que la violencia producida por el crimen organizado y el

narcotráfico en México les inquieta, y la situación de descomposición social, a la que son sensibles, pero no basta para disuadirlos de quedarse en el país. Prima sobre la percepción de los riesgos y de la inseguridad el deseo de dejar atrás funciones de ayudantía y la precariedad del estatuto laboral”. Es decir, que evalúan “peor” la situación en su país de origen haciendo nuevamente las cuentas entre ambos países. Al respecto, Inv-2 comenta que:

Yo tampoco considero regresar a Italia porque mi situación actual es buena y nunca la podría tener en Italia. Además, el nivel de vida que aquí te puedes permitir con respecto a lo que cuesta allá la vida. Yo me acabo de comprar una casa, en Italia no podría, aquí me gusta. Tener un hijo así es difícil, pero ahí vamos (Inv-2, italiana).

Los nuevos modelos familiares, como lo hemos visto en el caso de Inv-2, su esposo y su hijo, y las dinámicas de organizarse como familia representan nuevos retos para esas familias.

Pensar una forma de *familias móviles*, que se caracterizan por viajar mucho, por estar separados espacialmente y por un alto uso de tecnología para comunicarse y estudiar las implicaciones en diferentes dimensiones socioculturales y hasta psicosociales podrían representar nuevos temas por explorar en una agenda de investigación a futuro.

La atracción de la geografía o de la geología de México también ha sido un factor que se vio reflejado en la decisión de llegar al país. Parece ser algo obvio, si se habla de personas que se han formado en el área de geociencias. No obstante, uno de los entrevistados destacó que “alguien que ha hecho el doctorado en España no sabe nada de México. Yo empecé a trabajar sobre México en el posdoc” (Inv-6, español). Entonces, es un empezar a conocer nuevamente; es decir, un extranjero no trae consigo una ventaja local, pero sí el hecho de que “las metodologías te sirven para aplicarlas en otro ambiente, pero es muy diferente” (Inv-6, español) y que vienen con otra visión de trabajos y proyectos, como comentó Inv-9. Esta última opinión, de Inv-9, no se refiere específicamente al área de geociencias, sino también a otros campos de conocimiento. Si bien en este texto sólo tomé en cuenta el área de geociencias e ingenierías, propongo contrastar los hallazgos con los de otras disciplinas.

Finalmente, este trabajo intentó presentar una visión distinta sobre las razones para ser móviles y migrar, dando voz a aquellos actores sociales que salieron del esquema típico del científico móvil. Conocer sus casos nos ayuda a conocer su micro-mundo, que se encuentra en algún lugar *entre el puerto de origen y el de destino*.

Referencias bibliográficas

- ADLER-LOMNITZ, L. (2009). El congreso científico como forma de comunicación. En N.G. Gutiérrez Serrano (ed.), *Redes, comunidades, grupos y trabajo entre pares en investigación educativa* (pp. 145-153). México: CRIM, UNAM/Plaza y Valdés.
- CAIRNS, D. (2014). *Youth, Transitions, International Student Mobility and Spatial Reflexivity. Being Mobile?* Londres: Palgrave Mcmillan.
- CARROZA, C., y Minucci, S. (2014). Keep on movin'? Research mobility's meanings for Italian early-stage researchers. *Higher Education Policy* (27), 489-508.
- CONSTANT, A. (25 de Mayo de 2013). Where do the brainy Italians go, and why? *University World News* [en línea]. 25 de mayo. Disponible en: www.universityworldnews.com/article.php?story=20130522161858254.
- DERVIN, F. (2011). Introduction. En F. Dervin, *Analysing the Consequences of Academic Mobility and Migration* (pp. 1-12). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- DIDOU AUPETIT, S. (2017). Migrar para ingresar a la profesión académica: oportunidades y obstáculos en México para jóvenes académicos extranjeros. *Sociológica*, 32(90), 111-144.
- EUROPEAN RESEARCH COUNCIL (2015). Starting grants 2015: Italian researchers rank second in Europe by number of grants. *Research Italy. The Portal of Italian Research*, 12 de noviembre. Disponible en: www.researchitaly.it/en/success-stories/starting-grants-2015-italian-researchers-rank-second-in-europe-by-number-of-grants/
- FAUST, K. (1997). Centrality in affiliation networks. *Social Networks* (19), 157-191.
- GARDINI, N. (2009). *I baroni: come e perché sono fuggito dall'università italiana*. Milán: Giangiacomo Feltrinelli Editore Milano.
- GRANOVETTER, M. (1995). *Getting a Job. A Study of Contacts and Careers*. Chicago: The University of Chicago Press.
- HELLEMANS, A. (2001). Beating the European brain drain. *Nature*, 414(6862), 4-5.
- IZQUIERDO, I. (2011). "Ya no soy la misma": mujeres, ciencia e inmigración. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: COMIE.

- MILLER, J. M. (2011). Why we are here: A review of the literature on motivations for postdoctoral appointments. *PostDoc Journal*, 1(1), 1-28.
- MÜLLER, R. (2014). Racing for what? Anticipation and acceleration in the work and career practices of academic life science postdocs. *Forum: Qualitative Social Research*, 15(3).
- PITT, R., y Mewburn, I. (2016). Academic superheroes? A critical analysis of academic job descriptions. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 38(1), 88-101.

Notas de la Parte II

¹ Inventores mexicanos que participan en patentes cuyo propietario es no-mexicano e inventores brasileños que participan en patentes cuyo propietario es no-brasileño.

² La empresa Neology Inc. fue fundada por Francisco de Velasco Cotina en el año 2000. El fundador es un inventor prolífico mexicano, quien entre 2006 y 2012 reporta como lugar de residencia de la empresa la Ciudad de México. A partir de 2012 y hasta 2016, el inventor y la empresa se asientan en California. Este tipo de trayectorias de movilidad se tienen que explorar de manera cualitativa para documentar con precisión cuál es el tipo de movilidad de los inventores.

³ Agradecemos a la Dra. Norma González, directora ejecutiva de la Comisión Fulbright de Argentina, por su amabilidad y predisposición en responder a nuestras consultas e interrogantes.

⁴ Las personas nacieron entre los años 1968 y 1986.

⁵ Agradezco a Alejandro Ruiz León la revisión de varias versiones de este artículo y sus comentarios enriquecedores acerca del área de investigación científica de la UNAM y las visualizaciones de las redes.

⁶ Por estas dos características, las redes se pueden clasificar como redes de afiliación (Faust, 1997) o redes multimodales en las que se vinculan actores de diferentes entidades sociales (en este caso personas, organizaciones y países).

⁷ El tamaño de los nodos de los países se hizo en función de su *grado nodal de entrada*. El grado nodal es el total del número de vínculos que un actor social tiene. En una red en la que existe direccionalidad del vínculo, podemos tomar en cuenta sólo los vínculos de una dirección (sea de entrada o de salida), así que el grado nodal de entrada determina el número total de vínculos que van con direccionalidad entrante al actor social en cuestión.

⁸ Todos habían acabado su estancia posdoctoral a finales de 2016.

⁹ En todas las gráficas de este trabajo sólo se modificaron los tamaños de los nodos de los países y no de las instituciones de la UNAM. Por lo mismo, no se ven reflejados en el nodo “México” aquellas personas que obtuvieron un contrato en dicha Universidad. Al considerarlos, el nodo “México” sería mucho más grande y dificultaría la lectura de la imagen. Para apreciar la cantidad de personas contratadas en cada una de las instituciones de la UNAM se pueden ver las flechas verdes, que representan su contratación posterior a la estancia posdoctoral.

¹⁰ El tema del idioma, si bien es un asunto que puede determinar el país de destino, fue eliminado del análisis. De las personas en cuestión, la mayor parte es de nacionalidad española, pero ninguna de ellas mencionó el idioma como razón particular para migrar. Una de las italianas refirió haber buscado movilizarse a México sin saber hablar una sola palabra de español. En ese caso jugó a su favor que la coordinadora del posgrado por el cual ella se interesaba era paisana suya y se comunicaban en italiano.

¹¹ Aunque, según el European Research Council (2015), a partir del año 2015 ya hubo incentivos económicos para la investigación, especialmente destinados a investigadores jóvenes. Queda por verse su impacto en el transcurso del tiempo y si esto cambia las tendencias del éxodo de científicos italianos, a pesar de que Italia encabeza en segundo lugar la lista de los fondos totales recibidos.

¹² “30,000 Italian researchers leave each year, while only 3,000 qualified scientists go to Italy” (Constant, 2013).

¹³ No son los únicos casos entre las personas entrevistadas en este estudio. Otra italiana, si bien ya no reside en México, no regresó a su país de origen, pero buscó oportunidades de empleo en la academia en Alemania (gráfica 2).

Tercera parte
Experiencias institucionales de cooperación
académica e internacionalización

Transferencia intercultural de conocimientos: estrategia formal y comunicación sustantiva¹

[Kazuyasu Ochiai](#)

Introducción

Con el propósito de examinar desde múltiples ángulos la “movilidad científica transnacional” y las “colaboraciones y movilidades científicas internacionales”, partiré de la premisa de que los conceptos de transnacionalidad y de internacionalidad tienen *a priori* sustancias evidentes e indudables. Como postura epistemológica tomaré a ambos como dados, aunque quisiera introducir una dimensión adicional, que es crucial para la reflexión, a saber la de la *interculturalidad*, en tanto se observa como una consecuencia sustancial de la circulación transnacional de conocimientos, de estudiantes y de académicos.

Esta idea y mi interés por la interculturalidad provienen de experiencias personales y profesionales. Pisé la tierra mexicana por primera vez en 1972, cuando tenía 20 años, para aprender el español y para estudiar las culturas indígenas, como becario del programa de intercambio entre México y Japón, financiado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) y por la Japan International Cooperation Agency (JICA). Desde 1977 hasta 1985, pasé intermitentemente varios años entre los tzotziles de los Altos de Chiapas, como etnógrafo. Más tarde, durante mi recorrido profesional como catedrático de antropología de la Universidad Hitotsubashi, en Tokio, fui uno de los promotores del intercambio académico con El Colegio de México desde 2000 hasta 2015, cuando me jubilé de Hitotsubashi.

Esas experiencias me han enseñado que la circulación de conocimientos, de estudiantes y de académicos tiene repercusiones cognitivas y disciplinarias, susceptibles de ser certificadas mediante constancias, kardex o listas de aprobación de materias, útiles para establecer los procedimientos y los criterios para la convalidación o el reconocimiento de créditos y de grados. Pero, asimismo, tiene consecuencias en el sujeto, que no son cuantificables ni son interpretables instantáneamente. Pese a ser solapadas y discretas, tiene implicancias soterradas, de tipo profesional y existencial que, a veces, dejan sus improntas en el recorrido y en la vida de los individuos, durante décadas. Por lo tanto, es esencial prestar atención tanto a los aprendizajes formales y medibles

derivados de la movilidad de los saberes y de sus portadores, como a los aprendizajes no cognitivos derivados, conscientemente o no, de los intercambios. Analizar los resultados de la movilidad científica, aun cuando los estudios especializados suelen enfocarse sobre sus consecuencias más fáciles de medir (¿Qué materias han cursado los estudiantes? ¿Son equivalentes o no los aprendizajes adquiridos en las instituciones receptoras a los considerados en el programa de estudios en las instituciones de partida?) implica entonces explorar ambas dimensiones, tanto formales como informales.

Congruentemente con ello, la meta de este trabajo es proponer algunas reflexiones generales sobre la dimensión intercultural del intercambio académico de estudiantes e investigadores y realizar un ejercicio crítico sobre los datos a los que solemos recurrir para apreciar la pertinencia de los programas de intercambio cuando se pretende evaluar sus efectos y su viabilidad institucionales y, asimismo, dar cuenta de sus repercusiones en los sujetos. Con esa finalidad, primero, presentaré como marco general de esas reflexiones el pensamiento teórico de Karl Polanyi sobre la noción general de “intercambio” y presentaré un cascarón de esquema, deliberadamente vacío, sobre las dimensiones a atender para su análisis. Eso en aras de presentar una propuesta conceptual para explorar la movilidad (más que resultados concretos). Luego, expondré el caso seleccionado de una práctica de cooperación académica, la del programa de intercambio académico entre El Colegio de México y la Universidad Hitotsubashi: haré una breve descripción de la contraparte japonesa para ubicarla ante lectores no japoneses y presentaré algunas notas sobre la génesis y el desarrollo de la cooperación.² Discutiré luego, desde el punto de vista antropológico, un asunto que me parece central: el de las experiencias interculturales tácitas, considerando que éstas representan una vivencia esencial para los sujetos involucrados en la movilidad científica transnacional. Finalmente, retomaré el esquema elaborado con base en mi lectura de Polanyi con el propósito de demostrar que se requiere utilizar materiales de naturaleza distinta a los que se analizan convencionalmente, si se pretende rendir cabalmente cuenta de la noción de intercambio.

Karl Polanyi

Los términos clave para orientar mi reflexión son tres: “movilidad”, “transnacionalidad” y “circulación”. Esas palabras han sido incorporadas en forma sostenida en los discursos sobre la economía moderna, pero han inspirado

también las convocatorias de seminarios en ciencias de la educación. Su traslado de un campo disciplinario a otro ha expresado una tendencia patente en las ciencias sociales recientes, la cual consiste en adoptar términos procedentes del campo de la economía: “producción y consumo” de las imágenes, “invención y reproducción” de la historia, “apropiación” cultural, son algunos ejemplos de ese proceso de transferencia disciplinaria.

Una vez constatada la maleabilidad de algunas nociones, consideramos que es inspirador el marco teórico de Karl Polanyi para analizar la transferencia intercultural de conocimientos. En efecto, el “intercambio” es uno de los conceptos básicos de este historiador de la economía y precursor de la antropología económica. Polanyi argumenta que la economía está incrustada en otras relaciones e instituciones sociales y no puede ser singularizada. Polanyi define el término “económico” en dos sentidos: el real/sustantivo y el formal.

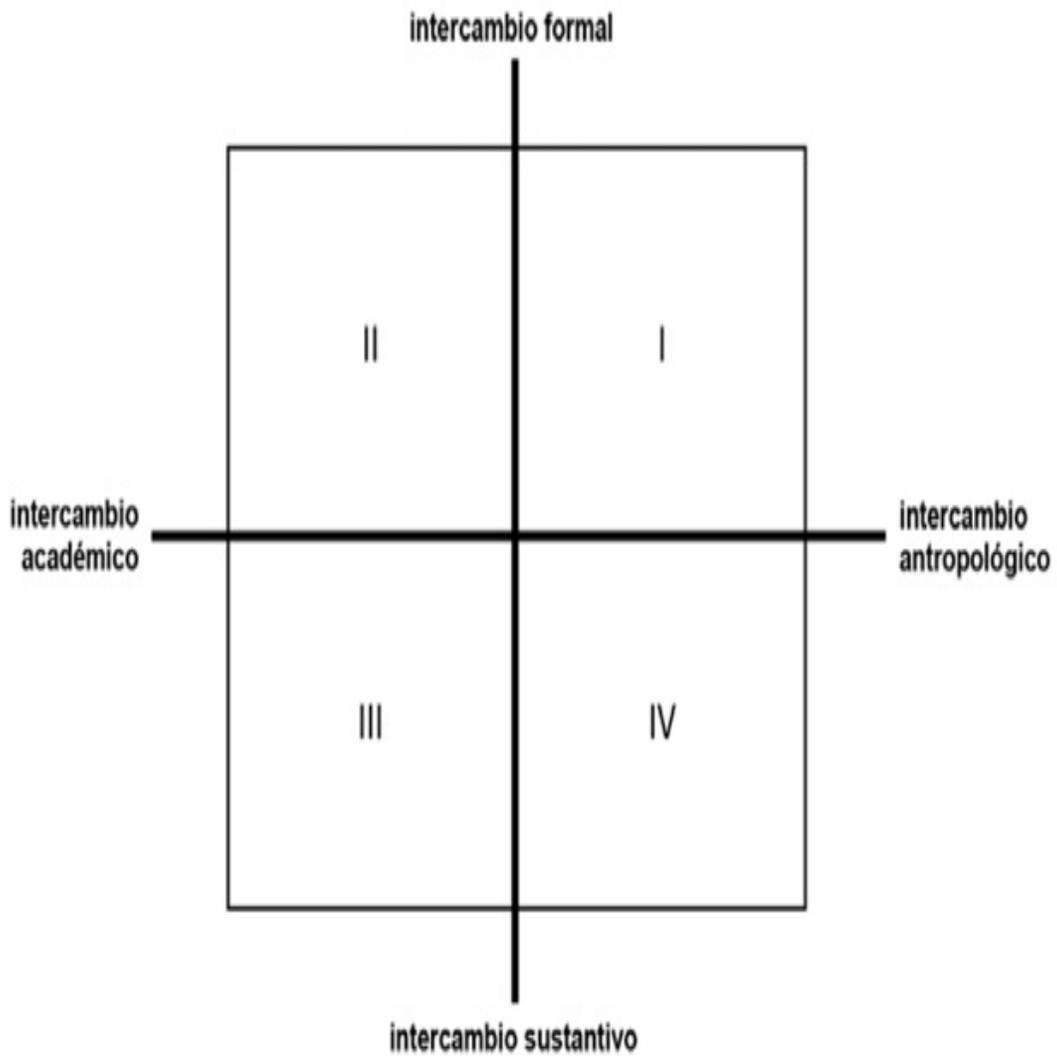
El significado real/sustantivo “deriva de la dependencia en la que se encuentra el hombre con respecto a la naturaleza y a sus semejantes para conseguir el sustento. Se refiere al intercambio con el entorno natural y social, en la medida en que esta actividad proporciona los medios para satisfacer las necesidades materiales” (Polanyi, 2015). El significado formal, mientras tanto, “deriva del carácter lógico de la relación medios-fines, evidente en palabras como *economización*. Se refiere a la elección entre los usos diferentes de los medios, dada la insuficiencia de estos medios, es decir, a la elección entre utilizaciones alternativas de recursos escasos” (Polanyi, 2015).

Se podría aplicar esta perspectiva teórica de Polanyi al tema que nos ocupa, ya que los términos –“movilidad científica transnacional”, “colaboraciones y movilidad científicas internacionales” y “circulación de conocimientos”– aluden a elementos vinculados con el intercambio de ideas y de información, tanto reales/sustantivos como formales.

Como esquema de análisis y con base en las ideas de Polanyi, elaboramos entonces un cuadro en dos líneas y dos columnas, dividido por dos ejes ortogonales, como lo muestra la figura 1: intercambio formal / intercambio sustantivo e intercambio académico / intercambio antropológico.

FIGURA 1.

Experiencias interculturales compuestas
de cuatro cuadrantes divididos por dos ejes:
formal / sustantivo y académico / antropológico



Pretendemos reflexionar, a lo largo del texto, sobre cómo llenar los cuatro cuadrantes de esta matriz, recurriendo a los datos acumulados con motivo del intercambio académico sostenido entre El Colegio de México (Colmex) y la Universidad Hitotsubashi e identificando la información faltante sobre las experiencias de los participantes.

Una primera pregunta que surge es: ¿por qué están opuestos academia y antropología? ¿Acaso la antropología no es un campo académico? Es evidente que sí. La antropología cultural y social pertenece a las ciencias humanas y sociales y utiliza una metodología rigurosa. Sin embargo, la antropología está al mismo tiempo en una posición crítica en relación con el academicismo establecido, en el contexto occidental, sobre todo en la era posmoderna, principalmente a partir de la década de 1980. Hasta los años setenta, los antropólogos tomaban como modelo académico la discusión en términos de ciencias naturales y sociales. Sin embargo, su objeto de estudio no es material, versa sobre seres humanos vivos con visiones y representaciones a veces muy distintas de las del observador. En la década de 1970, la sociedad en general ya había comenzado a experimentar un cambio de valores, con nuevos puntos de vista que enfatizaban la ecología, la pluralidad humana, el relativismo cultural, la globalización, entre otros. A partir de los ochenta, fue natural que los antropólogos comenzaran a colocarse ellos mismos dentro del academicismo moderno por un lado y, por el otro, a tomar una posición posmodernista y crítica ante la antropología modernista. Esta complejidad posicional no es una contradicción de la antropología, sino que afianza su valor y su razón de ser en tanto disciplina académica. El eje de intercambio académico/intercambio antropológico en la figura 1 se entiende así en relación con un escenario complejo: el del desarrollo de la disciplina antropológica.³ Retornaremos, en nuestro tercer apartado, sobre esa cuestión.

Un bosquejo de la historia de la Universidad Hitotsubashi

La fundación de la Universidad Hitotsubashi se remonta a 1875, cuando Arinori Mori, un político, un antiguo samurái y un hombre ilustrado, abrió una escuela de comercio en Tokio. A la edad de 18 años, Mori había tenido la oportunidad de estudiar en la University College London, en 1865, antes de la caída del Shogunato Tokugawa. Durante los primeros años de la Era Meiji, sus estadías en diversos países de Europa y en Estados Unidos lo convencieron de la necesidad de formar especialistas de negocios en Japón, para responder a la presión tenaz

comercial y mercantil de los países occidentales. Con ese afán, en 1875 estableció una escuela privada de comercio en el centro de Tokio: ése fue el origen de la institución hoy denominada Universidad Hitotsubashi.⁴

Arinori Mori fue nombrado Ministro de Educación en 1885, cuando el gobierno Meiji estableció tal dependencia. Japón necesitaba desarrollar un sistema educativo moderno combinando la tradición japonesa y el modelo occidental. Mori cumplió su tarea de manera conveniente y ocupó esa posición hasta que fue asesinado por un nacionalista xenófobo, en 1889. De esa manera, desde su fundación y debido a su marca originaria, Hitotsubashi se definió como una institución con un proyecto “intercultural”, inspirada en una experiencia extranjera, pero arraigada en el espacio y en la ética japoneses.

Actualmente, Hitotsubashi tiene programas de licenciatura en comercio, economía, ciencias sociales y leyes, así como escuelas de posgrado de comercio, economía, ciencias sociales, leyes, lingüística y administración. Es una institución relativamente pequeña, con una matrícula total de 6 200 estudiantes y una plantilla de 560 profesores de tiempo completo, aproximadamente. El campus principal se encuentra en Kunitachi, en los suburbios al oeste de Tokio, mientras que el otro campus está situado en el centro de la ciudad capital, en las cercanías del Palacio Imperial. La Universidad Hitotsubashi es la institución más reconocida y prestigiada en educación y en investigación en ciencias sociales en el Japón de hoy.

Dos términos sintetizarían la política educativa actual de Hitotsubashi: asegurar la validez internacional de su educación y fomentar la movilidad de estudiantes y profesores, con una perspectiva global de internacionalización en casa y de formación de sus egresados en un contexto de creciente integración económica. Estos dos conceptos son clave para llevar a cabo el intercambio académico internacional de alto nivel.

Internacionalización: a mitad de camino, avances e inercias

En 2014, la Universidad Hitotsubashi estableció el Centro Mori Arinori de Educación Superior y de Movilidad Global. Sus propósitos fueron investigar y promover la armonización de créditos con universidades seleccionadas por su relevancia en los campos de conocimiento cultivados por la institución para fomentar la movilidad de estudiantes en las perspectivas nacional e internacional. El Centro Mori Arinori no pertenece a las facultades, sino que está

ubicado bajo la autoridad del rector. El vicerrector de Educación, por nombramiento, está al frente del Centro y asume la posición de director.

Para incrementar la pertinencia de sus procesos formativos Hitotsubashi está procurando incrementar la comparabilidad de materias y de créditos. A escala nacional, está colaborando con otras 11 universidades de primer nivel en Japón en esa tarea. El Centro Mori Arinori ha sido el motor principal de este proyecto de convergencia curricular que es, en sí, un desafío, pues, históricamente, la autonomía institucional de cada universidad ha sido un principio respetado férreamente por los establecimientos académicos japoneses, por lo que la comparación de sus programas y de sus créditos y cualquier proyecto de armonización de los contenidos han sido considerados como una amenaza a la independencia académica de los establecimientos.

A escala internacional, para avanzar hacia una armonización de contenidos la Universidad Hitotsubashi consideró que el programa europeo Tuning, recientemente implementado en Asia, representa una herramienta susceptible de ser de utilidad, debido a la experiencia existente en otras regiones (América Latina, entre otras) y a la metodología desarrollada para establecer criterios de reconocimiento mutuo. La Universidad está entonces contemplando adherirse a esa iniciativa, junto con universidades extranjeras y japonesas igualmente interesadas. El Centro Mori Arinori ha invitado a Tokio a líderes y a especialistas de Tuning Educational Structures in Europe, los profesores Robert Wagenaar, de la Universidad de Groningen, Julia González, de la Universidad de Deusto, y György Nováky, de la Universidad de Upsala, entre otros. Los investigadores del Centro Mori Arinori han intercambiado ideas e información con ese equipo para recabar opiniones externas sobre su situación propia.

Con el propósito de medir la demanda por reconocimiento de periodos de estudios o materias, la Universidad Hitotsubashi también ha buscado documentar sistemáticamente las cifras de movilidad y las ha incluido en sus informes anuales de actividades.⁵

Debido a sus antecedentes y a su estatuto en el sistema japonés de educación superior, Hitotsubashi tiene la reputación de enviar a sus estudiantes al exterior con buenas becas, proporcionadas por organismos y colectivos como la Asociación Josui de exalumnos y el gobierno. En un periodo de cuatro años, de 2012-2013 a 2016-2017, aumentó el número de estudiantes que envió al exterior por un año, incrementándose de 73 a 126. El del programa de cinco semanas también se consolidó, abarcando de 190 a 366 beneficiarios.

Respecto de los estudiantes extranjeros en movilidad entrante, la Universidad

recibe a más de 270 alumnos foráneos en sus carreras de licenciatura y más de 460 en sus escuelas de posgrado. En licenciatura, el porcentaje de estudiantes extranjeros es sólo de 4% en relación con la matrícula total. Dicho porcentaje es, no obstante, el más alto entre las 86 universidades nacionales y equivale al doble de la proporción reportada por la Universidad de Tokio. El porcentaje de estudiantes extranjeros en posgrado es de 24%: representa también la proporción más alta entre las 86 universidades nacionales de Japón, incluyendo las universidades especializadas en ciencias naturales e ingeniería.

Con respecto a la movilidad académica en Hitotsubashi, en contraste, la tasa es baja: en 2017, sólo 4% de los profesores de tiempo completo era de origen extranjero. El rígido sistema para el reclutamiento del personal académico que utiliza la institución dificulta el empleo de catedráticos extranjeros. Para lograr una contratación de sustitución las universidades nacionales deben esperar hasta que algún profesor de tiempo completo se retire de la facultad. En cambio, la Universidad apoya la movilidad profesional y disciplinaria de sus académicos. Autorizó estancias en el extranjero de 854 investigadores en 2017, lo cual implica que en promedio cada profesor se desplaza al exterior 1.54 veces al año para asistir a congresos, cursos intensivos, impartir conferencias, realizar investigaciones, etcétera.

En resumen, podríamos decir que, en cuanto a la movilidad de estudiantes, Hitotsubashi ha tenido éxito en la modalidad saliente (*outbound*), pero le falta fortalecer la entrante (*inbound*), sobre todo en las licenciaturas. Una de las razones que ha incidido en la lenta consolidación de la movilidad entrante es la escasez de clases dictadas en inglés. En la actualidad, sólo 3% de todos los cursos es impartido en dicho idioma,⁶ aunado al bajo dominio del japonés entre los estudiantes extranjeros. En su mayoría, las clases se imparten en japonés, razón por la que los estudiantes extranjeros necesitan tener un buen conocimiento previo de la lengua japonesa para aprovechar los cursos. Esa situación de aprendizaje previo del japonés no es muy frecuente, salvo, pero no siempre, entre los descendientes de las comunidades japonesas emigradas. La falta de un idioma común es un obstáculo importante para atraer a estudiantes extranjeros, no sólo en Hitotsubashi, sino también en las universidades japonesas en general. Muchas de ellas ofrecen cursos del idioma local de diferentes niveles a los estudiantes extranjeros. Recientemente, el Ministerio de Educación ha impulsado a las universidades a introducir carreras dictadas sólo en inglés para atraer estudiantes extranjeros. No obstante, muchos de los estudiantes

extranjeros buscan trabajos en Japón al terminar su carrera, en tanto que las compañías locales prefieren a los extranjeros que muestren fluidez en japonés.

Intercambio académico entre El Colegio de México y la Universidad Hitotsubashi: creación de cátedras e intercambio de profesores, 2011-2015

A partir del año 2000, Hitotsubashi ha cultivado un vínculo académico estrecho con El Colegio de México (Colmex). Las dos instituciones firmaron dos acuerdos y un *Memorandum of Understanding* (MOU).⁷ Esos convenios constituyen el marco de referencia en el que se han inscrito dos actividades centrales en la cooperación académica entre las dos instituciones, a saber, el intercambio de profesores y los seminarios conjuntos de estudiantes, como lo veremos a continuación.⁸

Alrededor de 2008, para acrecentar su presencia internacional la Secretaría de Relaciones Exteriores del gobierno de México propuso al Colmex instalar cátedras de Estudios Mexicanos en cuatro universidades extranjeras, durante cinco años. El Colmex escogió como contrapartes para esa iniciativa a la Universidad de Sao Paulo, en Brasil, la Universidad de Beijing, en China, la Universidad Jawaharlal Nehru, en la India y la Universidad Hitotsubashi, en Japón. El *Memorandum of Understanding* sobre la Creación de la Cátedra de Estudios Mexicanos” fue firmado en enero de 2010 por los presidentes de El Colegio de México y de la Universidad Hitotsubashi. Al aceptar hospedar la Cátedra de Estudios Mexicanos, Hitotsubashi propuso crear la Cátedra de Estudios Japoneses en El Colegio de México, conforme con una preocupación por garantizar una reciprocidad en los intercambios académicos y por contar con dispositivos para institucionalizarlos. El Colmex aceptó esa idea. La nueva cátedra fue ubicada en el Área de Japón del Centro de Estudios de Asia y África.

Entre 2011 y 2015, cinco profesores destacados de diferentes especialidades del Colmex visitaron a Hitotsubashi: los profesores Lorenzo Meyer, Gerardo Esquivel, Alejandro Castañeda, María Celia Toro e Ilan Bizberg, como muestra la tabla 1. Esos profesores dictaron en total 14 clases en inglés en Hitotsubashi, a las que asistieron aproximadamente 700 estudiantes.

TABLA 1
Intercambio de profesores entre El Colegio de México y la
Universidad Hitotsubashi, 2011-2015

No.	Mes, año y ciudad	Profesores enviados	Titulos de conferencias
1	Enero de 2011 Tokio	Prof. Lorenzo Meyer Historia	① From the end of European colonial rule in the north of America to the territorial dispute, 1776 - 1848 ② The building of a Mexican nation under the shadow of a northern empire, 1848 - 1917 ③ From the policy of revolutionary nationalism to the Free Trade Agreement and beyond: 1917 to the present
1	Marzo de 2011 Cd. de México	Prof. Tetsuro Kato Ciencia política	① From Commodore Perry to General MacArthur, 1853 -1945 ② Between the two ends of wars: the World War II and the Cold War, 1945 -1989 ③ From the last decade of the 20th century to the present, 1990 - 2011
2	Noviembre de 2011 Tokio	Prof. Gerardo Esquivel Economía	① Why isn't Mexico rich? Why it should be? ② Mexico and the international financial crisis: Impact and perspectives ③ The economics and politics of drugs and violence in Mexico
2	Marzo de 2012 Cd. de México	Prof. Nobumasa Akiyama Política internacional	① Putting the East Japan Great Earthquake in the international context ② Reassuring the US-Japan alliance through disaster relief ③ Impact of Fukushima nuclear accident on international nuclear business and nuclear regulatory regimes
3	Marzo de 2013 Cd. de México	Prof. Makoto Saito Economía	① On the social and economic impacts of the tsunami disaster ② Some lessons from the Fukushima nuclear accidents ③ Behavioral approach in managing natural disaster risks
3	Mayo de 2013 Tokio	Prof. Alejandro Castañeda Economía	① The status quo in telecommunications. Recent constitutional changes and the agenda for the future ② The evolution of telecommunications regulation. From public monopolies to private monopolies, the importance of design and the economic outcome ③ Recent events in telecommunications. Political competition and media power, the power of the telecommunications colossus
4	Marzo de 2014 Cd. de México	Prof. Yuichi Washida Marketing	① The young generation of Japan and the diffusion of information technology ② Cool Japan strategy and its effects in emerging countries
4	Abril de 2014 Tokio	Prof. María Celia Toro Relaciones internacionales	① Mexican foreign policy: 20 years of Mexico's realignment with the United States ② On the middle, raising and regional powers: Threats and opportunities for Mexico in the 21st century
5	Septiembre de 2015 Cd. de México	Prof. Kazuyasu Ochiai Antropología	① Imágenes de la nación a través de los álbumes fotográficos: México y Japón a comienzos del siglo XX ② Transmisión de la cultura suave tras generaciones: Lecciones aprendidas a partir de los estudios mayas
5	Noviembre de 2015 Tokio	Prof. Ilan Bizberg Ciencia política	① The Mexican economic model in a comparative perspective ② Mexican economic model before 1980s and the impact of neo-liberal restructuring on it after 1982 ③ Social consequences of Neoliberalism and NAFTA in Mexico

Cátedra Hitotsubashi de Estudios Japoneses
en El Colmex

Cátedra El Colmex de Estudios Mexicanos
en Hitotsubashi

Como lo sintetiza ese esquema, desde 2011 hasta 2015, cinco profesores de Hitotsubashi dictaron 13 clases en total en el Colmex. Los temas abarcaron: la relación política entre Estados Unidos y Japón, desde el siglo XVIII hasta la fecha; la sociedad japonesa después del terremoto, el *tsunami* y el accidente de la planta nuclear de Fukushima, en marzo de 2011, en el noroeste de Japón; la política nuclear de Japón; la generación japonesa joven en la era informática; y la comparación de las autoimágenes de México y de Japón a comienzos del siglo XX. A esos cursos, asistieron alrededor de 350 estudiantes y profesores mexicanos de El Colegio de México y de otras instituciones.

Otra iniciativa fue la de los seminarios conjuntos de estudiantes en Tokio. En 2008, las instituciones emprendieron la realización de seminarios conjuntos entre los estudiantes de ambas partes; hasta ahora, los seminarios se han llevado a cabo cinco veces, cada dos años. En cada ocasión, la Fundación Japón ha financiado el costo de viaje de siete estudiantes de maestría del Área de Japón del Colmex para su trabajo de campo en Japón, indispensable para adelantar sus proyectos de tesis. Los estudiantes beneficiados exponen los resultados de su trabajo de campo y el desarrollo de sus proyectos ante los estudiantes y los profesores de Hitotsubashi, para recibir sus comentarios, en los últimos días de su estancia en Japón. En esas ocasiones, desde 2008 hasta 2016, 40 estudiantes mexicanos presentaron sus proyectos, como lo indica la tabla 2.

Alrededor de 120 estudiantes y profesores locales han participado en los seminarios como oyentes y comentaristas. Este seminario conjunto ha tenido éxito, incluyendo el intercambio informal de opiniones y de intereses, al finalizar las sesiones del seminario. Después de esa estancia, algunos participantes mexicanos decidieron continuar sus estudios en Japón.

TABLA 2
Presentaciones de los estudiantes mexicanos
en cinco seminarios conjuntos en Tocio, 2008-2016

Primer Seminario Conjunto, 11 de julio de 2008	Francisco Zamora Aranda	Japan's Interests in the negotiation of the ASEAN-Japan comprehensive economic partnership agreement
	Atziri Mariana Quintana Mexiac	<i>Enjo Koosai</i> : sexuality and consumption in modern Japan
	Yunuen Ysela Mandujano Salazar	The male pop idol industry in Japan
	Itzel Valle Padilla	Photographic representation and urban tribes in Tokyo
	Fátima Maresa Castro Rodríguez	Contrasting women: Images in Japanese contemporary horror cinema and contemporary art by women
Segundo Seminario Conjunto, 16 de julio de 2010	Luis Antonio Becerra Soria	Narratological changes at <i>Hotaru no haka</i> 's original novel and homonymous contemporary movie
	Jesús Rodolfo Ortiz Díaz	Traveling with honor in the Tohoku region, 1853-1912
	Lisander Martínez Oliver	Murakami Takashi, <i>otaku</i> guide to Japanese contemporary art?
	Manuel Cisneros Castro	Presence of fantastic elements in Akutagawa Ryūnosuke's literature: Tales inspired in the <i>Konjaku Monogatari Shū</i> and the <i>Uji Shūi Monogatari</i>
	María Ibarí Ortega Domínguez	A study about visibility, prostitution and sexuality in Meiji Japan (1868-1912)
	María Laura Torres Maffioli	<i>Suibokuga</i> : Its production, distribution and consumption during the Muromachi period
Tercer Seminario Conjunto, 13 de diciembre de 2012	Ricardo Vega Pérez	The <i>Keiretsu</i> industrial policy in the globalization
	Valentina Ivanova Mejía Vázquez	Shintō gods in Japanese mandalas
	María Vargas Jiménez	The dream that is written and the dream that is animated: Analysis of the representation of dreams in Yasutaka Tsutsui and Satoshi Kon
	Alejandra Tapia	The concept of death and two contemporary Japanese writers
	Yiliana Mompeller Vázquez	The Meiji education reform's impact on civil rights of Japanese women
	Victor Manuel Hernández	The foundation process of the Misericordia of Our Lady of Assumption at Nagasaki, 1585-1617
Cuarto Seminario Conjunto, 28-XI-2014 28 de noviembre de 2014	Janaina Maciel Molinar	Purity and Shintō
	Myriam Constantino	Zen Buddhism in Kamakura: Dōgen's Eiheiji monastic regulations
	Yunuen Ysela Mandujano Salazar	Cultural nationalism in post-bubble Japan: Idols and national identity
	Ricardo Vladimir Acosta Matuz	Japanese government's mechanisms for promotion and coordination of Japanese investment in China, 2006-2012: An expression of economic nationalism?
	Beatriz Reyes Arriaga	Yasukuni Shrine visits and its influence in Nippon-Korean relations
	Yanet Jiménez Rojas	The justification of war in Kobayashi Yoshinori's <i>Sensō Ron (I)</i>
	Matías Chiappe Ippolito	<i>Densha Otoko</i> : The appropriation of a cyber-community. A translation and a critical study
	Patrick Maurer Escobar	Yakuza film history: From nostalgic idealization to historiographical metafiction of postwar Japan
	Pedro Monroy López	Representation of tattooed bodies in XIX century Japanese popular art
Quinto Seminario Conjunto, 7 de diciembre de 2016	David Gutiérrez Vega	The psychoanalytical theory in Japan: Doi Takeo's <i>Amae</i>
	Francisco Figueroa Medina	Zen Buddhism in Japan and Mexico
	Ingrid Vera	The adaptation of <i>Sōtōshū</i> to Japanese Modernity: The <i>Shushōgi</i>
	Myriam Constantino	Instructions for the cook: The cook's practice as the core of Dōgen's monastic project
	Ximena Barri Rosendo	NGO's Influence on Japanese foreign policy
Quinto Seminario Conjunto, 7 de diciembre de 2016	Miriam Azucena Capistrán Partida	Women's political participation in Japan
	Grecia Monserrat Castro Miranda	The search for economic recovery through the initiative Cool Japan
	Ingrid Ángeles Escobar Cisneros	The influence of energy security in the construction of environmental pollution politics in Japan
	Erika Hernández Fernández	Place and Ppacelessness in Murakami Haruki's <i>After dark</i>
	Gabriela María Licusi Pérez	Women writers in Japan in Heian Period
	Yaxkin Melchy Ramos	Growing the roots in the natural world: Life and poetics in Nanao Sakaki's ecological way (1923-2008)
	Marcos Hiram Ruvalcaba Ordóñez	The representation of death in the works of Ōe Kenzaburō and Juan Rulfo
	Abdiel Enrique Sánchez Revilla	The modern experience of war through <i>Gunka</i> during the Fifteen Year War (1931-1945)
Nallely del Carmen Torres Aguilar	Ancient Izumo region in late Yayoi and Kofun periods	

Consideraciones generales sobre la experiencia intercultural desde el punto de vista antropológico

Intercambio es una palabra esencial en la antropología, ya que los especialistas del campo siempre tratan de entender al Otro a través del intercambio con otros. En la antropología moderna, ese propósito supuestamente se alcanza a través de un intercambio formal basado en la “comprensión exacta del Otro desde adentro” conforme con la metodología y los procedimientos de la llamada “observación participante”.

No es cosa sencilla, sin embargo, relacionarse con el Otro. Los antropólogos modernistas reclamaban la autoridad de su conocimiento sobre el grupo bajo estudio afirmando “yo estuve ahí, más allá de la frontera geográfica y cultural” y estando a donde sus colegas académicos no van. Parafraseando la frase célebre de Julio César, *Veni, vidi, vici*, el autor considera que la faena de los antropólogos modernistas es *Vini, interogavi, scripsi* o “Vine, pregunté, escribí”. Clifford Geertz (1988), antropólogo estadounidense, cuestiona por cierto esta autoridad del *being there* de los antropólogos, ya que la división entre nosotros y ellos no es más que una invención modernista y los antropólogos deben de ser conscientes de que ellos, a su vez, son observados por los lugareños. El autor, de acuerdo con Geertz, considera que lo más importante en esta era de globalización es, tanto para los antropólogos como para los demás, la observación de los comportamientos que se despliegan en la zona fronteriza donde nosotros y los otros interactuamos.

Esta perspectiva arroja nueva luz sobre la palabra “intercambio”. Antes, se planteaba que quien entendía y quien era entendido estaban marcadamente divididos; ahora, se considera que el entendimiento es un acto mutuo, colaborativo y bilateral, resultante de la puesta en relación de diferentes individuos y colectivos. La antropología real/sustantiva, derivada de este concepto renovado de “intercambio”, presta atención a, por ejemplo:

- (1) ¿Cómo se mueve el conocimiento de un lado a otro? ¿Entender el conocimiento sobre el Otro es o no es un acto de traducción, un ejercicio de entendimiento o uno de reducción y edición unilateral al nuestro? Sabemos, sin embargo, la siguiente frase: *Traduttore, traditore!*
- (2) El intercambio intercultural no es un concepto neutro o estático. Lograr un intercambio intercultural implica sobrepasar las dificultades planteadas por cualquier proceso de transferencia de conocimientos, entre ellos y nosotros,

entre mexicanistas y africanistas, entre especialistas y lectores-oyentes generales, etc.

- (3) La transmisión de conocimientos ocurre generación tras generación, con los consecuentes cambios y actualización. No deberíamos de considerar ese proceso en términos de una desviación o de una pérdida de la tradición, sino como una dinámica histórica de enriquecimiento mutuo.
- (4) Entonces, ¿qué es la comprensión? El intercambio antropológico incluye inevitablemente el malentender, el prejuicio, el estereotipo, la autorrepresentación, etcétera, que son considerados como “ruidos” que limitan la comprensión exacta y puntual de lo que dicen y hacen los otros.
- (5) Pero, si aceptamos estos “ruidos” como inevitables, el intercambio intercultural se encuentra lleno de diamantes en bruto y es un campo fecundo en la perspectiva de la vida.

Es lo que los estudiantes en los seminarios conjuntos y los profesores invitados deben de haber experimentado en el proceso de intercambio intercultural entre México y Japón, aunque se requeriría de un cuidadoso proceso de dialogo para demostrarlo. En las dos secciones anteriores del texto, presenté la estructura del intercambio académico entre el Colmex y la Universidad Hitotsubahsi y sus resultados institucionales, haciendo acopio de cifras. Éstas permiten medir alcances cuantitativos y decisiones argumentadas, como las subyacentes a la elección de medidas de política. Pero no bastan para entender ni para dar cuenta de las experiencias personales, tanto cognitivas como no cognitivas, que los estudiantes y profesores vivieron durante esos intercambios. Esas experiencias interculturales y su evaluación deberían ser rescatadas. porque son esenciales para tomar la decisión de continuar fomentando el intercambio o suspenderlo. Aunque es difícil verbalizarlas instantáneamente y aunque, a veces, requieran de meses y años de elaboración hasta llegar a una fase de verbalización en la que los sujetos involucrados en el intercambio intercultural las expresen, es esencial, conforme con nuestro punto de vista teórico, recolectar información sobre ese aspecto e incorporarla en cualquier evaluación abocada a valorar un intercambio intercultural en una perspectiva del largo plazo.

Reflexiones finales

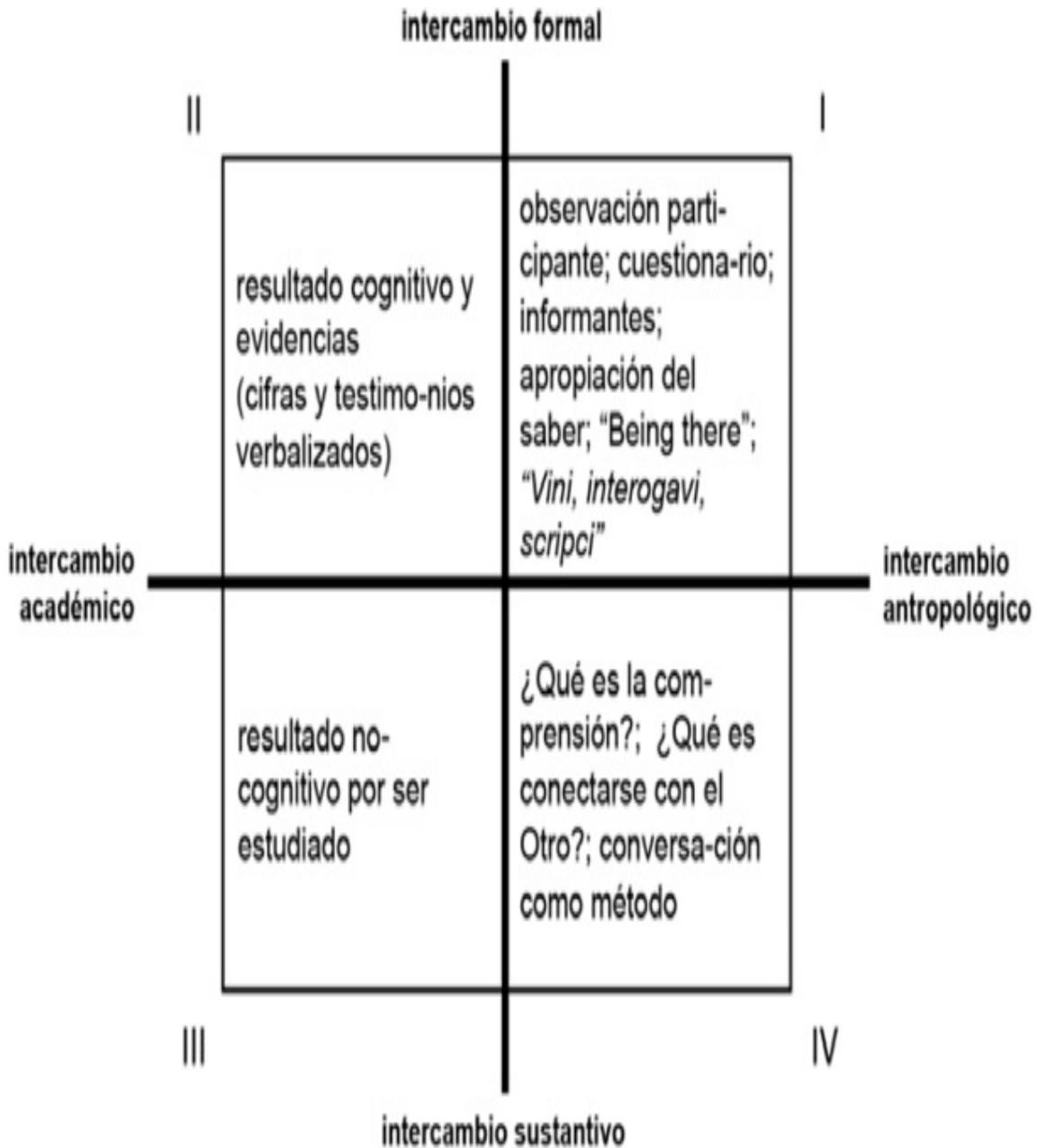
Karl Polanyi advirtió que el término “económico” tiene dos significados: el primero es formal y el segundo es real / sustantivo. Según él, el acercamiento formal a lo económico se caracteriza por el “carácter lógico de la relación

medios-fines”. En contraste, el acercamiento sustantivo comienza con el “intercambio con el entorno natural y social”. Lo formal tiene que ver con la eficiencia y lo sustantivo con la negociación compleja con la situación en la que uno se encuentra.

La circulación o la transferencia intercultural de conocimientos combinan estos dos aspectos. Para ayudar a explicitarlo hemos propuesto otro contraste, entre lo académico y lo antropológico, como lo señalamos y justificamos al iniciar ese texto. Aunque la antropología es una disciplina que pertenece al campo académico, ocupa una posición particular dentro del mismo. Su peculiaridad es que muchos antropólogos suelen estar dentro y fuera al mismo tiempo del entorno académico occidental, en la medida en que, por sus trayectorias laborales, ellos tienen experiencia de convivir con gente que se sustrae a los valores y a los parámetros de comportamiento que rigen en sus sociedades de procedencia.

Con lo anterior y para concluir ese texto, podríamos proponer ahora rellenar los cuatro cuadrantes de la figura 1 relacionados con las experiencias interculturales de la siguiente manera (figura 2).

FIGURA 2.
Experiencias interculturales



En relación con el intercambio formal y antropológico, el primer cuadrante de esa figura contendría los datos cuantitativos y medibles arrojados por metodologías como la observación participante, la aplicación de cuestionarios y el levantamiento de encuestas. Cabrían igualmente datos recabados mediante técnicas más clásicas de la antropología, tales como la interlocución con los informantes y la apropiación inconsciente del saber con las ideas de *being there* y *Vini, interrogavi, scripsi*.

El segundo cuadrante (intercambio formal académico) presentaría cifras y datos similares a los que integran las tablas 1 y 2. Los comentarios verbales y escritos de los participantes en el programa complementarían dichas cifras.

En el cuarto cuadrante (intercambio real/sustantivo y antropológico), cabrían las preguntas y las metodologías relacionadas con la interculturalidad: ¿Qué es la comprensión? ¿Qué significa conectarme con el Otro? y conversaciones infinitas cuyo objetivo no sería acaparar la información y los datos vertidos por los protagonistas que no son antropólogos, sino entender al Otro.

Sin embargo, carecemos de datos para llenar el tercer cuadrante, que concierne al intercambio académico-sustantivo: allí cabrían experiencias interculturales no fácilmente verbalizables ni identificables que, sin embargo, deberían de ser develadas y estudiadas si queremos incorporarlas como un aspecto esencial para tener una comprensión más integral del intercambio académico.²

El análisis de los cuatro cuadrantes deja vislumbrar que el empeño para movilizar y circular conocimientos es un acto antropológico. Los especialistas hablan y escriben acerca de lo que ellos pueden entender, pero no mencionan lo que está fuera de su alcance intelectual. Lo mismo ocurre con el intercambio académico intercultural y con la transferencia transnacional de conocimiento. Solemos enumerar datos fáciles de manejar, aunque no siempre fáciles de generar. Al hacerlo, focalizamos la mirada sobre las olas que mueven la superficie del mar sin sumirnos en los abismos bajo el agua. Debería de ser nuestra tarea en un futuro cercano comenzar un proyecto de largo plazo sobre las experiencias de estudio y de docencia en el extranjero que abarque esos aspectos silenciados u olvidados.

Referencias bibliográficas

- GEERTZ, C. (1988). *Works and Lives: The Anthropologist as Author*. Palo Alto: Stanford University Press.
- OCHIAI, K. (2015). Transmisión de la cultura suave tras generaciones: Lecciones aprendidas a partir de los estudios mayas. Conferencia dictada como una parte de la Cátedra Hitotsubashi de Estudios Japoneses 2015. México: El Colegio de México, 14 de septiembre.
- _____ (en prensa). Transmisión de la cultura suave tras generaciones: Lecciones aprendidas a partir de los estudios mayas. En P. Pitarch (coord.) *Antropología indígena de Mesoamérica* (título tentativo). Madrid: Editorial Nola.
- POLANYI, K. (2015 [1957]). La economía como actividad institucionalizada. *Revista de Economía Crítica* [en línea] (20): 192-207 Disponible en: www.revistaeconomiacritica.org/sites/default/files/revistas/n20/KarlPolany_Ec como-actividad-institucionalizada.pdf [consultado el 26 de septiembre de 2017].
- POLO, L., y Llano, C. (1997). *Antropología de la acción directiva*. Madrid: Unión Editorial.

La política de internacionalización del Instituto Politécnico Nacional

[Edgar M. Góngora Jaramillo](#) y [Edgar Sandoval Gutiérrez](#)

Introducción

En 1936, durante el gobierno del general Lázaro Cárdenas, fue fundado el Instituto Politécnico Nacional (IPN), como resultado de una política expresamente diseñada para conducir el incipiente proceso de industrialización en el que se encontraba México y para ofrecer oportunidades educativas a los hijos de los trabajadores de diferentes ramas productivas. Desde su origen, la institución se orientó a la formación de profesionistas, tecnólogos y científicos en los campos de las ciencias exactas, las médico-biológicas, las económico-administrativas y la ingeniería y tecnología (Calvillo y Ramírez, 2006).

Actualmente, el IPN es la segunda institución educativa más importante del país en cuanto a matrícula, número de profesores, infraestructura y producción de conocimientos, sólo por debajo de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Su oferta de enseñanza incluye los niveles medio superior (bachillerato), superior (pregrado) y posgrado, tanto en la modalidad escolarizada como en la no escolarizada. Es, además, la institución rectora de la educación superior tecnológica en México. La planta académica actual del IPN está formada por poco más de 16 500 profesores, de los cuales alrededor de 1 200 forman parte del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). La matrícula está compuesta por cerca de 180 000 estudiantes de bachillerato, licenciatura y posgrado, inscritos en 264 programas educativos. Es una institución robusta y distribuida por el territorio nacional, en tanto cuenta con 100 unidades académicas en 22 entidades federativas. Esas unidades son de diferente naturaleza, entre centros de nivel medio superior; unidades, escuelas y centros de nivel superior; centros de investigación, centros de educación continua; unidades de apoyo educativo; unidades de apoyo a la investigación y al desarrollo y fomento tecnológico empresarial; unidades educativas vinculadas a la ciencia, tecnología, investigación y desarrollo empresarial, así como unidades de apoyo a la innovación educativa (IPN, 2017b).

En este capítulo interesa presentar un estudio exploratorio sobre la política de internacionalización del IPN desde un enfoque que facilite comprender cómo es

gestionada actualmente, cuáles son sus características y cuáles son las acciones específicas que le dan rumbo. Nos centramos en los aspectos estructurales y organizativos de la política. En consecuencia, no analizamos los efectos concretos de las acciones ni describimos exhaustivamente los procesos. En cambio, pretendemos indicar cómo una institución de educación y de investigación científica tan compleja como el IPN responde a las exigencias de internacionalización de nuestro tiempo, tales como la movilidad de estudiantes y académicos, el establecimiento de convenios de colaboración con contrapartes de otros países, la formación de redes internacionales de investigación y la inclusión de una visión internacional en las funciones sustantivas institucionales.

Las preguntas que orientaron la indagación fueron: ¿cuál es la racionalidad que subyace a la política de internacionalización del IPN? y ¿cuál es el cauce de acción elegido para implementar la política? El sustento para el análisis es un amplio número de documentos institucionales relacionados con la internacionalización del Instituto, de los cuales seleccionamos un subconjunto pequeño (véanse las referencias bibliográficas) que concentra la información necesaria para responder las preguntas de investigación. Además, una parte del análisis es resultado de la experiencia profesional de los autores en el IPN.

Nuestro argumento central es que la internacionalización de la educación superior y de la investigación científica convoca y presiona a las instituciones para poner en marcha mecanismos que relacionen las funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión (también las de gestión, transferencia de conocimientos y vinculación) con entornos de mayor escala a los locales y nacionales. Eso pretendidamente tendría efectos positivos en el funcionamiento moderno de las instituciones y les facilitaría integrarse con éxito a la llamada sociedad global del conocimiento. En ese escenario, conviene conocer las decisiones de política institucional que adoptan grandes organizaciones académicas, como el IPN, para enfrentar el desafío de la internacionalización.

Considerado ese argumento, utilizamos una propuesta de Merino (2008) para el análisis de las políticas públicas. Ésta permite identificar tanto el núcleo duro de la política de internacionalización del IPN como su cinturón de protección, conceptos que serán explicados posteriormente. Gracias a la identificación de esos elementos, estaremos en condiciones de entender la racionalidad subyacente a la política en cuestión y las acciones que le dieron sentido en los años recientes.

El orden de exposición es el siguiente: en el apartado que sigue a esta introducción indicamos algunos aspectos generales sobre asuntos problemáticos

de la internacionalización de la educación superior y exponemos con mayor detalle el enfoque analítico seleccionado. En los apartados subsecuentes mostramos los elementos que definen la política del IPN en la materia que nos ocupa e identificamos las acciones que conforman su mapa de ruta. Finalmente, en las conclusiones, hacemos un balance de los hallazgos y señalamos aspectos que pudieran ser atendidos para reforzar la internacionalización del IPN.

Internacionalización y enfoque sobre políticas

La cooperación académica y científica internacional forma parte de la historia de las instituciones de educación superior, aunque con variaciones importantes en función de las épocas y las circunstancias. Durante las últimas cuatro décadas, en muchos lugares del mundo, la noción de internacionalización como mecanismo deseable para mejorar las funciones sustantivas y las misiones de las instituciones de educación superior ha cobrado fuerza. Ello responde a un conjunto de situaciones mundiales, tanto en la economía como en las relaciones sociales, que son definidas como globalización.

Un especialista destacado en el tema señala que “la internacionalización a lo largo de los años ha pasado de ser una cuestión reactiva a una cuestión proactiva, de ser un valor añadido a estar generalizada” (De Wit, 2011: 78). Eso tiene consecuencias para las instituciones. Una de las principales es la tendencia a identificar la internacionalización como cooperación y no como competencia, aspecto que comúnmente queda integrado a la noción de globalización (De Wit, 2011). No obstante esas tendencias de compartimentación, la internacionalización de la educación superior implica tanto cooperación como competencia. Ambas configuran un horizonte al que las instituciones responden en función de sus características, pero, sobre todo, de las ideas que orientan la adopción de mecanismos e instrumentos para la implementación de acciones de internacionalización, aspecto en el que profundizamos más adelante.

De acuerdo con Altbach y Knight (2007), la internacionalización de la educación superior incluye las políticas y prácticas emprendidas por sistemas educativos, instituciones y personas para hacer frente al entorno global de cooperación, competencia y gestión del conocimiento. Ello conlleva motivaciones para la internacionalización, entre las cuales destacan, siguiendo a los autores aludidos, ventajas comerciales, incremento en las capacidades de construcción de conocimientos y habilidades en el uso de lenguajes distintos a los de origen, inclusión de contenidos internacionalizados en los programas de

estudio, además de la posibilidad de instalar campus de instituciones de un país en naciones distintas, acuerdos de colaboración transfronterizos, programas para estudiantes internacionales, entre otros (Altbach y Knight, 2007). Las motivaciones, en síntesis, son un factor de análisis relevante para el estudio de políticas institucionales de internacionalización.

En México y en América Latina, la internacionalización de la educación superior ha captado atención creciente. En un balance sobre las investigaciones regionales en este tema, Didou (2014) identificó la existencia de tópicos que atañen tanto a la internacionalización de la educación superior como a la de la ciencia: movilidad estudiantil, convenios de cooperación internacional entre instituciones e internacionalización del currículum, migraciones académicas y programas de repatriación y revinculación, fuga de cerebros y organización de diásporas científicas, redes científicas internacionales. Además, identificó temas emergentes, tales como la provisión transnacional de servicios educativos, el reconocimiento de títulos y el libre tránsito de profesionales, así como el análisis de las condiciones operativas para la internacionalización.

Puede observarse que la internacionalización de la educación superior incluye un conjunto relativamente amplio de acciones. Es, por ende, relevante para determinar si, cuando una institución educativa realiza alguna de las acciones como las indicadas, está ya internacionalizada o bien lo está cuando las realiza en conjunto y con una política institucional claramente definida. Adicionalmente, habría que preguntarse si la internacionalización debe analizarse simultáneamente por sus resultados y por su planeación.

Respecto a estos cuestionamientos, De Wit (2011) enumera y cuestiona nueve ideas equivocadas respecto de la internacionalización de la educación superior: la internacionalización es parecida a enseñar inglés; es parecida a estudiar en el extranjero; es parecida a enseñar una asignatura internacional; significa tener muchos estudiantes internacionales; la internacionalización puede implantarse con éxito con sólo unos cuantos estudiantes internacionales en el aula; las competencias internacionales no tienen por qué evaluarse necesariamente como tales; cuantos más acuerdos tiene una institución, más internacional es; la enseñanza superior es internacional por su propia naturaleza; la internacionalización es un objetivo en sí misma (De Wit, 2011: 82).

En forma coincidente con De Wit, Knight (2011) sugiere cinco mitos en torno a la internacionalización de la educación superior. El primero es que, entre más estudiantes extranjeros tenga una institución, se consolida una cultura institucional y planes de estudio internacionalizados. El segundo es que, entre

más “internacionalizada” esté una universidad, mayor será su reputación. El tercero es que, cuanto mayor sea el número de acuerdos internacionales y de asociaciones con redes internacionales que tenga una universidad, será más prestigiosa. El cuarto es que cuantas más acreditaciones internacionales tenga una universidad, estará más internacionalizada y, en consecuencia, será mejor que otras. El quinto es que un plan de marketing internacional es equivalente a un plan de internacionalización.

Las motivaciones, las ideas equivocadas y los mitos aludidos en torno a la internacionalización de la educación superior conforman una posible línea de razonamiento: los aspectos que incluyen integran, en efecto, actividades sustanciales para la internacionalización, pero esas no funcionan como variables independientes, sino que deben estar articuladas a una visión de conjunto si se pretende evitar la identificación de la internacionalización como un fin en sí misma. Por ello, coincidimos con el planteamiento de De Wit: “Para la internacionalización de la enseñanza superior, es importante volver al origen y fijarse con detenimiento en el qué, el porqué y el cómo de la internacionalización en la actual economía del conocimiento global” (De Wit, 2011: 83).

Para nuestro análisis la posibilidad de encontrar el qué, el porqué y el cómo de las acciones de internacionalización del IPN pasa por pensarlas en términos de política pública. Para hacerlo empleamos un modelo específico que es el que a continuación presentamos.

En nuestra perspectiva, la noción “política de internacionalización” refiere a un conjunto amplio y articulado de propósitos y acciones. En ese sentido, siguiendo el planteamiento de De Wit, para entender los alcances de una política en la materia debemos preguntarnos, por ejemplo, cuál es el sentido de movilizar a miles de estudiantes y académicos, o qué significados tiene para una institución de educación superior la firma de convenios con sus pares en otros países o la incorporación a redes de investigación transnacionales. Pero, sobre todo, debemos indagar cuáles son las motivaciones que subyacen a la puesta en marcha de estrategias sistemáticas de internacionalización en estas organizaciones.

Comúnmente, se identifica al enfoque de políticas públicas como una herramienta útil para estudiar los problemas y las soluciones de gobierno. Ese enfoque es igualmente válido para el análisis de organizaciones como las instituciones públicas de educación superior. En efecto, las políticas públicas tienen como foco la valoración y el diseño de cursos de acción racionales para resolver problemas que, como señala Wayne Parsons (2007), corresponden a un

ámbito de la vida que no es privado o individual, sino colectivo, es decir público, lo cual “comprende aquella dimensión de la actividad humana que se cree que requiere la regulación o intervención gubernamental o social, o por lo menos la adopción de medidas comunes” (Parsons, 2007: 37). En ese sentido, las instituciones de educación superior públicas en México repercuten en el interés colectivo, por lo que su actuación puede ser analizada a la luz de ese campo de conocimiento.

Tradicionalmente, el enfoque de políticas públicas utiliza como herramienta analítica el “ciclo de políticas” que, conforme a un acuerdo más o menos generalizado, contempla las fases de entrada del problema a la agenda pública, de diseño, de implementación, de evaluación y de rediseño de la política o de terminación de la misma.¹⁰ Este esquema, aunque útil para simplificar el proceso, suele alejarse de lo que efectivamente ocurre en la práctica, pues, en muchas ocasiones, esas fases no suceden en forma secuencial, sino que se traslapan entre sí. Es, además, común que exista una solución (política pública) a la cual le falta un problema, o bien, que el diagnóstico se realice para justificar una política ya existente, entre otras situaciones que restringen el alcance de esa herramienta analítica.

Para analizar la política de internacionalización del IPN hemos preferido el esquema planteado por Merino (2008), que se centra en el análisis de cómo se construyen los problemas públicos y la solución a los mismos. Para Merino las políticas públicas se componen, más que de fases, de tres momentos: la elección de una “teoría de entrada”, que implica la elección de una racionalidad política determinada (esto es, al menos una visión de lo que puede o no hacer el Estado o la instancia decisora); el diseño de un “mapa de ruta”, a partir de la definición del problema y la elección de su solución, lo que incluye una argumentación que defiende dicha solución y un análisis de las restricciones que se enfrentarán durante la puesta en marcha; la entrada al “campo de batalla”, que se refiere al análisis de las condiciones de implementación de la política.

Como parte de esos tres “momentos”, el autor plantea que es necesario identificar el “núcleo duro” de la política. Éste se construye a partir de la argumentación que sirvió para definir el problema y contempla datos, pero también valores explícitos que buscan propiciar y defender una determinada visión de la realidad, para posteriormente analizar las hipótesis auxiliares, a las que denomina “cinturón de protección”. Esas están elaboradas durante la implementación. El proceso significa, en síntesis, que

El núcleo duro equivale a la argumentación que sostiene el mapa de ruta, el cinturón de protección se refiere al programa de acción que se pondrá en marcha; es decir, al conjunto de normas reglamentarias, de actores y de procedimientos puntuales que habrán de seguirse para conseguir la modificación de las causas que produjeron el problema seleccionado (Merino, 2008: 20).

Conforme con este marco analítico, Merino establece que, para que la política tenga éxito, requiere de un núcleo duro estable. Por su parte, la estabilidad del núcleo duro depende en buena medida de la capacidad de cambio y adaptación del cinturón de protección, esto es, de las normas y prácticas administrativas que hacen operativas a las políticas. En los apartados que siguen, identificamos el núcleo duro de la política de internacionalización del IPN. Con ese propósito, caracterizamos su teoría de entrada y describimos los componentes del cinturón de protección que se expresan en el mapa de ruta. Los aspectos concernientes al “campo de batalla” no serán abordados en este trabajo, pues, al ser éste un trabajo exploratorio, consideramos prioritario abordar exclusivamente los dos elementos de análisis de la política de internacionalización a los que ya hemos hecho referencia (núcleo duro y cinturón de protección) y dejar los aspectos concernientes al “campo de batalla” para un trabajo posterior.

El núcleo duro de la política de internacionalización del IPN

Desde hace varias décadas, el IPN incorporó a su estructura académico-administrativa componentes de la internacionalización, pero articulados a una lógica organizacional y estratégica sustentada en la integración de sus funciones sustantivas y al establecimiento de relaciones nacionales e internacionales para reforzar la vinculación. De esa forma, en 1959 fue creado el Departamento de Relaciones, en el que se concentraban las acciones de vinculación, nacionales e internacionales, del Instituto (IPN, 2017a: 5). Mediante diferentes arreglos organizacionales, en las décadas siguientes, el componente internacional de esa institución fue ajustado para responder a las necesidades del entorno y de sus transformaciones. Muestra de ello es que, con la promulgación de su Ley Orgánica de 1981, el IPN consolidó una estructura formal para atender temas de cooperación académica, tales como la promoción del intercambio entre el Instituto e instituciones nacionales y extranjeras, la firma de convenios, el registro y promoción del intercambio (movilidad) de académicos y estudiantes del IPN a instituciones nacionales y extranjeras. En 1986 inició operaciones la Dirección de Vinculación Académica y Tecnológica. El Departamento de Relaciones Académicas Internacionales fue ubicado en esta Dirección. En 1993 hubo una “reestructuración integral del IPN” y, como resultado, el Departamento

abierto en 1986 cambió su nombre por el de Departamento de Intercambio Académico Internacional (IPN, 2017a).

Pero fue en 2002 cuando el IPN, “considerando la impostergable necesidad de internacionalización por el mercado globalizado de la educación” (IPN, 2017a: 8), redefinió su estructura para incluir el área de intercambio académico en la Coordinación General de Vinculación Académica y Tecnológica y estableció en ella una División de Vinculación Académica con dos departamentos: uno de Convenios Nacionales e Internacionales y otro de Movilidad de Estudiantes, Profesores e Investigadores.

Aunque el IPN tiene una larga tradición en materia de internacionalización, fue en 2004 cuando comenzó su proceso de definición de una política puntual, al publicar su Programa Estratégico de Vinculación, Internacionalización y Cooperación. Asimismo, en 2007 emite el acuerdo por el que se aprueba la Nueva Estructura Orgánico-Administrativa de la Administración Central del IPN. Crea la Coordinación de Cooperación Académica (CCA), encargada de la estrategia de internacionalización como parte de sus funciones e integrada a la Secretaría de Extensión e Integración Social. Finalmente, en 2017 el IPN publica el Manual de Operación de la Coordinación de Cooperación Académica, que regula su actuación y define institucionalmente las líneas de acción sobre las que se centra el proceso de internacionalización.

La racionalidad del núcleo duro de la política de internacionalización del IPN está claramente argumentada en los documentos aludidos. El Programa Estratégico señala que dos de sus instrumentos de referencia son el Programa Nacional de Educación 2001-2006 y el Programa Especial de Ciencia y Tecnología del gobierno federal para ese mismo periodo. Esos programas enmarcan, particularmente, las acciones prioritarias abocadas, entre otras cosas, a la promoción de alianzas académicas entre instituciones mexicanas y extranjeras, a la movilidad estudiantil con reconocimiento de estudios y a la conformación de redes de educación superior en ciencia y tecnología “con miras a la transformación del sistema, en uno abierto, donde la colaboración y el trabajo conjunto entre las instituciones permita ofrecer servicios educativos con mayor cobertura, equidad y calidad” (IPN, 2004: 39). De esa forma, el Manual de Organización señala que el origen de la política de internacionalización se encuentra en el proceso de globalización económica, que demanda de las instituciones de educación superior el desarrollo de:

Programas de transferencia de tecnología, proyectos de investigación científica y tecnológica, procedimientos y mecanismos para la negociación entre dos o más partes para la formalización de las

actividades de colaboración académica que incidan en la organización y gestión de la labor institucional; formación de recursos humanos, actividades de desarrollo científico y actividades de desarrollo tecnológico (IPN, 2017a: 1).

El IPN enfatiza, en ese sentido, que su política de internacionalización responde tanto a los procesos económicos imperantes como a la demanda de una mayor calidad en los servicios educativos de nivel superior. De hecho, ya desde su publicación, el Programa Estratégico expresaba esa preocupación acerca de cómo hacer para que el IPN respondiera de mejor forma a las necesidades de la sociedad. Por ello, propuso un ajuste al concepto de actividades sustantivas, pues, además de las de docencia, investigación y extensión, incorporó la de *integración social*. Ésta se refiere a todas aquellas actividades que promuevan la relación del IPN con su entorno, en el entendido de que esta nueva función abarca la colaboración con empresas (vinculación), la prestación de servicios a grupos desfavorecidos (extensión y difusión), así como la cooperación nacional e internacional. Su objetivo es establecer un marco de referencia que renueve el liderazgo del IPN en la educación tecnológica pública del país y asegure el compromiso social plasmado en su misión institucional.

El Programa Estratégico establece además que la integración social articulará a la docencia y la investigación con los procesos de extensión y difusión, de vinculación, de internacionalización y cooperación con la intención de:

Asegurar una eficiente y pertinente relación con el entorno, mutuamente beneficiosa, coparticipativa y corresponsable, que contribuya al mejoramiento de las tareas institucionales y al desarrollo de la sociedad; amplíe la participación institucional en la atención a las necesidades de los diferentes sectores; garantice a sus alumnos una formación de alta calidad y pertinencia, y favorezca un mayor reconocimiento de la labor del Instituto, nacional e internacionalmente (IPN, 2004: 20-21).

FIGURA 1.

Organización del Modelo de Integración Social del IPN



En el marco del modelo de integración social, la cooperación y la internacionalización están definidas como los componentes que permiten “dar a las actividades que realiza el Instituto una mayor amplitud, tanto de perspectivas como de presencia e impacto, al facilitar la interacción en el contexto internacional. En cuanto a la docencia, la internacionalización impulsa una educación universal para una sociedad del conocimiento y la información” (IPN, 2004: 22). Por ello, esta política busca fundamentalmente apuntalar la formación de profesionistas y científicos y la generación del conocimiento que realiza el Instituto al insertar estas actividades sustantivas en las condiciones actuales del proceso educativo global.

Por otro lado, para sostener la construcción de una política de internacionalización el Programa Estratégico presenta un diagnóstico de la situación en la que se encontraba el proceso institucional de internacionalización en 2004. Los hallazgos más importantes fueron que: *a)* los planes y programas de estudio del Instituto eran, en general, rígidos, pues no permitían la movilidad estudiantil ni la equivalencia con los de otras instituciones educativas nacionales y extranjeras; *b)* se reclutaba a pocos estudiantes internacionales, particularmente en el posgrado; *c)* hasta 2002, sólo 11% (43) de los convenios se había firmado con instituciones extranjeras; *d)* entre 2000 y 2002, sólo 90 estudiantes habían realizado estudios con valor curricular en otras instituciones y, *e)* 58 profesores realizaban estudios de posgrado en instituciones fuera de México. Aunque no lo señala en forma explícita, ese diagnóstico sugería que el proceso de internacionalización en el IPN era aún incipiente y, por ese motivo, se requería diseñar una política que le diera cauce.

En ese sentido, el documento remarca que la política de internacionalización implica acentuar los procesos de cooperación con instituciones extranjeras, favorecer una apertura a diferentes corrientes de pensamiento, tanto nacionales como internacionales, y promover la colaboración académica en torno a tres grandes objetivos:

- a) ampliar la participación de profesores, investigadores y estudiantes en actividades de colaboración y cooperación académica, tanto nacionales como internacionales; b) fomentar el establecimiento y/o la participación de profesores e investigadores en redes académicas nacionales e internacionales; c) impulsar los proyectos de mejora académica a través de la retroalimentación de los participantes en proyectos de colaboración y cooperación académicas y de vinculación tecnológica (IPN, 2004: 38-39).

El propósito último era que, en 2025, el Instituto hubiera logrado: incorporar contenidos y actividades de aprendizaje que facilitaran la práctica internacional de las profesiones y el desarrollo de competencias internacionales en los

estudiantes; promover el funcionamiento en red y la movilidad de sus estudiantes y profesores; participar activamente en redes nacionales e internacionales de investigación y desarrollo tecnológico, en consorcios y en asociaciones de instituciones de educación superior en el mundo y, en general, constituirse como promotor de la educación superior mexicana en el exterior.

Puede observarse que el núcleo duro de la política de internacionalización del IPN es una argumentación que privilegia la integración de las funciones sustantivas con las acciones de cooperación internacional. En ese sentido, la teoría de entrada de la política en cuestión es la de la internacionalización como componente funcional de las actividades de enseñanza, investigación y extensión. En consecuencia, la internacionalización forma parte de la estrategia institucional definida como integración social. Este núcleo duro, como indicamos antes, mantendría su estabilidad en función de la capacidad de adaptación de su cinturón de protección.

El cinturón de protección de la política de internacionalización del IPN

Para hacer operativa la política de internacionalización del IPN, la Coordinación de Cooperación Académica (CCA) concentra, desde 2007, el conjunto de acciones institucionales en la materia. Entre sus funciones están la generación de propuestas institucionales de internacionalización, así como la evaluación y en su caso la aprobación de iniciativas elaboradas en las unidades académicas (IPN, 2017a). Es un esquema operativo que combina planificación “desde arriba” y propuestas “desde abajo”. En las unidades académicas del IPN existen Unidades Politécnicas de Integración Social que localmente definen las prioridades de internacionalización, por lo que “la parte sustantiva del funcionamiento de todo el modelo correspondería a las Unidades Académicas” (IPN, 2004: 28).

Ese esquema de la hoja de ruta dota a la política de elementos interactivos entre los actores educativos (académicos y estudiantes) y sus programas docentes y de investigación con la política institucional de internacionalización. Como parte fundamental del cinturón de protección, en ese aspecto, la CCA realiza actividades de “detección y acopio de información relativa a la cooperación académica que retroalimente a la investigación, al desarrollo tecnológico y a la formación y capacitación en las unidades académicas” (IPN, 2017a: 30).

Los elementos que conforman el cinturón de protección, en lo que refiere a las acciones de internacionalización, operan tanto para la internacionalización *in situ*

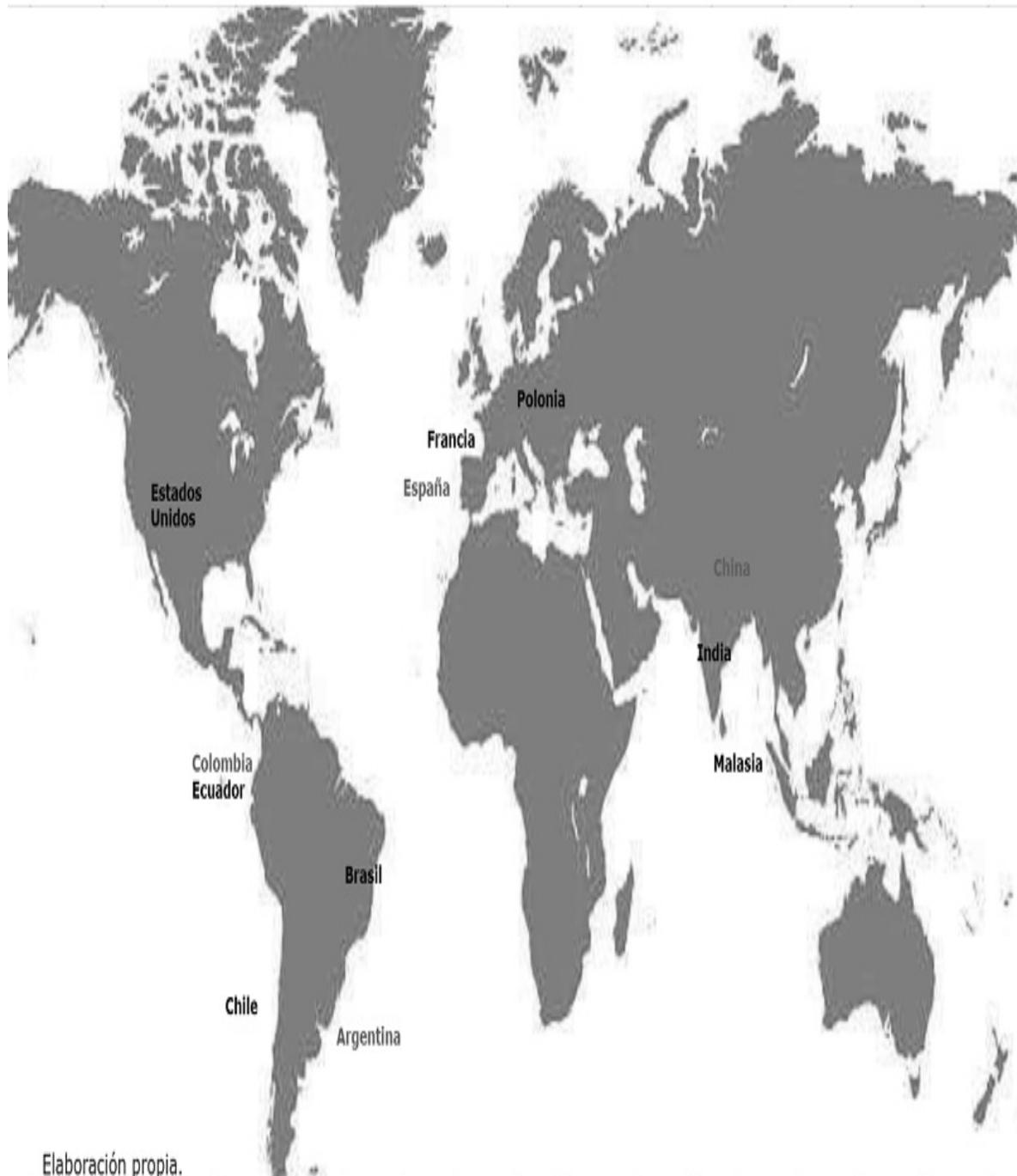
como para las relaciones de cooperación y de movilidad con instituciones de otros países. La estrategia general incluye la incorporación “de la dimensión internacional” en los planes y programas de estudio (en contenidos y en reconocimiento de estudios realizados en intercambios), en la obligatoriedad de aprendizaje de un idioma extranjero (no exclusivamente el inglés), en la promoción de la movilidad de estudiantes y profesores, en el establecimiento de convenios de colaboración, en la participación en proyectos de cooperación académica internacional (IPN, 2004: 78-79). Además de esas acciones, el cinturón de protección de la política incluye la atracción de estudiantes extranjeros (movilidad entrante) mediante convenios, pero también la promoción internacional de la oferta educativa, de la investigación y del desarrollo tecnológico del IPN.

De esa forma, las líneas de acción constitutivas del cinturón de protección de la política de internacionalización del IPN se expresan de la siguiente forma: el fomento a la movilidad internacional para estudiantes y profesores; la participación permanente en foros internacionales de interés estratégico; el establecimiento de alianzas para la vinculación, la internacionalización y la cooperación con instituciones de educación superior en el extranjero; la incorporación en asociaciones educativas de carácter internacional; la presencia formativa en el extranjero a través del campus virtual y la promoción de la oferta educativa para estudiantes extranjeros; la participación de académicos en redes de docencia e investigación de otros países; el otorgamiento de apoyos para los programas de investigación del Instituto que cuenten con componentes internacionales; la formación de estudiantes y profesores en otras lenguas (IPN, 2004: 79-80).

En diez años de funcionamiento de la CCA (2007-2017) parece, por lo que reportan los documentos incluidos en su sitio electrónico, que el énfasis del cinturón de protección de la política de internacionalización ha estado en la movilidad saliente y en la firma de convenios con instituciones fuera de México. Ambos aspectos guardan correspondencia con el núcleo duro de la política pues están alineados a la estrategia general de internacionalización sustentada en la identificación de necesidades del Instituto en sus funciones sustantivas.

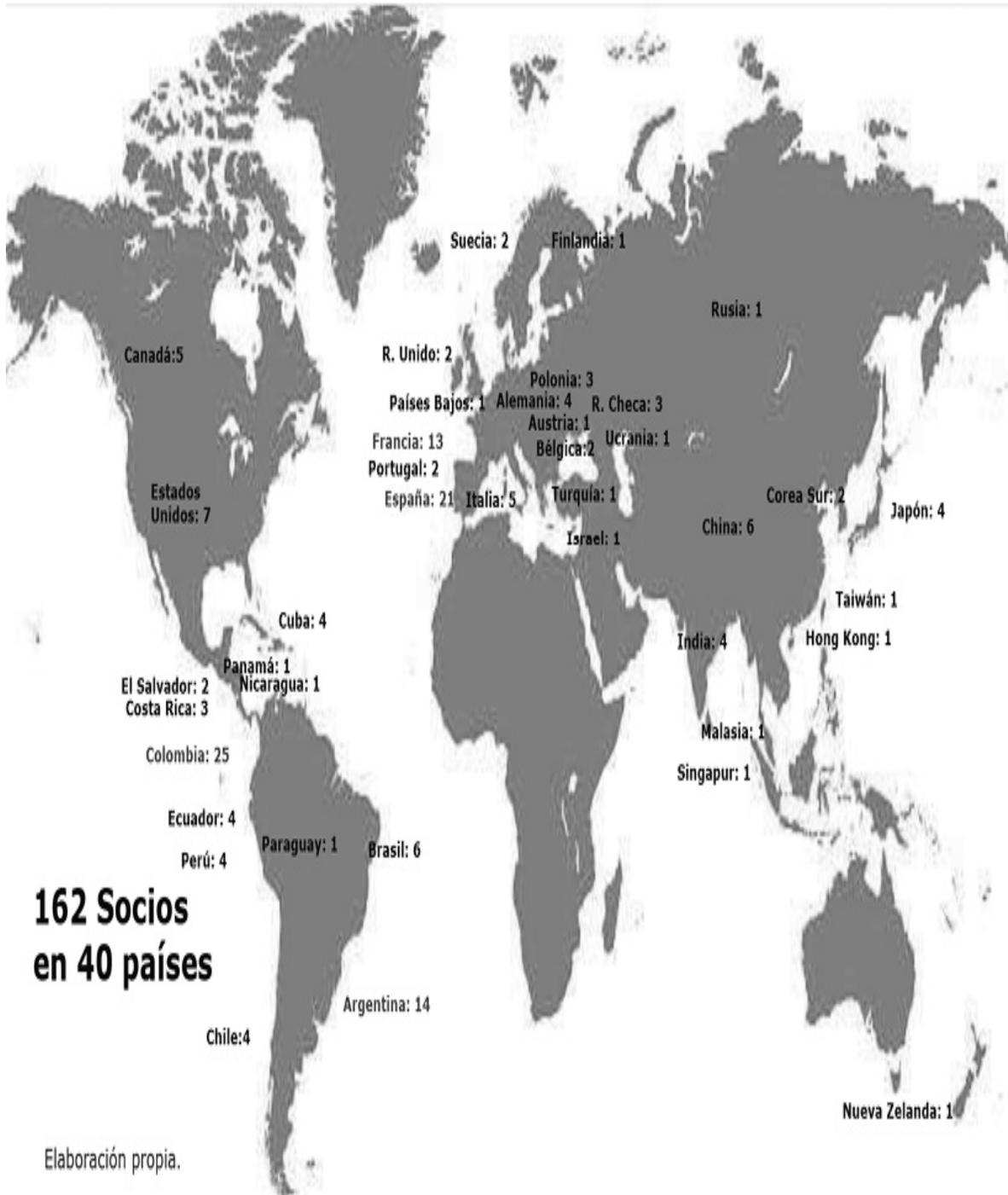
De 2015 a junio de 2017, como resultado, 2,381 alumnos participaron en programas de movilidad saliente a Brasil, Chile, Colombia, Estados Unidos, España, Italia, Francia y China, mientras que el Instituto recibió a 522 estudiantes de Argentina, Colombia, Chile, Ecuador, Perú, España, Alemania, Francia, Italia, China y Corea (IPN, 2017b).

FIGURA 2.
Principales países receptores de movilidad IPN (años recientes)



En ese mismo periodo, el IPN firmó convenios académicos para desarrollar actividades de cooperación, de internacionalización y de movilidad. Destacan, por sus alcances recientes en materia de cooperación y de impulso a la investigación científica, el firmado con la Universidad de Tecnología de Compiègne (UTC), el Acuerdo General de Cooperación y Específico de Intercambio de Estudiantes con la Universidad de Hiroshima de Japón y el acuerdo con la Universidad Politécnica de Madrid, así como los convenios con la Universidad Internacional de Texas, la Embajada de Ecuador y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). En este capítulo no estamos en condiciones de documentar la efectividad de esos instrumentos en el IPN, pero sí podemos deducir que, en función del núcleo duro de la política y del establecimiento del cinturón de protección indicado, la lógica de la firma de acuerdos de cooperación con contrapartes de otros países responde a necesidades identificadas por las unidades académicas del Instituto. En ese sentido, corresponde a lógicas de colaboración puntual para la movilidad internacional, para el desarrollo de proyectos conjuntos de ciencia y para la transferencia de tecnología. Como lo indica el mapa que sigue, actualmente el IPN cuenta con convenios de cooperación con 162 instituciones de educación superior y de investigación (“socios internacionales”) distribuidas en 40 países.

FIGURA 3.
Socios internacionales del IPN



**162 Socios
en 40 países**

Elaboración propia.

Los mayores números de “socios” se encuentran en Colombia, España, Argentina y Francia, países donde el IPN tiene largas y fuertes relaciones de intercambio y colaboración, fundamentalmente con instituciones de tipo tecnológico o politécnico. Pero, como resultado de la necesaria flexibilidad y capacidad de adaptación del cinturón de protección de la política, en años recientes las alianzas con países asiáticos se han incrementado. También se han expandido las relaciones con países europeos como Polonia, la República Checa y Ucrania.

Reflexiones finales

La identificación del núcleo duro y del cinturón de protección de la política de internacionalización del IPN delinea el sentido y la consistencia interna de la estrategia institucional en los últimos diez años.

En lo que respecta al núcleo duro, el Programa Estratégico de Vinculación, Internacionalización y Cooperación persigue un propósito claro de construir una política de internacionalización para el IPN que promueva la calidad de su oferta académica y que, como lo establece el Manual de Operación citado, le permita al Instituto insertarse en los procesos globales de la sociedad del conocimiento.

Asimismo, se observa consistencia en el logro de este propósito, pues la construcción de la política de internacionalización se fundamenta en la formulación de un modelo de integración social, que articula las diferentes relaciones del IPN con sus entornos nacional e internacional, y establece la necesidad de que esta función sustantiva contribuya al desarrollo de las de docencia e investigación. En ese sentido, esta estrategia escapa de las nueve ideas equivocadas mencionadas por De Wit (2011), pues la política se concibe como un componente articulado de acciones que contribuyen al logro de la misión institucional y no como actividades independientes.

Por esa misma razón, la estructuración de la política evade los cinco mitos que advierte Knight (2011), pues el propósito está en todo momento referido a que las estrategias de integración social contribuyan a la formación de recursos humanos y a la generación de conocimiento. Articula fuertemente la internacionalización con la cooperación y, en menor medida, con la vinculación, por lo que no se asume que emprender tales acciones sirva para mejorar el prestigio del IPN o para internacionalizar más a la institución, sino para mejorar sus actividades sustantivas. Esto es, la política de internacionalización aparece

en todo momento como un medio para la mejora del IPN y no como un fin en sí misma.

En ese sentido, el núcleo duro resulta estable, pues alinea la política a dos objetivos muy claros: mejorar la calidad educativa y fortalecer el proceso de inserción del IPN en la realidad globalizada. Además, identifica claramente las acciones (movilidad académica, inserción en redes internacionales, modificación de planes de estudio, entre otros) que permitirán que la internacionalización contribuya a alcanzar este propósito.

En correspondencia con la estabilidad del núcleo duro de la política de internacionalización del IPN, su cinturón de protección muestra, en el diseño y en algunas evidencias que recolectamos para este trabajo, capacidad de adaptación y flexibilidad. Las acciones puntuales de movilidad y de negociación de convenios con “socios internacionales” no están rígidamente establecidas, sino que responden, en la medida en que hemos podido observar, a necesidades detectadas por los actores educativos en las unidades académicas del Instituto. Una evidencia de ello es la emisión de las convocatorias semestrales para movilidad internacional en educación superior, en las que identificamos variaciones respecto de las instituciones a las que se pueden trasladar los estudiantes en función de la planeación en los programas educativos y de investigación. Sugerimos que esa flexibilidad regulada de la movilidad internacional de estudiantes en el IPN contribuye a limitar el turismo académico que poco ayuda a fortalecer las funciones sustantivas de las instituciones de educación superior.

Los aspectos tratados en este capítulo forman parte de un estudio exploratorio que deberá ser ampliado a una investigación sobre los resultados de la política de internacionalización del IPN. Es necesario indagar sobre lo que trae en concreto la movilidad internacional de estudiantes y profesores al IPN, en qué áreas del conocimiento esta política institucional tiene mejores resultados, cómo están funcionando la formación y la participación de académicos del IPN en redes internacionales de ciencia y tecnología, cuáles son las posibles trabas administrativas y académicas que pudieran obstaculizar el pleno despliegue de la política, entre otras. En nuestra opinión, la identificación del núcleo duro y del cinturón de protección de la política de internacionalización del IPN contribuye a tener mayor claridad para el abordaje de las cuestiones señaladas.

Referencias bibliográficas

- AGUILAR, L. (comp.) (1996). *La implementación de las políticas*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- ALTBACH, P., y Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, 11(3-4), 290-305.
- CALVILLO, M., y Ramírez, L. (2006). *Setenta años de historia del Instituto Politécnico Nacional*, t. 1. México: Instituto Politécnico Nacional, Presidencia del Decanato.
- DE WIT, H. (2011). Globalización e internacionalización de la educación superior. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 8(2), 77-84.
- DIDOU AUPETIT, S. (2014) Estado de conocimiento sobre la internacionalización de la educación superior y la ciencia en México, 1993-2013. En S. Didou Aupetit y V. Jaramillo (coords.) *Internacionalización de la educación superior y las ciencias en América Latina: un estado del arte* (pp. 135-173). Venezuela: OBSMAC/Universidad de Panamá/Fundación Ford.
- IPN (2004). *Modelo de Integración Social del IPN. Programa Estratégico de Vinculación, Internacionalización y Cooperación*. México: Instituto Politécnico Nacional.
- IPN (2017a). *Acta de expedición del Manual de Organización de la Coordinación de Cooperación Académica del Instituto Politécnico Nacional*. México: Instituto Politécnico Nacional.
- IPN (2017b). *Informe de Gestión 2014-2017*. México: Dirección General del Instituto Politécnico Nacional.
- KNIGHT, J. (2011) Five myths about internationalization. *International Higher Education*, (62), 14-15.
- MERINO, M. (2008). La importancia de la ética en el análisis de las políticas públicas. *CLAD Reforma y Democracia* (41), 5-32.
- PARSONS, W. (2007) *Políticas públicas: una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas*. México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

La internacionalización de la educación superior tecnológica en México. De lo local a lo global en la Universidad Tecnológica El Retoño (UTR) ¹¹

[Irais Graciela Barreto Canales](#)

Introducción

El panorama global de la internacionalización de la educación superior se está transformando drásticamente. El cambio de gobierno en Estados Unidos, el Brexit y el endurecimiento de las políticas migratorias de diversos países son algunas razones que motivan un curso distinto a lo que presenciamos durante la “era de la internacionalización de la educación superior (1990-2015)” (Altbach y De Wit, 2018).

En las últimas tres décadas, la educación superior en México ha sido objeto de profundas dinámicas de cambio en prácticamente todas sus dimensiones y componentes. Un primer rasgo de transformación está relacionado con los procesos de crecimiento, expansión, descentralización y diversificación del sistema (Gómez, 2014). El segundo ha sido la creación de nuevas instituciones de educación superior (IES) públicas en los estados. El desarrollo de los sistemas de universidades tecnológicas, universidades politécnicas, universidades públicas de apoyo solidario y universidades interculturales fue orientado a incentivar procesos de diferenciación de la oferta y de diversificación institucional (Gómez, 2014). Frente a este amplio panorama de IES, es importante investigar la dinámica de internacionalización de estas instituciones. En esta combinación de cambios nacionales y un contexto internacional en rápida mutación, la internacionalización ha tenido un gran auge.

En ese capítulo, nos enfocaremos en las universidades tecnológicas y politécnicas, debido a que recibieron muchos apoyos durante el gobierno del presidente Enrique Peña Nieto (2013-2018). Hasta la fecha, pocas investigaciones versan sobre este modelo: la literatura en ciencias de la educación brinda pocos análisis y conocimientos sobre ese sector, pese a su auge y a que desarrolló experiencias interesantes de innovación en materia de internacionalización. Como caso de estudio, nos centraremos en la Universidad Tecnológica El Retoño (UTR), ubicada en el municipio de El Llano, en el estado de Aguascalientes, México, porque ésta ha sido presentada por los medios como

una buena práctica de internacionalización, siendo escenario para los funcionarios de la Secretaría de Educación Pública (SEP), para las autoridades del gobierno estatal y municipal, así como para el Presidente de la nación.

La internacionalización en la UTR fue, en efecto, incluida entre los casos de éxito referidos en el *Informe de Gobierno 2017*. Fue la primera universidad que implementó el nuevo Modelo de Universidad Tecnológica Bilingüe, Internacional y Sustentable (U-BIS) y se benefició de una gran cobertura mediática, que destacó entre sus resultados la movilidad de estudiantes al extranjero (*Lider Empresarial*, 2017; *Informativo*, 2016; Hernández, 2015).

¿Cómo analizar la internacionalización de la UTR? Por tratarse de una primera aportación sistemática al tema, organizaremos este texto en torno a los siguientes ejes de análisis: a) el modelo institucional y su estructura; b) las acciones emprendidas para internacionalizar la universidad y, c) los actores internacionales (contrapartes) con los que se relaciona la institución para construir su proyecto de cooperación internacional. Lo anterior con el propósito de identificar las características principales de la internacionalización en la UTR y ver cómo responden a los cambios del contexto nacional y global.

Universidad Tecnológica El Retoño: claves en la organización institucional

Actualmente, la educación superior tecnológica (EST) en México está a cargo de la Secretaría de Educación Pública (SEP), en concreto, de la Subsecretaría de Educación Superior (SES). En esta Subsecretaría se encuentran el Tecnológico Nacional de México (TecNM) y la Coordinación General de Universidades Tecnológicas y Politécnicas (CGUTYP). Esta organización se concretó al inicio del sexenio 2013-2018 y supuso diversas modificaciones administrativas. Una de ellas tuvo que ver con el Reglamento Interno de la SEP para crear la CGUTYP como un órgano coordinador de las universidades tecnológicas y politécnicas. Esta acción fue una medida para mantener el control desde el gobierno federal y para crear sinergias institucionales entre ambos subsistemas (UT y UP) (Flores, 2012).

La misión de la CGUTYP consiste en dirigir y coordinar la prestación del servicio de educación superior en las universidades tecnológicas y politécnicas, mediante el desarrollo y la difusión de la normatividad técnico-pedagógica en la materia. (SEP, s/f-a). En su esquema educativo, la CGUTYP desarrolló el modelo BIS (bilingüe, internacional y sustentable) cuyo fin es coadyuvar al esfuerzo por ampliar las alternativas para acrecentar la competitividad del sector. La UTR es la

primera universidad que se rige, desde su origen, por dicha modalidad: fue creada como un organismo público descentralizado del gobierno del estado de Aguascalientes e integrada al Sistema Nacional de Universidades Tecnológicas de la SEP (Gobierno del Estado de Aguascalientes, 2013).

Las máximas instancias de la Universidad son la Rectoría y la Dirección de Administración y Finanzas. En el siguiente nivel se encuentran dos subdirecciones, la Académica y la de Vinculación. El tercer nivel lo componen las jefaturas del Departamento de Recursos Humanos, Idiomas, Carreras Administrativas y Carreras Tecnológicas. En este esquema, el Departamento de Asuntos Internacionales pertenece a la Subdirección de Vinculación. Se encarga principalmente de promover el desarrollo integral del alumnado a partir de los beneficios que ofrece la internacionalización de la educación superior en el mundo globalizado. Su objetivo central es promover la movilidad en todas sus formas, es decir, de profesores, administrativos y estudiantes; al mismo tiempo, incentiva la cooperación internacional e integra la participación de la Universidad en programas y convenios de cooperación (SEP, s/f-b). Es dirigido por una funcionaria quien se encargaba, inicialmente, de los temas de movilidad internacional y del evento anual llamado *International Week* (Barreto, 2018), pero, con el paso del tiempo y con el papel proactivo de la rectora, Patricia Saracho Martínez, sus funciones se han ampliado sin que la estructura se haya modificado.

La organización de la UTR, seguramente por sus dimensiones reducidas, se basa en un organigrama sencillo, donde el Departamento de Asuntos Internacionales se ubica en un tercer nivel dentro de la jerarquía institucional. Esta posición revela cómo las autoridades concibieron originalmente la internacionalización. Permite deducir que ésta no fue concebida como transversal a las áreas y acciones de la institución, por lo menos en el momento de implantarla. Sin embargo, es una interpretación que deberá verificarse, mediante entrevistas a fundadores y la consulta de documentos que permitan ahondar en cómo la UTR concibió la internacionalización, en diversas etapas.

Los primeros pasos de la internacionalización de la UTR

Para abordar las acciones de internacionalización que impulsa la UTR hemos revisado con detalle su página web; hicimos un seguimiento de su presencia en medios de comunicación; entrevistamos a la jefa del Departamento de Asuntos Internacionales (Barreto, 2018) y analizamos informes y documentos de

referencia facilitados por la universidad y aquellos disponibles en Internet. Dicho repaso nos ha permitido avanzar la hipótesis que el modelo BIS es transversal a las actividades orientadas a internacionalizar la universidad y que éstas se subdividen en actividades de internacionalización en casa y hacia el exterior.

CUADRO 1.

Actividades de internacionalización de la UTR

Modelo BIS

Actividades en casa:

- *Programa Tandem*
- *Programa AIESEC*
- *International Week*
- *Teacher Language Fellow o Peace Corps*

Actividades hacia el exterior:

- *Movilidad de funcionarios*
- *Movilidad de docentes*
- *Movilidad de estudiantes*

FUENTE: elaboración propia.

Actividades en casa

Recientemente, las universidades han desarrollado acciones para mantener una interacción constante con el exterior, es decir, con agentes internacionales que permitan a los estudiantes, docentes y trabajadores tener contactos con la dimensión de “lo internacional”, una noción cuya definición y componentes han sido, por cierto, insuficientemente esclarecidos. Una de las acciones más recurrentes de la UTR ha consistido en fomentar estancias de movilidad estudiantil en el extranjero (*Informativo*, 2016). Sin embargo, debido al costo de los programas para las universidades públicas y, a veces, a las condiciones económicas de los estudiantes y sus familias, así como a problemas de reconocimiento de los créditos, el número de beneficiarios ha sido reducido. Las ventajas institucionales también lo han sido, si comparamos la inversión hecha en apoyos directos a los alumnos y las cifras de beneficiarios. Una opción alterna para optimizar los resultados ha sido implementar acciones en casa, para establecer una relación cotidiana con el mundo donde el estudiante, aunque sumido en su contexto local, se considere un ciudadano global. Con ese afán, la UTR realizó las siguientes acciones (Barreto, 2018; UTR, 2015; SEP, s/f-b).

Programa Tándem. Es una acción implementada por la Jefatura de Idiomas. Ofrece a los estudiantes la oportunidad de practicar idiomas y de conocer otras culturas a través de videollamadas con estudiantes extranjeros. En este programa, la UTR tiene experiencias con Japón, Alemania y Estados Unidos. Los alumnos empiezan con la práctica del inglés y, posteriormente, aquellos que están en clase de alemán o japonés, llevan la comunicación al siguiente nivel y comienzan las conversaciones en el segundo idioma que estudian.

*Programa con AIESEC.*¹² Cada cuatrimestre llegan a la universidad jóvenes (menores de 30 años) de diferentes partes del mundo que forman parte de la organización AIESEC. Ellos dan clases a los estudiantes una vez a la semana y hablan con cada grupo sobre diferentes temas, según la especialidad de quienes llegan. Las líneas en las que se fundamenta su trabajo en las universidades son: liderazgo, entendimiento cultural y *think green*. Desarrollan en paralelo una interacción con los profesores de la universidad, para que ellos asimilen la importancia de la internacionalización y la divulguen en los salones.

International Week. Anualmente, el Departamento de Asuntos Internacionales organiza ese evento que abarca diferentes actividades entre las que destacan la muestra internacional de cine, pláticas impartidas por estudiantes que tuvieron

alguna experiencia de movilidad, conferencias magistrales en torno a la internacionalización. Ha tenido continuidad desde la primera edición en 2015 y se encuentra muy bien valorado entre la comunidad universitaria.

Teacher Language Fellow o *Peace Corps*. Este programa consiste en que profesores estadounidenses en enseñanza del inglés realicen estancias en universidades alrededor del mundo. Fomenta el entendimiento mutuo, promueve el aprendizaje del inglés y mejora la capacidad de enseñanza del idioma. Debido al perfil de la universidad y a las características del modelo BIS, la UTR ha afianzado la colaboración con la Embajada de Estados Unidos, que la ha integrado a este programa para fortalecer las competencias en el idioma inglés de los alumnos y docentes.

Estas acciones son, en su mayoría, responsabilidad del Departamento de Asuntos Internacionales; otras son iniciativas de la Jefatura de Idiomas, que ha buscado alternativas para mejorar las competencias en inglés de los estudiantes. La internacionalización en casa de la UTR parece entonces un fenómeno transversal a la universidad, a diferencia de lo que sugería el lugar ocupado en el organigrama institucional por la instancia a cargo, lo que lleva a reiterar la necesidad de contrastar, a futuro, la normativa frente a la gestión.

Actividades hacia el exterior

En México, la internacionalización de la educación superior ha tenido como su principal eje la movilidad de estudiantes. En los alrededores del municipio El Llano y en general en el estado de Agusacalientes, se conoce a la UTR como la universidad de los intercambios internacionales (Barreto, 2018). La tradición de la movilidad y su popularidad en la institución y, a la par, la dispersión de los datos nos ha llevado a organizar ese apartado presentando a los actores institucionales que tuvieron acceso a oportunidades de movilidad. En efecto, en la UTR estudiantes, docentes y funcionarios reportaron experiencias internacionales, con diversos fines y a distintos destinos.

Funcionarios en movimiento. La Coordinación de Universidades Tecnológicas y Politécnicas (CGUTYP) ha realizado esfuerzos encaminados a fortalecer la internacionalización de las universidades. En conjunto con la Asociación Nacional de Universidades Tecnológicas (ANUT),¹³ ha implementado cursos de internacionalización para gestores cuyo objetivo fue aprovechar al máximo las oportunidades que ofrecen los convenios firmados con universidades de Estados Unidos, de Canadá, de algunos países de América Latina, de Europa y de Asia.

Además, ha promovido becas de intercambio para que los funcionarios apliquen a las mismas y fortalezcan sus competencias de gestión y de producción de información en la materia. A continuación, se refieren algunas de las experiencias identificadas.

UNILEAD (University Leadership and Management Training Programme). Este programa forma parte del DIES (Dialogo sobre Estrategias de Innovación en Educación Superior) y es financiado por el Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD, por sus siglas en alemán).¹⁴ Se maneja por medio de una convocatoria a la que aplican funcionarios de las IES que cuentan con un proyecto de fortalecimiento institucional. Consiste en una capacitación cuyo objetivo es brindar las herramientas necesarias al personal clave de las instituciones para hacer frente de manera exitosa a los retos que confrontan cotidianamente y, de esta forma, mejorar la gestión de la educación superior. El programa consta de tres módulos que abordan los temas de gestión de proyectos, de finanzas y de recursos humanos.

Por parte de la UTR, participaron la jefa del Departamento de Asuntos Internacionales y la directora del área académica. La primera sometió a consideración de los convocantes el programa de internacionalización de la universidad y, la segunda, un proyecto de internacionalización del currículum. Las funcionarias recibieron capacitación especializada para desarrollar sus propuestas, accedieron a ésta de forma presencial en la Universidad de Oldemburgo, Alemania, y a distancia. Los organizadores del programa pretenden en efecto fomentar el fortalecimiento de las instituciones educativas en diferentes ámbitos con el aval de una universidad alemana reconocida (*Informativo*, 2016).

Developing Woman Leaders in University Faculty and Administration. Es una iniciativa dirigida a mujeres, organizada por la Universidad de California en Los Ángeles, en colaboración con el Banco Santander. Su objetivo es preparar a las mujeres para posiciones de liderazgo en la educación superior. En este programa, la UTR estuvo representada por la subdirectora académica, quien participó del 15 al 18 de junio de 2015.

Curso intensivo en el idioma inglés en University of Regina. Con el objetivo de fortalecer las competencias en inglés, la rectora de la universidad asistió a un curso intensivo en Estados Unidos.

Docentes y movilidad internacional: agentes en constante capacitación. Si bien los procesos de internacionalización han dado prioridad a los estudiantes,

algunas universidades han avanzado un paso más al incluir a funcionarios y a los docentes. Primero, porque uno de los pendientes, como lo indicamos anteriormente, es fomentar la transversalidad de la política institucional de internacionalización. Esto no sólo se refiere a las áreas que la componen sino también a los actores de la comunidad. Por mucho tiempo, no obstante, los docentes se han mantenido al margen de los programas de internacionalización. En las universidades tecnológicas, la implementación de un modelo BIS requiere de profesores con competencias muy altas, no sólo en idioma, sino también en temáticas específicas. En este sentido, de acuerdo con los informes proporcionados por la Universidad, en 2015 la UTR registró la siguiente participación de docentes en programas de movilidad:

En 2016, la plantilla de la UTR estaba conformada por 50 profesores de asignatura y tres de tiempo completo (LJA.MX, 2016). De acuerdo con el cuadro 1, 20% de los profesores participó de las oportunidades de movilidad internacional. Ese porcentaje es alto, aunque deberíamos contar con más datos para comprender su significado. En su estado actual, la información permite advertir que esa movilidad se centra en Norteamérica, mayoritariamente en Estados Unidos, y que los principales objetivos son la capacitación en idioma y la adquisición de competencias de liderazgo.

Por el tipo de programas que la respaldan, la movilidad se traduce en estancias de corto plazo, entre una y cuatro semanas. Sin embargo, éstos son datos iniciales: en una etapa ulterior de la investigación será indispensable indagar en la promoción de la movilidad entre los profesores, ya que, por tratarse de personas adultas y la mayoría de ellas con familia, impulsarlos a realizar intercambios requiere de mecanismos administrativamente diferentes a los utilizados para los alumnos.

CUADRO 2.
Movilidad de docentes de la UTR en 2015

Nombre de la actividad	Objetivo	País de destino	Total
Content Area Teaching Training	Capacitación	Estados Unidos	6
Teaching English as a Foreign Language	Capacitación	Estados Unidos	1
Proyecta 100 000	Fortalecimiento idioma	Estados Unidos	1
Proyecta 10 000	Fortalecimiento idioma	Canadá	1
Iniciativa empresarial, innovación y liderazgo	Fomentar el pensamiento innovador y emprendedurismo, desarrollar habilidades de liderazgo y perfeccionar el idioma inglés	Estados Unidos	2
		TOTAL	11

FUENTE: elaboración propia con base en UTR (2015)

La movilidad de docentes en la UTR se ha producido de forma paralela a la de los funcionarios y estudiantes. En una etapa ulterior de la investigación será importante revisar las cifras de los años siguientes para detectar si ésta ha aumentado o disminuido y las razones del comportamiento multianual establecido (LJA.MX, 2015). También será importante averiguar si existe algún interés específico de las contrapartes en trabajar con docentes en movilidad.

Estudiantes locales. En abril de 2017, la revista electrónica *Líder Empresarial* presentaba en uno de sus artículos la experiencia de la UTR. Destacaba que, a casi cinco años de su apertura y con 632 estudiantes en sus aulas, la institución había promovido 376 experiencias de movilidad en países como Estados Unidos, Canadá, Japón, Hungría, Francia, Alemania, entre otros (*Líder Empresarial*, 2017). Esto significa que 59% de sus estudiantes había tenido una experiencia de movilidad y se había distribuido de manera tradicional por lugar de destino. De acuerdo con la Encuesta Patlani sobre movilidad, a escala nacional, los principales son Francia, Estados Unidos, España, Alemania, Colombia y Canadá (Maldonado, Cortés Ibarra, 2016).

Pero, ¿cuáles son las características de la movilidad?, ¿qué ha hecho la UTR para alcanzar una cifra tan representativa y cómo lograron lo estudiantes moverse? Para adelantar elementos de respuesta a esas preguntas a continuación presentaremos los programas de movilidad en los que participaron los estudiantes de la UTR.

SEP-Bécalos-Santander Universidades. El programa envía de intercambio a estudiantes de las instituciones del sector tecnológico, que se han adherido al modelo BIS, a un *community college*, en Estados Unidos o en Canadá, durante un cuatrimestre. En la primera edición del programa, 292 estudiantes participaron en el programa. Las instituciones de origen fueron la Universidad Tecnológica El Retoño, la Universidad Tecnológica de Saltillo, la Universidad Tecnológica de Chihuahua, la Universidad Tecnológica de la Zona Metropolitana del Valle de México y la Universidad Tecnológica de San Luis Río Colorado. Los *community colleges* de destino fueron: Alamo Community College, Skyline College, Pima Community College District, Northcentral Technical College, Fox Valley Technical College y Nassau Community College (Maldonado *et al.*, 2015). Éste ha sido el programa de movilidad más representativo, de acuerdo con la jefa del Departamento de Internacionales (Barreto, 2018) y eso porque está dirigido sólo a universidades BIS. La UTR ha tenido, sin embargo, otras experiencias de participación en programas de apoyo a la movilidad.

CUADRO 3.
Programas de movilidad en los que participaron
estudiantes de la UTR, 2015 y 2016

Nombre de la actividad	Año	Objetivo	Financiamiento	País de destino	Período
Summer in Japan	2015	Fortalecimiento idioma	UTR	Japón	17 de mayo a 11 de junio
Iniciativa empresarial, innovación y liderazgo	2015	Fomentar en los estudiantes el pensamiento innovador y emprendedurismo, desarrollar sus habilidades de liderazgo y perfeccionar su nivel en el idioma inglés	Gobierno de Aguascalientes	Estados Unidos	8 a 29 de agosto
Verano empresarial para jóvenes emprendedores	2015	promover la iniciativa empresarial, el desarrollo de negocios, y de alta tecnología en estudiantes mexicanos	Consulado de México en San José, California, ANUIES y el Programa Posible, por Fundación Televisa	Estados Unidos	1 a 9 de agosto
Movilidad SEP-Bécalos-Santander Universidades	2015	Cursar dos materias técnicas e inglés	SEP, Fundación Televisa y Santander Universidades	Estados Unidos	4 meses
Movilidad SEP-Bécalos-Santander Universidades	2016	Cursar dos materias técnicas e inglés	SEP, Fundación Televisa y Santander Universidades	Estados Unidos	4 meses
Movilidad SEP-Bécalos-Santander Universidades	2016	Cursar dos materias técnicas e inglés	SEP, Fundación Televisa y Santander Universidades	Canadá	4 meses
Mexprotec	2016	Cursar un año de clases en una universidad francesa	SEP	Francia	Agosto de 2016 a julio de 2017
Stipendium Hungaricum	2016		Gobierno de Hungría	Hungría	

FUENTE: elaboración propia con base en UTR (2015, 2016).

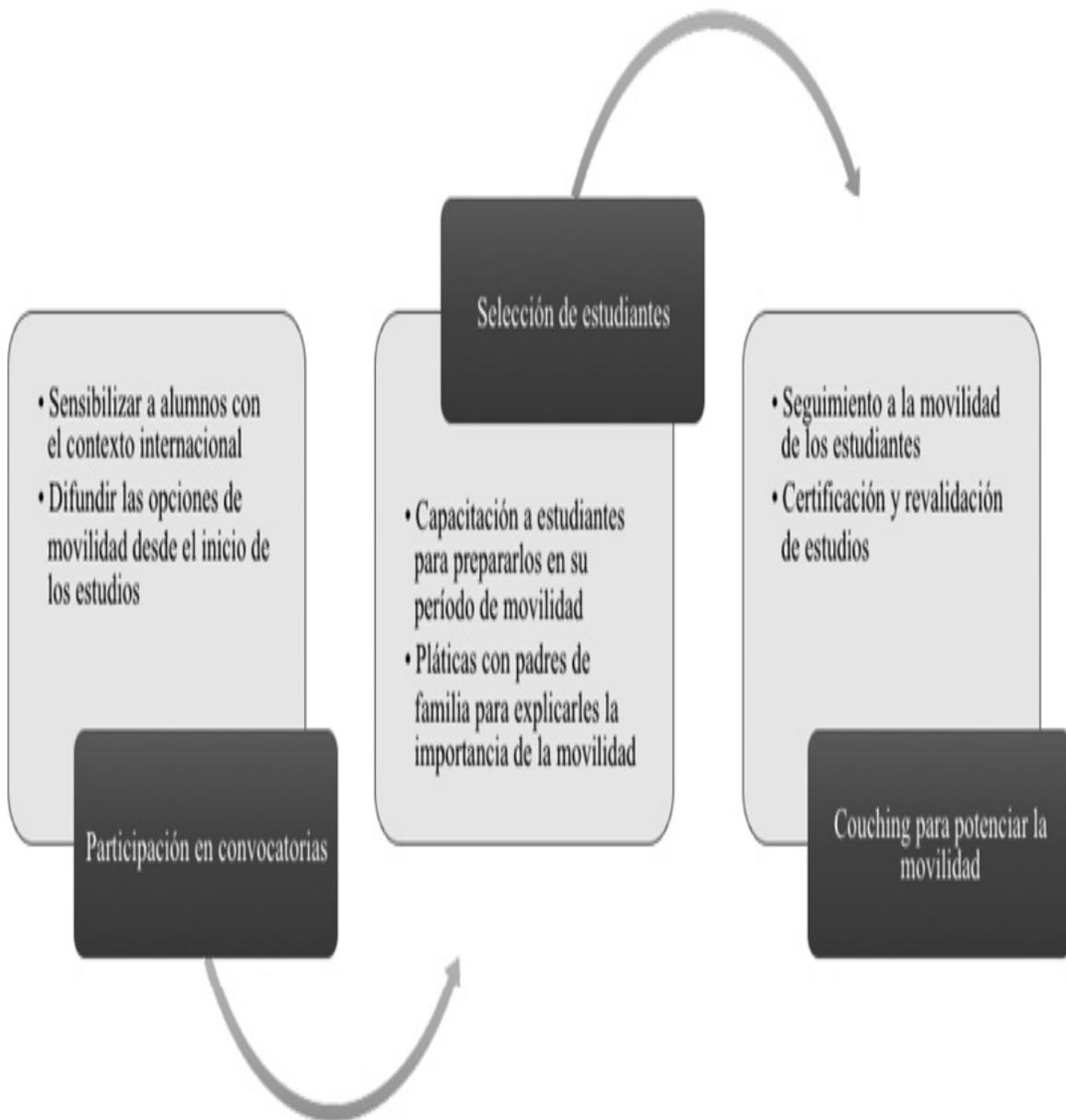
Los programas enlistados en el cuadro anterior apoyaron la movilidad internacional de 117 estudiantes (UTR, 2015), cifra que se debería de contrastar con la información periodística, debido a la inconsistencia entre ambas fuentes. Eso expresa un problema común en el sector: la falta de sistematización de la información en plataformas que permitan agrupar datos de forma inteligente y generar información veraz que sea útil para los tomadores de decisión e investigadores.

La movilidad es variable en cuanto a la duración de las estancias, ya que éstas se extienden desde una semana hasta un año. Queda claro que su objetivo primordial es el aprendizaje del inglés y, en este sentido, se entiende que América del Norte sea el destino principal. El modelo BIS de la Universidad es en efecto un argumento para que se priorice el idioma como motivación que desencadena la movilidad estudiantil. Por otra parte, debemos destacar que el financiamiento es diverso, pero, en ciertos casos, se apega a un modelo de triple hélice de cooperación academia-gobierno-sector privado. ya que la UTR participó en los programas federales más emblemáticos del sexenio 2013-2018, como Proyecta 100 000 y 10 000,¹⁵ y accedió a financiamientos estatales así como a recursos privados proporcionados por bancos y fundaciones. De alguna forma, pero en menor medida, también comprometió recursos propios.

En la UTR, la movilidad de estudiantes no es un proceso que empieza y termina con el viaje del individuo hacia fuera. En tres etapas por lo menos, da pie a acciones que implican una movilización institucional.

La UTR se caracteriza por construir la movilidad estudiantil en interacción con los alumnos y, de acuerdo con la titular del área internacional, eso les ha permitido potenciar la movilidad como un proceso más que como una acción aislada (Barreto, 2018). Con la preparación de los alumnos y el seguimiento de sus actividades, la UTR ha enviado a los alumnos al extranjero en mejores condiciones. Ha capitalizado una experiencia institucional que involucra diversas áreas de la Universidad como la Rectoría, el Jurídico, el Área Académica y, por supuesto, la Oficina de Asuntos Internacionales. La internacionalización es, entonces, una dinámica cuya implementación convoca a distintas instancias administrativas y actores académicos.

GRÁFICA 1.
Etapas de la movilidad de estudiantes en la UT



FUENTE: elaboración propia.

Como mencionamos al inicio del capítulo, este texto no es exhaustivo: presenta un primer acercamiento a la internacionalización en la UTR. Pero el ejercicio abrió pistas para seguir indagando en algunas vertientes del tema, por ejemplo, en las experiencias de movilidad a destinos alternos a los anglófonos (Japón, Francia y Hungría). Éstas no atienden a la lógica de fortalecer el idioma inglés, pero son consideradas como deseables por la universidad, es decir, debe existir algún interés institucional, razón de contexto o motivaciones estudiantiles, para promover más regiones, idiomas y prácticas de movilidad, con el propósito de mejorar las competencias técnicas y los perfiles de profesionalización.

Construyendo el escenario de la internacionalización: socios globales

Las acciones revisadas han revelado ciertos matices en cuanto a elección de contrapartes para desarrollar acciones diferenciadas de internacionalización en casa y al exterior. A través de la siguiente gráfica, presentamos un primer diagnóstico de los actores internacionales con los que coopera la UTR.

GRÁFICA 2.

Contrapartes internacionales de la UTR



FUENTE: elaboración propia con base en entrevistas e investigación documental.

El objetivo de realizar ese ejercicio es identificar a las contrapartes a partir de sus diversos ámbitos de acción. Como observamos, la UTR cuenta con un portafolio de socios en el exterior. Además de organizar esas acciones por el tipo de sujetos que las empujan, podemos categorizarlas por sus fines, destacando entre las principales la capacitación en casa y el financiamiento.

Reflexiones finales

Este primer panorama de la internacionalización en la UTR deja en claro que la institución sigue prácticas tradicionales que se replican en todo el país, es decir, se focaliza en la movilidad de estudiantes en los destinos más populares para los mexicanos en general. Sin embargo, desarrolló otras actividades, entre las que destaca la oportunidad de que funcionarios y docentes adquieran experiencias internacionales. Sobresalen la práctica institucional de la movilidad de estudiantes como un proceso más que una acción, la diversificación de agentes para el financiamiento de la movilidad internacional y, por supuesto, el impulso a la internacionalización desde diversas áreas de la Universidad. Llama finalmente la atención que las instituciones de educación superior contrapartes de la UTR sean en su mayoría *community colleges*.

En ese marco, queda pendiente ahondar en diversas cuestiones, como por ejemplo, la participación de la UTR en la cooperación académica internacional de México promovida por la Secretaría de Relaciones Exteriores, las alianzas público-privadas para el financiamiento de la movilidad y los montos y objetivos de los particulares.

Referencias bibliográficas

- ALTBACH, P.G., y De Wit, H. (2018). The challenge to higher education internationalisation. *University World News. The Global Window on Higher Education* (494). Disponible en: www.universityworldnews.com/article.php?story=20180220091648602.
- BARRETO CANALES, I. G. (2018). *La internacionalización de la educación superior tecnológica en México: el caso de la Universidad Tecnológica El Retoño* [en línea]. México: Red sobre la Internacionalización y Movilidades Académicas y Científicas (RIMAC). Disponible en: www.rimac.mx/la-internacionalizacion-de-la-educacion-superior-tecnologica-en-mexico-el-caso-de-la-universidad-tecnologica-el-retono/.

- DUTRÉNIT, G., Zuñiga Bello, P., Cherbowski Lask, A., y Amkie Cheirif, S. (2013). *Proyecta 100 000. hacia una región del conocimiento*. México: SRE/SEP/Conacyt.
- FLORES CRESPO, P. (2012). Universidades tecnológicas y politécnicas: posibilidades de desarrollo. *Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación de la Universidad Iberoamericana*. México: Universidad Iberoamericana.
- GOBIERNO DEL ESTADO DE AGUSCALIENTES (2013). Ley de Creación de la Universidad Tecnológica “El Retoño” del Estado de Aguascalientes. Aguascalientes: Secretaría General de Gobierno. Disponible en: eservicios2.aguascalientes.gob.mx/normatecaadministrador/archivos/edo-18-148.pdf.
- GÓMEZ, R. R. (2014). Educación superior y transiciones políticas en México. *Revista de la Educación Superior*, 43(171), 9–36. DOI: doi.org/10.1016/j.resu.2014.08.001.
- HERNÁNDEZ GUTIÉRREZ, C. Z. (2015). Alumna de la Universidad Tecnológica El Retoño va de intercambio a Japón. *Página 24* [en línea]. 14 de mayo. Disponible en: pagina24.com.mx/local/2015/05/14/alumna-de-la-universidad-tecnologica-el-retono-va-de-intercambio-a-japon/.
- Informativo El Valle de Aguascalientes* (2016). La UT El Retoño avaló plan de internacionalización en una universidad alemana [en línea]. 28 de octubre. Disponible en: informativoelvalledeaguascalientes.net/2016/10/28/36219/.
- Líder Empresarial* (2017). Especial universidades: Universidad Tecnológica El Retoño [en línea]. 5 de abril. Disponible en: www.liderempresarial.com/videos/vinculacion/universidad-tecnologica-el-retono/.
- LJA.MX (2016). Se gradúan de la Universidad Tecnológica El Retoño 89 profesionales bilingües. *La Jornada Aguascalientes* [en línea]. 9 de abril. Disponible en: www.lja.mx/2016/04/se-graduan-de-la-universidad-tecnologica-el-retono-89-profesionales-bilingues/.
- MALDONADO, A., Cortés Velasco, C.I. e Ibarra Cázares, B. (2016). *Patlani. Encuesta mexicana de movilidad internacional estudiantil 2012/13 y 2013/14*. México: ANUIES.
- MALDONADO MALDONADO, A., Medrano Loera, G., Cortés Velasco, C. I., Ibarra Cázares, B., y Bañuelos Astorga, V. (2015). *Evaluación del Programa*

SEP-Bécalos- Santander Universidades 2014. México: Secretaría de Educación Pública.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (s/f-a). *Coordinación General de Universidades Tecnológicas y Politécnicas* [en línea]. México: Secretaría de Educación Pública. Disponible en: CGUTyP.SEP.gob.mx [consultado el 25 de septiembre].

UTR (2015). Junta de Consejo, septiembre-diciembre. Aguascalientes: Universidad Tecnológica “El Retoño”.

_____ (2016). Junta de Consejo, septiembre-diciembre. Aguascalientes: Universidad Tecnológica “El Retoño”.

Notas de la Parte III

¹ El autor dedica este trabajo, con admiración y agradecimiento, al Dr. Ignacio Enrique Peón Escalante, profesor de Ingeniería de Sistemas de la ESIME Unidad Zacatenco del Instituto Politécnico Nacional (IPN), y a su esposa, María de la Luz Díaz Barriga de Peón, gran maestra de historia. Los dos siempre han sido guías maravillosas y seguras del autor en su navegación intercultural y emocional en México, por más de cuatro décadas.

² Los datos proporcionados en este trabajo provienen del archivo de Hitotsubashi, abierto al acceso público.

³ El cuadrante I y el cuadrante IV en la figura 1 están comúnmente en el lado de lo antropológico. Hay que aclarar de antemano que lo antropológico del cuadrante I tiene que ver con la antropología modernista, mientras que el cuadrante IV con la antropología posmodernista. Hacia los últimos años del siglo XX, la antropología posmodernista fue criticada por su discurso idealístico, por los antropólogos de la acción que practicaban la colaboración concreta con la gente bajo estudio (Polo y Llano. 1997).

⁴ El escudo de Hitotsubashi es un caduceo, atributo de Mercurio, el dios y protector de comerciantes y viajeros en el mito romano. El caduceo está adornado por dos C que son las iniciales del Comercial College, el predecesor de la Universidad Hitotsubashi (www.hit-u.ac.jp/eng/).

⁵ Datos más recientes en japonés están disponibles en: <http://www.hit-u.ac.jp/guide/information/data/index.html>.

⁶ En el año académico 2012-2013, había 1,953 cursos en las licenciaturas de Hitotsubashi y sólo 50 fueron dictados en inglés, aparte de los 346 impartidos en la escuela de idiomas extranjeros, incluyendo los cursos de inglés.

⁷ “Acuerdo entre El Colegio de México y la Universidad Hitotsubashi para la Promoción de la Cooperación Académica e Intercambio de Personal”, septiembre de 2000, “Acuerdo del Intercambio de Estudiantes entre El Colegio de México y la Universidad Hitotsubashi”, abril de 2010, y “*Memorandum of Understanding* sobre la Creación de la Cátedra de Estudios Mexicanos”, enero de 2010. El autor quisiera destacar que todo fue posible gracias a la iniciativa del Dr. Jean-François Prud’homme, entonces coordinador general académico del Colmex.

⁸ Aun antes del convenio, había intercambio académico entre las dos instituciones. El primer paso de parte de Hitotsubashi fue hecho en 1965, cuando el Prof. Yuji Muramatsu, especialista de la historia económica de China, fue enviado a México por la UNESCO y dio conferencias en el Colmex. En 1999 el Prof. Tetsuro Kato fue profesor visitante del Centro de Estudios de Asia y África. Sobre la base de esas actividades, las dos universidades pactaron el convenio en 2000 y, en noviembre de 2010, el Prof. Jean-François Prud’homme visitó Hitotsubashi y dio una conferencia titulada “President Obama and his Latin American Policy”. Un taller sobre el día de la Independencia mexicana fue organizado por Guillermo de Jesús Palacios y Olivares, director del Centro de Estudios Históricos de aquel entonces, y quien esto escribe; el taller tuvo lugar en el Colmex, en noviembre de 2007, bajo el título de “Imágenes, educación y nación: un diálogo japonés-mexicano en torno al día de la independencia mexicana”. Aunque fue un acto personal, no debe olvidarse la donación del Prof. Tetsuro Kato de 7 000 libros a la Biblioteca Cosío Villegas, en 2009, para la promoción de los estudios japoneses en el Colmex.

⁹ El autor ha dado una conferencia y ha escrito un artículo bajo el mismo título, en los que contempla teóricamente sus propias experiencias interculturales entre la antropología occidental moderna, la cultura tzotzil del sur de México y la cultura materna del autor, la japonesa (Ochiai, 2015; en prensa).

¹⁰ Entre otros, véanse los autores compilados por Aguilar (1996).

¹¹ Resultado parcial de la tesis de doctorado en curso, en el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, bajo la dirección de la Dra. Sylvie Didou Aupetit.

¹² AIESEC es una plataforma global para que los jóvenes exploren y desarrollen su potencial de liderazgo. Es una organización no política, independiente, sin fines de lucro, dirigida por estudiantes y recién graduados de instituciones de educación superior. Sus miembros están interesados en los problemas del mundo, el liderazgo y la gestión. Vincula a estudiantes y recién graduados con empresas y organismos no gubernamentales. Funciona a través del voluntariado de jóvenes que forman parte de la plataforma aiesec.org.mx/.

¹³ La Asociación Nacional de Universidades Tecnológicas (ANUT) es una asociación civil, que tiene por objeto contribuir al logro de los fines y el fortalecimiento del subsistema de universidades tecnológicas en general y de sus asociados, en particular www.anut.org.mx.

¹⁴ www.daad.org/en/.

¹⁵ El Foro Bilateral sobre Educación Superior, Innovación e Investigación (FOBESII) se creó en 2012. Su objetivo principal es el desarrollo económico y el bienestar social sostenido de Estados Unidos y México, a través de la formación de capital humano, la investigación y la innovación. En el marco del FOBESII se propuso el Programa Proyecta 100,000, que planteaba pasar de 14,000 estudiantes mexicanos que realizaban estancias en Estados Unidos en ese momento (2013) a 100,000 en 2018. Después nació la versión de Proyecta 10,000 dirigida a Canadá (Dutrénit *et al.*, 2013).

Cuarta parte
Dispositivos e instrumentos
de apoyo a la internacionalización

Investigadoras mexicanas en la Cátedra de Estudios Mexicanos de Francia: un estudio de caso sobre la movilidad académica internacional

[Françoise Brouzes](#)

Introducción: la Cátedra de Estudios Mexicanos

La *Chaire d'Études Mexicaines* o Cátedra de Estudios Mexicanos (CheM por sus siglas en francés)¹ fue fundada en el año 2000 con el propósito de “recibir a profesores e investigadores mexicanos, europeos y franceses, de gran notoriedad, trabajando sobre México, en el área de las Ciencias Humanas, Letras y Ciencias Sociales” (IPEAT, 2000). Ubicada en el Instituto Pluridisciplinario para los Estudios sobre América Latina en Toulouse (desde 2010, denominado Instituto Pluridisciplinario para los Estudios sobre las Américas en Toulouse, IPEAT), de la entonces Université Toulouse le Mirail,² la Cátedra apoya la formación de estudiantes de nivel maestría. Relaciona el IPEAT con los laboratorios de investigación sobre América Latina, principalmente sobre México. Los profesores-investigadores invitados imparten cursos, seminarios, conferencias, colaboran en publicaciones y participan en las actividades de los laboratorios. El tiempo autorizado de estancia de los investigadores en 2000 era de uno a seis meses, pero la duración fue disminuyendo: en 2015 fue de 1 a 3 meses, y en 2017- 2018, las estancias se acortaron todavía más, oscilando incluso entre dos, tres o cuatro semanas.

A partir de 2014, la Cátedra pasó a llamarse *Chaire Amérique Latine* (Cátedra América Latina) o ChAL, debido a que su campo temático se amplió a la región en su conjunto. Esta extensión espacial conllevó una diversificación de las nacionalidades de los especialistas invitados, hasta entonces mexicanos en su mayoría (90% entre 2000 y 2015). Designamos, para efecto de este trabajo, como “mexicano” el o la investigador(a) que ejerce en una institución de educación superior (IES) mexicana, independientemente de su nacionalidad de origen o actual. Sin embargo, tomamos en cuenta la nacionalidad de origen de los entrevistados cuando analizamos sus trayectorias en la medida en que esa puede incidir en sus experiencias de movilidad.

Candidaturas y participación en la Cátedra: 2000-2015

Entre 2000 y 2015, el número anual de candidaturas³ a la Cátedra ha sido irregular. Fue bajo en los primeros años, pero mostró luego una tendencia a elevarse;⁴ ese incremento se debió a un uso sistemático de las nuevas tecnologías para difundir las convocatorias y al diseño de una estrategia de circulación de la información, por parte de los responsables de la CheM. Los propios investigadores adscritos a la Cátedra contribuyeron igualmente a su creciente notoriedad en el mundo académico mexicano, al proporcionar información y al compartir sus experiencias con otros colegas de manera informal. No obstante, se mantuvo una relativa endogamia en la participación, si se considera los establecimientos de adscripción de los aspirantes seleccionados. Lo corrobora la concentración de los titulares de la CheM en polos institucionales de adscripción: en efecto, 40% de los investigadores mexicanos beneficiados procede de cuatro de las 17 instituciones participantes. La constante en las candidaturas es que, en ningún año, las de mujeres superaron a las masculinas: en los periodos universitarios 2000-2001 y 2002-2003 no participó ninguna mujer; en 2001, una fue seleccionada, pero al parecer desistió. Sólo en 2013-2014 se alcanzó una paridad por género entre los titulares, con tres hombres y tres mujeres.

De las 102 candidaturas sometidas a la Cátedra entre 2000 y 2015, 67.65% fueron presentadas por hombres y 30.39% por mujeres. Fueron aceptados 72.46% de los hombres (5.8% desistieron) y 64.52% de las mujeres (6.45% desistieron). Es de señalar que el total de intervenciones en la Cátedra fue de 70 beneficiados (de un total de 90 que presentaron candidaturas),⁵ aunque correspondió a un total de 66 investigadores: en efecto, cuatro hombres participaron dos veces. En cambio, ninguna mujer volvió a postular en este periodo.⁶ Las siguientes gráficas muestran que los hombres que sometieron sus candidaturas representaron más del doble de las mujeres y que una tendencia similar se constata en la aprobación.

FIGURA 1.

Resultados sobre investigadores mexicanos, 2000-2015

62 candidatos

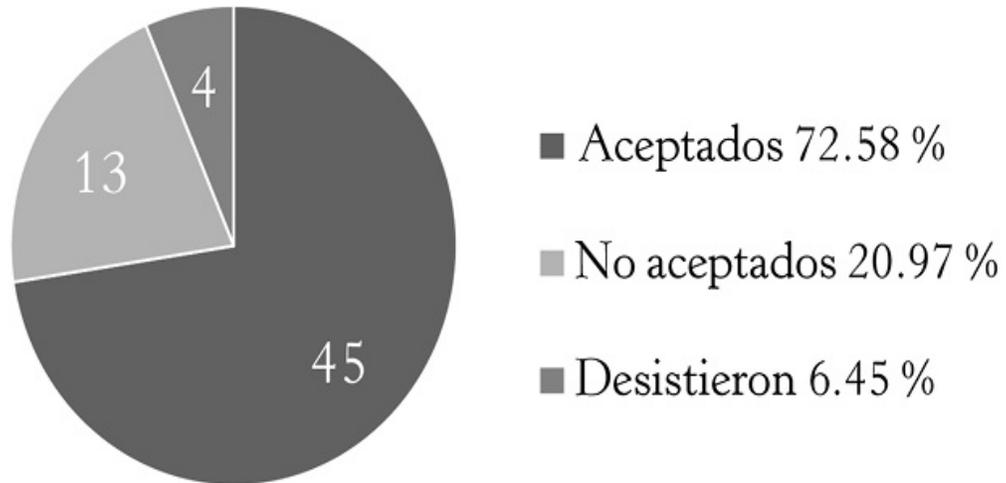
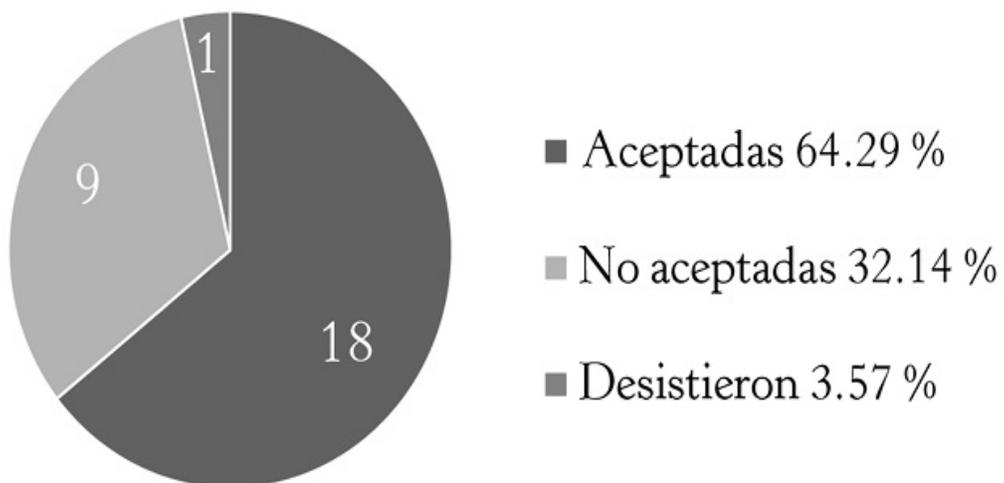


FIGURA 2.

28 candidatas



Resultados sobre investigadoras mexicanas, 2000-2015

Durante los seis primeros años de la CheM hubo dos participaciones femeninas y 13 masculinas, aumentando paulatinamente en los años siguientes las intervenciones de mujeres. En 2015, una investigadora mexicana con una carrera desarrollada en México postuló a partir de una universidad estadounidense. La intervención de dos investigadoras más tuvo lugar en el marco del congreso del Consejo Europeo de Investigaciones Sociales de América Latina (CEISAL), celebrado en Toulouse en 2010, mediante un proceso de selección y con modos de participación distintos a los acostumbrados; dos investigadores hombres colaboraron de esta misma manera.

Por otra parte, fue más elevado el porcentaje de candidaturas no aceptadas entre las mujeres que entre los hombres. La CheM es una cátedra de excelencia y, por definición, es selectiva: está destinada a investigadores con una carrera confirmada y con notoriedad acumulada y documentada. Los términos de las convocatorias se fueron formalizando al paso del tiempo y afinando, para conseguir una mejor adecuación a las necesidades de la Universidad de Toulouse Le Mirail y para optimizar el aprovechamiento de los recursos tanto materiales como humanos que circulaban en el marco de la Cátedra. Algunos criterios de selección se mantuvieron constantes: en el nivel académico, se solicitaba poseer el título de doctorado; en lo institucional, ejercer en una IES en el momento de la candidatura; en cuanto a la trayectoria, tener la suficiente experiencia en enseñanza superior; en investigación, contar con una sólida producción académica, presentar temáticas acordes al perfil de ciencias humanas y sociales de la Cátedra y no rebasar la edad límite de enseñanza en la universidad (65 años). En contraste, el requisito de hablar francés, señalado en los primeros años de existencia de la CheM y mencionado por algunos entrevistados como un obstáculo eventual a la postulación, no se mantuvo, aun cuando se valorara esta competencia en el proceso de selección. La falta de cumplimiento de uno o varios de los criterios vigentes motivaba el descartar una candidatura y así fueron aplicados. No encontramos una distinción deliberada ni en términos de acción positiva ni, por el contrario, de discriminación, entre investigadoras e investigadores en las minutas de las evaluaciones que pudimos consultar en los respectivos expedientes de postulación.

En el marco de los procesos de internacionalización de las IES en Francia, la CheM ha constituido una propuesta de movilidad académica específicamente diseñada para los profesores-investigadores en general. En este sentido, es pertinente procurar interpretar la evidente desigualdad de participación entre los hombres y las mujeres en un programa académico cuyos criterios de selección

les garantiza una igualdad formal de oportunidades. Para analizar esa cuestión pondremos en perspectiva datos significativos en los perfiles de las investigadoras, el contexto universitario en el cual se han desarrollado y sus problemáticas en relación con sus condiciones de género, elementos que identificamos como determinantes en este proceso de eliminación o autoeliminación.

Perfiles, trayectorias y movilidad internacional de las investigadoras mexicanas

El universo de estudio permite corroborar que 18 investigadoras mexicanas fueron designadas como titulares de la Cátedra. El trabajo de campo ha permitido recuperar datos referentes a sus trayectorias académicas. La información fue completada mediante seis entrevistas presenciales, siete respuestas a cuestionarios enviados por vía electrónica (más uno de una investigadora formada en México que laboraba en Estados Unidos y otro de una investigadora que participó, después de 2015, como referencias complementarias). Revisamos, además, los archivos del IPEAT y/o buscamos el currículum vitae en línea de las titulares. No obstante, en cinco casos, no se consiguió completar la totalidad de los datos que se pretendía obtener.

CUADRO 1.
 Variables para relacionar perfiles, trayectorias
 y movilidad de las investigadoras

Lugar de nacimiento	4 fuera de México, 7 en la Ciudad de México, 3 en otras entidades federativas (5 se ignora)
Grupos de edad	1949-1959, 1959-1969
Estudios superiores fuera de México	13 (1 se ignora)
De los cuales, hicieron estudios superiores en Francia	7
Conocimientos del francés	13 (5 se ignora)
Edad promedio cuando obtuvo el doctorado	37.7 años
Edad promedio cuando participó en la Cátedra	51.4 años
Participación en otra cátedra de estudios latinoamericanos en Francia	3
Ubicación de la IES de origen	11 en la Ciudad de México (6 en la UNAM) y 7 en otros estados
Disciplinas	16 en las ciencias sociales, 2 en ciencias exactas
SNI	Todas

FUENTE: elaboración propia con base en archivos

Las investigadoras, al evocar o informar sobre sus trayectorias profesionales, refieren otras experiencias de movilidad, generalmente discontinuas, en el extranjero, las cuales se producen tanto durante su formación como a lo largo de su carrera profesional o por motivos privados. 72% de ellas cursó estudios fuera de México y, ocasionalmente, algunas reportan estancias académicas en el extranjero. Tres fueron invitadas a otras cátedras de estudios latinoamericanos en Francia: dos en París y una en Rennes (es de señalar que es mayor el número de varones que señalaron haber tenido esta misma oportunidad). Tres son de origen europeo, llegaron adultas a México y algunas tuvieron la oportunidad de realizar viajes fuera de su país cuando eran más jóvenes. Varias han tenido contactos previos con Francia por sus estudios universitarios, la mayoría en los niveles de DEA⁷ y de doctorado. Algunas realizaron estancias cortas para impartir cursos, conferencias o para ser sinodales en un examen de grado y, a menudo, conservaban contactos profesionales con instituciones universitarias francesas. Otras realizaron estancias personales, debido a sus vínculos de parentesco, dado que dos de ellas nacieron en Francia; al menos una tiene familiares que viven en este país y otra está casada con una persona de origen francés. Frecuentemente, manifiesten un interés personal y/o académico por la cultura francesa, que las ha llevado a estudiar francés, por ejemplo “por amor a la lengua y a la cultura”. Una de ellas estudió en el Liceo Francés de México, lo habla perfectamente y considera a Francia como su “segundo país, desde muy chiquita”.

Con los datos de los que disponemos a la fecha, hemos comparado la edad promedio por sexo de participación en la Cátedra: 50.3 años para los hombres y 51.4 para las mujeres. Se hizo lo mismo con la edad de obtención del doctorado: 37.7 años en las mujeres y 34.8 años en los hombres. Tanto los hombres como las mujeres que llegaron a la Cátedra en un lapso menor de diez años, desde la obtención de su doctorado, son excepciones. Conforme avanzan los años, se observa un aumento de la edad promedio de participación femenina, al pasar de 48.3 años en el periodo 2000-2009 a 53.6 años en el periodo 2009-2015. En el caso de los hombres, el fenómeno es parecido, con una diferencia menor, ya que constatamos una edad promedio de 49.1 años entre 2000 y 2009 y de 51.1 años entre 2009 y 2015. Estos indicadores revelan un compás de espera de duración relativamente semejante entre la obtención del doctorado y la titularidad de la CheM, entre mujeres y hombres. Corresponde a sus trayectos de consolidación y de legitimación de sus recorridos académicos y expresa un recorrido

relativamente dilatado para reunir las condiciones que les permitan cumplir con las exigencias y los criterios de selección de la Cátedra.

Resulta evidente que las investigadoras beneficiadas poseen un recorrido profesional sustancial que se suma a experiencias personales enriquecedoras. Tienen perfiles de alto rendimiento académico: todas pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y, en su mayoría, están asociadas a redes de investigación, nacionales y/o internacionales. Posteriormente a su presencia en la Cátedra, algunas –aunque no la mayoría– habían conservado sus contactos académicos con equipos de la universidad que las llevó a realizar en la institución estadias posteriores de investigación gracias a proyectos de colaboración universitaria.

El contexto universitario

Como lo hemos señalado, los índices de participación femenina en la CheM se aprecian disímiles según los períodos universitarios. Los índices más bajos corresponden a la primera etapa de consolidación de la Cátedra: entre 2000 y 2006, sólo dos investigadoras la ocupan *versus* 12 investigadores mexicanos. La comparación de estas cifras con los reportados por otras cátedras que, asimismo, difunden y producen en Francia conocimientos sobre América Latina y el Caribe, indica que todas tienen ese mismo sesgo de género. De esta manera, la cátedra más cercana a la CheM por sus contenidos, la Cátedra Alfonso Reyes del Institut des Hautes Études de l'Amérique Latine (Instituto de Altos Estudios sobre América Latina, IHEAL), recibió, entre 2000 y 2006, a 19 investigadores mexicanos y ocho investigadoras mexicanas, en una paridad de género igualmente desfavorable para las mujeres.

CUADRO 2.
Participación por género en las cátedras
francesas sobre América Latina/México

Nombre Cátedra	Año	Hombres	Mujeres	Hombres México	Mujeres México
Chaire Simon Bolivar	1994- 2006	56	13	8	1
IHEAL Paris 3	2006- 2015	29	5		
CheM	2000- 2006	13	2	12	2
IPEAT	2006- 2015	37	18	33	16
Chaire Alfonso Reyes	2000- 2006	20	9	19	8
IHEAL Paris 3	2006- 2015	12	11	10	7
Chaire des Amériques Paris I	2013- 2015	21	2		
Chaire des Amériques IDA Rennes	2005- 2015	48	22	7	4

FUENTE: elaboración propia a partir de los archivos de las cátedras, publicados en los sitios web de las instituciones correspondientes.

<<http://www.univ-paris1.fr/chaieres/chaire-des-ameriques/professeurs-invites/>>,

<<http://idarennes.hypotheses.org/international-chaire/invitees-precedentes>>,

<<http://www.iheal.univ-paris3.fr/international/chaire-simon-bolivar>>,

<<http://www.iheal.univ-paris3.fr/international/chaire-alfonso-reyes>>,

<<http://ipeat.univ-tlse2.fr/accueil/international/chaire-amerique-latine/>>

Para postular a la ChEM en los primeros años de su funcionamiento, tomando en cuenta la duración promedio de las etapas formativas y de profesionalización académica, los solicitantes tenían que haber cursado sus posgrados entre las décadas de 1960 y 1990. En México, la matrícula universitaria había conocido un muy fuerte aumento en los años setenta, pero la matrícula en los posgrados seguía siendo baja (Álvarez y Torres, 2015) y el acceso de las mujeres a estos posgrados era todavía muy limitado. Si bien el crecimiento de la matrícula general se detuvo con la crisis de los ochenta (Álvarez y Torres, 2015), fue en ese periodo cuando el ingreso de las mujeres en la educación superior inició. El proceso de “feminización” de la matrícula empezó en la licenciatura (Rodríguez, 1999) para alcanzar después los posgrados donde, a partir de 2008-2009, la matrícula femenina superó la masculina (De Garay y Del Valle Díaz-Muñoz, 2011). Sin embargo, las cifras sobre la integración de investigadoras al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) demuestran que los porcentajes de mujeres que acceden a éste son inferiores a los de los hombres, aun cuando aumentaron constantemente: 18% en 1984, cerca de 30% en 1998 (Rodríguez, 1999), 32.7% en 2009 (Didou y Gérard, 2010) y 33.56% en 2011.⁸

Nacidas en su mayoría en la Ciudad de México o en el extranjero, entre 1949 y 1969, más de 60% de las mujeres titulares de la Cátedra labora en una IES ubicada en la capital federal. Su lugar de origen y, posteriormente, su espacio de adscripción profesional les brindaron buenas oportunidades en términos de acceso a la educación superior y a la movilidad internacional. En efecto, en los estados alejados de la Ciudad de México la desigualdad territorial en la oferta educativa superior desalentaba el ingreso de grupos importantes de población y, en especial, de las mujeres, a causa de los fuertes rezagos comunicativos y relacionales que imperaban en las zonas alejadas de la capital del país (Rodríguez, 1999). Eso era consecuencia del aislamiento geográfico, aunado al centralismo que prevalecía en las interacciones entre la provincia y la capital: se concentraba entonces gran parte de la producción de conocimiento y de los acontecimientos académicos relevantes en la Ciudad de México. Hoy en día, el acceso a las tecnologías de intercomunicación a distancia, el fomento a los procesos de internacionalización y una sostenida política de desconcentración territorial de la oferta pública de educación superior abren oportunidades a las universidades no capitalinas para superar esas desigualdades territoriales. El acceso a programas federales de apoyo y la movilización de recursos propios favorecen la movilidad de los profesores y de los estudiantes y mejoran las

oportunidades de las mujeres de completar recorridos profesionales en la academia, significativos en términos de obtención de reconocimiento y de prestigio académico.

Finalmente, es importante señalar que las instancias decisionales de la CheM, constituidas por el director o directora del Instituto y los miembros del Consejo de la Cátedra, fueron exclusiva o mayormente integradas por hombres hasta el año 2012. Ese predominio masculino no era privativo de la Cátedra, sino que reflejaba las dinámicas de un medio universitario dominado por figuras masculinas. Tanto en Francia como en México, poco se proyectaban las de por sí minoritarias figuras científicas femeninas. Ese estado de hecho no podía dejar de incidir en el funcionamiento de programas de la naturaleza de la CheM: en los intercambios epistolares entre los investigadores franceses, cuando los responsables de la Cátedra buscaban establecer contactos con sus pares mexicanos para apuntalar la construcción del proyecto, recibían sugerencias de candidaturas que, sólo en contadas ocasiones, mencionaban nombres de investigadoras.

En la Cátedra, a partir de 2006, conforme se incrementó el número de participantes, el de las titulares fue en leve aumento, pero no rebasó nunca tres mexicanas por año universitario. Si bien la progresión de la participación femenina en la segunda mitad del periodo estudiado de funcionamiento de la Cátedra es concomitante, en su muy limitada escala, al de su progresión a escala nacional, ese incipiente cambio no culminará sino hasta después de 2015.

Después de 2015...

A partir del periodo universitario 2014-2015, la Cátedra fue abierta a toda América Latina. La ampliación de sus horizontes geográficos implicó una diversificación de los lugares de origen de los especialistas que intervenían en ella y de sus tópicos. Acarreó, por consiguiente, una erosión en el tradicional predominio de los investigadores mexicanos. Aunque se cierra el estudio en este año de transición, nos parece relevante presentar, en las siguientes gráficas, las cifras globales de los años 2015-2018, porque denotan un giro marcado en la evolución de la participación femenina con respecto a las épocas anteriores. En efecto, los porcentajes se revirtieron de manera significativa a favor de las mujeres: nueve mujeres (75%) y tres hombres (25%) vinieron de IES mexicanas a ocupar en este periodo la Cátedra.⁹ El número de mujeres superó al de hombres. Ello nos remite al proceso de feminización de la matrícula en los estudios

superiores en México, que apuntamos anteriormente. Por otra parte, indica que las investigadoras pudieron beneficiarse de mejores oportunidades de acceso a la movilidad en los últimos años. El aumento en la participación de mujeres no se limita a las mexicanas, también es patente en las demás nacionalidades, entre investigadoras que provienen de varios países de América Latina, a excepción de una española. En efecto, entre todas las nacionalidades, fueron seleccionados 62.5% de mujeres y 37.5% de hombres, mostrando una evolución generalizada hacia un contexto de inclusión más favorable para las mujeres.

El género

La desigualdad en la paridad de participación a la Cátedra, entre 2000 y 2015, nos invita a abordarla desde una perspectiva que considere las problemáticas de género. La cuestión del género en su relación con la educación superior fue debatida en México desde finales de la década de 1990. Se ha abordado con distintos enfoques, como lo son, con respecto a las políticas educativas, la repartición por sexos de la matrícula y de la plantilla en las diferentes áreas universitarias o la integración de materias sobre problemáticas de género en el currículum, entre otros contenidos (Palomar, 2005); los vínculos del ejercicio profesional con aspectos más íntimos en la vida de investigadoras también han sido temas de análisis (Palomar, 2009).

En lo que precede, se ha perfilado la relación que existe entre la participación de las investigadoras en la Cátedra y un entorno universitario donde se modificaron substancialmente el lugar de la mujer en la educación superior y en la investigación, sus expectativas y sus condiciones de obtención de los títulos de posgrado. En este último apartado presentaremos algunas reflexiones generadas por las experiencias personales que relatan las investigadoras en torno a su participación en la CheM. Mencionaremos sus opiniones al respecto, partiendo de las respuestas a los cuestionarios y de lo que contaron las que fueron entrevistadas.

Una primera consideración concierne a la distancia promedio entre la edad en la que obtuvieron su doctorado y en la que ocuparon la CheM, desde la perspectiva de las trayectorias académicas por sexo, que hemos esbozado previamente. La duración del lapso entre uno y otro acontecimiento puede explicarse por circunstancias personales, comunes a hombres y a mujeres, que se conjugan con las fases escalonadas para fortalecer sus recorridos académicos; sin embargo, intervienen en ella otros elementos específicos, remitidos a la

condición de género. Entre las mujeres, las limitaciones a la movilidad durante el ciclo reproductivo y durante el periodo de crianza de los hijos, es decir, las responsabilidades que conlleva la maternidad, complejizan la relación entre la esfera laboral y la esfera privada (Palomar, 2009). Para la casi totalidad de las entrevistadas esta condición representó uno de los factores –como se ilustrará a continuación– más restrictivos para el avance de sus carreras; a este factor se suman otros, como la discriminación que, de igual forma, constituye un freno al desenvolvimiento profesional.

No todas las investigadoras externaron claramente dificultades relacionadas con el ser mujer en su proyecto de incorporarse a la Cátedra y por extensión en su trayectoria académica. Algunas incluso no encontraron que la condición de género fuera un elemento significativo, según se vislumbra en los cuestionarios contestados. Sin embargo, en las entrevistas presenciales la mayoría se refirió al apoyo familiar como un componente (no como un obstáculo) central en su decisión de presentar su candidatura, integrándolo dentro de un esquema de la normalidad de sus deberes cotidianos. En contraste, otras han expresado que han tenido dificultades para llevar a cabo sus carreras por el peso de la asignación social de su papel en el seno de la familia y por discriminación, siendo que algunas, por sus mismos temas de investigación, están más sensibilizadas que otras a estas problemáticas. Una señala haber sufrido una fuerte presión social cuando dejó encargado a su hijo mientras estaba en Toulouse: “Al parecer no hubo un buen avance escolar de mi hijo, por lo cual me culparon por mi ausencia de un mes. Tuvo tanta repercusión mi ausencia que decidí mejor cambiarlo de colegio.” Una externó que “todavía somos muy tradicionalistas, también como mujeres y esto también influye mucho, nos limita en el subconsciente”. Varias coinciden en que “los hombres gozan de un margen de acción más amplio que el que las pautas culturales otorgan a las mujeres”; “Irte tres meses se complica para la familia, si tienes hijos chicos, si en tu entorno familiar, se espera de ti que viajes en familia ¿cómo haces eso? [...] es más fácil para el hombre decir ‘yo me voy tres meses y tú te quedas cuidando a los hijos’, aunque seas profesionista”. Sin embargo, durante las entrevistas con los investigadores, hubo quienes mencionaron que su responsabilidad familiar fue un freno cuando se presentó esta oportunidad académica y algunos enfatizaron que cuidaron tener la posibilidad de irse con su familia.

A menudo, la Cátedra será la única ocasión (o una de muy pocas) de un prolongado periodo de estancia en el extranjero –aún para aquellas que estudiaron fuera del país– y las mujeres se aprovecharon de ella hasta ya muy

avanzada su carrera. Las investigadoras mencionan que tuvieron escasas experiencias universitarias de estancias en el extranjero (es decir, que rebasen el tiempo de asistir a eventos puntuales, como son los congresos), fuera de su ciudad de residencia: “Las mujeres pueden ir más fácilmente a congresos mientras una estancia de un mínimo de un mes y en el extranjero y en Europa es más difícil”. Cabe mencionar el caso de una investigadora de provincia que, llevada a temprana edad por “el deseo normal de conocer”, emprendió y sigue desarrollando una carrera en ciencias exactas con base en estudios y en sucesivas estancias académicas en el extranjero y en varias ciudades de la República mexicana, primero sola y después con su marido. Pero representa una excepción.

Las motivaciones para postular a la CheM tienen forzosamente un motivo académico: la Cátedra goza de prestigio en el medio universitario mexicano. Resulta atractiva como experiencia profesional y tiene un innegable valor curricular. Sin embargo, llama la atención que algunas investigadoras expresaron haber tomado la decisión de postular en un momento en el que sentían la necesidad de un cambio en su ámbito profesional, buscando así ocupar transitoriamente un espacio con cierta libertad y tomar distancia de su cotidianidad profesional al alejarse. Otras, en cambio, indicaron que fueron alentadas por colegas que les vieron “el perfil” y las incitaron a sobrepasar sus resistencias y renuencias.

En las modalidades de sus estancias en la CheM, observamos que, si la duración promedio de dos meses y una semana es cercana a la de los investigadores (dos meses y medio), los hombres son los que, puntualmente, han tenido las estancias más largas (de cuatro a ocho meses) o han repetido su participación. Algunas mujeres han llevado sus hijos a Francia, solas o con sus cónyuges¹⁰ o han conseguido el respaldo de sus familiares para sustituirlas durante su ausencia. Parecen asumir en general que les compete resolver en gran parte esta problemática: “tengo una suegra muy buena que me ayudó”; “yo tenía una suegra atípica, me dijo ‘yo te apoyo’ [...] porque mis hijas eran niñas” [hablando aquí de una estancia de estudios en Estados Unidos], “yo estaba sola con mis hijos, ¿a qué lugar me iba a ir? y llevárselos tampoco es fácil”; “yo pensaba, ¿cómo voy a dejar mi familia tanto tiempo?, como mujer es muy difícil en este país”.

En una universidad de provincia, una investigadora constató que “también a cierta edad [las mujeres] ya no tienen expectativas de salir cuando son viudas o divorciadas: por lo menos, propuse la cátedra a dos investigadoras y ésta fue su respuesta: “Con los niños no se puede, después, ya para qué”. Otro factor

limitante, apuntaron otras, es la falta de apoyo focalizado por parte de instituciones regidas por estructuras y lógicas patriarcales.

Reflexiones finales

Al preguntarle su opinión acerca de la escasa presencia de las mujeres en la CheM, una de las entrevistadas tuvo esta respuesta: “No me sorprende mucho, es ‘Cátedra México’ y tiene que reflejar el mundo académico mexicano”. Esa respuesta podría constituir, con su fraseo lapidario, una suerte de resumen del análisis que hemos venido presentando.

Los interrogantes que suscita la disímil participación entre investigadores e investigadoras en una Cátedra de corte internacional se vinculan con el tópico del acceso de la mujer académica a la movilidad internacional, indisociable del lugar que ella ha ocupado y ocupa en la educación superior mexicana.

En conclusión, queremos insistir en primer lugar en el perfil de las investigadoras. Como lo hemos visto, ellas presentan un perfil de excelencia académica y se posicionan en los más altos peldaños del dispositivo de reconocimiento a la calidad, construido por el sistema de evaluación de la investigación en México. El hecho de que haya menos investigadoras en el SNI que hombres, a su vez, puede explicar en parte que, con base en criterios idénticos para entrar a la CheM, las mujeres postularon menos. No obstante, la explicación no es del todo satisfactoria, porque el área de las ciencias humanas y sociales (a la que se adscriben mayoritariamente los titulares de la Cátedra) concentra un gran porcentaje de matrícula universitaria femenina y ostenta, por ende, el índice de participación femenina más alto en el SNI. Deberíamos entonces completar esa interpretación factual por una de otro tipo, rastreando por ejemplo los efectos de autocensura cuando se presentan oportunidades de realizar movilidades al extranjero. En este sentido, la reconstitución de la participación de las investigadoras mexicanas en su dimensión histórica es reveladora de las diferentes etapas de la integración de la mujer al sistema nacional de investigación científica en México. Por ende, refleja sus modalidades particulares de acceso a la movilidad en su dimensión internacional.

En su mayoría, las investigadoras que llegaron a la CheM tienen (y quizá procedan de)¹¹ un estatus social de clase media. Una de ellas lo externa claramente: “me considero privilegiada, soy de clase media, tuve apoyo [...] De no haber tenido quién me ayude no hubiera hecho lo que hice. En México a las

mujeres de clase media se les facilita así”, refiriéndose a la ayuda de empleadas domésticas. Tuvieron también experiencias personales de movilidad previas, tales como viajes al extranjero u opciones de estudiar fuera, sea mediante la obtención de becas o mediante los apoyos que les brindó su entorno familiar. Las investigadoras que nacieron fuera de México y llegaron en edad adulta al país, por su parte, tenían condiciones personales que favorecían su movilidad.

Sin embargo, si lo anterior permite identificar elementos que explican el desarrollo profesional de las participantes, sus decisiones de postular a la Cátedra y sus oportunidades de desempeñarla, no les resta mérito por haber llegado a ser seleccionadas. Al igual que sus colegas hombres, fueron seleccionadas por su calidad académica y por los esfuerzos propios que implican realizar estancias en el extranjero, a menudo poco respaldadas por las instituciones de origen.

Muchas sortearon esquemas sociales discriminatorios relevando de su condición de género y tuvieron que sobrepasar prejuicios. Acceder a la movilidad internacional durante el desarrollo de una carrera académica es complicado para cualquier investigador(a) y el modelo del acceso a una cátedra extranjera como la *Chaire Mexique* lo resalta. Hombres y mujeres investigadores tardan en construir una trayectoria científica de relevancia; empero, resulta mayor el número de hombres que lo logró que el de mujeres, dejando entre la igualdad de oportunidades un intersticio que compite a la problemática de género. En los ejemplos que proporcionó este caso de estudio, se aprecia que intervienen en la carrera académica, en general, y en el acceso a la movilidad internacional, en particular, diferentes marcadores tales como la posición social o el lugar de origen.

Aun así, esos ejemplos indican también que la construcción idiosincrásica del ser mujer en relación con las estructuras de la educación superior y la investigación es determinante en la disparidad de las presencias femenina y masculina en la CheM. Al respecto, la ocupación de las investigadoras mexicanas de esa Cátedra francesa abre paso a un cuestionamiento global: es sabido que la cuestión de equidad de género en todos los niveles de la esfera social no ha perdido de su actualidad. En la educación superior y en la ciencia, a nivel internacional, a pesar de notables adelantos, siguen persistiendo grandes diferencias entre hombres y mujeres: en 110 países documentados, 44% de mujeres tiene un doctorado y sólo 29% de los investigadores son mujeres (UNESCO, 2017). El “techo de cristal” todavía resiste.

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ, G., y Torres, E. (2015). ANUIES: de la meritocracia estudiantil a la inclusión social y la equidad. En G. Álvarez Mendiola (coord.) *La ANUIES y la construcción de políticas de educación superior 1950-2015* (pp. 227-259). México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- DE GARAY, A., y Del Valle-Díaz-Muñoz, G. (2011). Una mirada a la presencia de las mujeres en la educación superior en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, III(6), 3-30. Disponible en: <<http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/96>>.
- DIDOU, S., y Gérard, E. (2010). *El sistema nacional de investigadores, veinticinco años después. La comunidad científica, entre distinción e internacionalización* [1ª ed.]. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- IPEAT (2000) *Appel à candidature sur la Chaire d'Études Mexicaines auprès de l'Université Toulouse-le-Mirail (UTM) et placée sous la responsabilité de l'Institut Pluridisciplinaire d'Études sur l'Amérique Latine à Toulouse (IPEALT) poste à pourvoir à partir du mois de mai 2000* [convocatoria promovida en marzo de 2000 por el entonces director del Instituto]. Toulouse, Francia: Archivo de la *Chaire Mexique/Chaire Amérique Latine*, IPEAT/Université Toulouse-Jean Jaurès.
- PALOMAR VERA, C. (2005). La política de género en la educación superior. *Revista de Estudios de Género. La Ventana* (21), 7-43. Disponible en: www.redalyc.org/articulo.oa?id=88402101.
- _____ (2009). Maternidad y mundo académico. *Alteridades*, 19(38), 55-73. Disponible en: alteridades.izt.uam.mx/index.php/Alte/article/view/173/172.
- RODRÍGUEZ, R. (1999). Género y políticas de educación superior en México. *Revista de Estudios de Género. La Ventana* (10), 124-159. Disponible en: www.researchgate.net/publication/237041767_Genero_y_politicas_de_educaci
- SNI (2011) *Estadísticas básicas* [pdf]. México: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Disponible en: www.conacyt.gob.mx/images/conacyt/sni/archivo_historico/estadisticas/Estadi
- UNESCO (2017) *Women are Missing from the Ranks of Higher Education and Research* [en línea]. Disponible en: uis.UNESCO.org/en/news/women-are-missing-ranks-higher-education-and-research.

Mundialización de la enseñanza superior y de la investigación: el giro Internet

[Michel Durampart](#) y [Pascal Renaud](#)

Introducción: y el Internet llegó

En el transcurso de la década de 1980, las universidades norteamericanas y europeas se equiparon con redes informáticas para intercambiar datos y compartir medios de cálculo. Estas “redes internacionales de las universidades y de la investigación” (como las nombraban en los años ochenta) conocieron un gran éxito y se extendieron rápidamente (Schafer, 2010)

Dichas redes, mucho antes de la aparición del Internet tal y como lo conocemos en la actualidad, asumieron una vocación mundial. Lo anterior no fue tan evidente en el caso de la Arpanet, una red de investigación militar, presentada como el antecedente de todas las redes ulteriores, pero sí lo fue en el caso de la UUCPnet (red de maquina UNIX) y del BITnet¹² (red de computadoras IBM).¹³ Ambas fueron en efecto las primeras redes mundiales lanzadas a principio de los ochenta. La necesidad de interconexión mundial surgió en ese momento específico más que por la resolución de las cuestiones técnicas plasmada en la tecnología propia de Arpanet (Schafer y Thierry, 2013).

En 1986, el sistema BITnet estaba instalado en las computadoras centrales de las principales universidades de América del Norte y de Europa, mientras que la UUCPnet¹⁴ unía a varios miles de pequeños sitios informáticos en América, en Europa y en Asia (Landweber, Jennings y Fuchs, 1986). En ese mismo año, la National Science Foundation (NSF), agencia gubernamental estadounidense encargada de la investigación científica, decidió crear una red informática nacional para la investigación científica. El propósito era garantizar una distribución equitativa de las “supercomputadoras” entre todas las universidades y, especialmente, en aquellas que no estaban dotadas de ellas; se trataba de realizar economías de escala (Mills y Braun, 1987).

La dimensión continental de esta iniciativa, la importancia de las inversiones consentidas por el gobierno de Estados Unidos, la posición hegemónica de la investigación producida en un escenario mundializado y el carácter abierto de la tecnología escogida TCP/IP (todas las características de la tecnología TCP/IP están puestas a disposición del público) hicieron de TCP/IP el estándar de todas las

redes académicas posteriores (Brousseau y Curien, 2001; Ceruzzi, 2012) y de la circulación de datos: fue así como el Internet penetró en el mundo académico.

El Internet nació por decisión de la NSF, pero también fue producto de la convergencia entre iniciativas de tipo asociativo o federativo (UUCPnet), intereses privados (IBM con BITnet) y la voluntad del gobierno estadounidense de ahorrar recursos y optimizar resultados (NSFnet). A esos factores de orden político y social es preciso añadir otros, de índole cultural, entre los que destaca la mentalidad de *contracultura* de los investigadores en informática en Estados Unidos. Ellos, de manera deliberada, sostuvieron los softwares abiertos, libres de derecho de reproducción y apoyaron la idea de hacer de estas redes informáticas nuevos medios de información y de comunicación, abiertos a todos (Turner, 2010).

En 1993, la NSFnet unió más de 2 millones de computadoras, vinculando la totalidad de las universidades estadounidenses y casi todas las de Europa occidental (NSF, 2003). En un periodo muy corto, su generalización permitió transitar de una situación tradicional en la que las universidades no estaban aisladas, pero sólo disponían de medios de comunicación tradicionales como el teléfono y el correo postal (que, por cierto, permitía el envío de disquetes o de bandas magnéticas), a una situación totalmente nueva: todas (o casi todas) las computadoras estaban en efecto interconectadas, lo que permitía no solamente intercambiar datos, sino tratar los mismos conjuntos de información.

Apenas unos años más tarde, los países emergentes y los países en vías de desarrollo conocerán una transformación similar. En México, desde 1987, el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) estuvo conectado con BITnet y, en 1989, con NSFnet. La construcción de una red nacional fue iniciada por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) desde principios de la década de 1990 (Gayosso, 2003). Dos o tres años más tarde, la mayoría de los países de América Latina siguió esta misma tendencia.

En estos países, donde las infraestructuras de telecomunicación eran en general poco fiables y donde el elevado costo del teléfono prohibía su uso internacional, esta revolución numérica fue radical. Cambió profundamente las relaciones entre las universidades a escala del territorio nacional y, asimismo, a nivel internacional.

El ciberespacio, que no conoce ni fronteras ni distancia, se impuso como la dimensión común del trabajo científico, donde inscribir y justificar las colaboraciones intelectuales y los intercambios. A la par, fue el escenario en el que se acentuó la competitividad entre los establecimientos y los grupos

académicos. Las cooperaciones se multiplicaron, en el seno de un mismo país, especialmente entre las universidades ubicadas en las principales ciudades de Estados Unidos. También se generalizaron entre los países del Norte y del Sur que tuvieron acceso a la misma documentación, a las mismas revistas científicas y a los mismos datos. En cualquier caso, ésa fue la promesa del Internet, en sus comienzos, y la esperanza de sus usuarios.

Si la mundialización de la ciencia no arrancó con el Internet, sí se robusteció gracias a él. Incluyó a los países del Sur y a los del Norte, a los estudiantes, tanto o igual como a los profesores. Asimismo, esta aceleración excepcional afectó profundamente a los docentes. Incidió en las formas de enseñanza, las modalidades del trabajo científico y las posiciones jerárquicas dentro de los campos educativos y entre ellos.

En numerosos países, especialmente en los más necesitados, la enseñanza superior operó un salto considerable. Ahí donde muchos docentes se limitaban a repetir fórmulas trilladas, tomadas de manuales obsoletos, los nuevos docentes, egresados de las primeras generaciones formadas con los recursos de la Red, se apoyaron en ellos para ilustrar sus cursos y actualizar sus conocimientos. A su vez, la Red abrió posibilidades de discusión académica con los colegas y los estudiantes y dinamizó los debates, conforme con modalidades más abiertas y compartidas de acceso a los saberes. Los alumnos, que anteriormente sólo tenían acceso a algunos libros en bibliotecas más o menos equipadas, tuvieron a su alcance un número infinito de documentos. Recientemente, los cursos en línea masivo en acceso abierto (Massive Open Online Cours o MOOC, por el acrónimo en inglés) les permitieron inscribirse en ciclos de formación completos, procedentes de las universidades más prestigiosas, sin salir de sus lugares de residencia.

Ciencia y comunicación

Si bien es cierto que el Internet abrió nuevos canales de acceso al saber y de comunicación académica y científica, en sí mismo, el hecho de colaborar a distancia no constituyó una novedad para la comunidad científica. Sus orígenes son consustanciales al inicio de las ciencias modernas. En el siglo XVII, los científicos asociados a la Royal Society de Londres se comunicaban principalmente a través del envío de cartas (Purver y Bowen, 1960). La necesidad de intercambiar informaciones y de confrontar ideas era tan importante que, aun cuando estos primeros investigadores formaban una

comunidad muy pequeña, sus referentes eran ya mundiales. Posteriormente, con la primera gran revolución de la información y de la comunicación –provocada por el despliegue de infraestructuras postales más confiables y la difusión de las nuevas técnicas de la imprenta (Albert, 1997)–, las sociedades científicas europeas se internacionalizaron y conocieron un gran auge durante el siglo XVIII.

Desde esa época, las tecnologías evolucionaron continuamente: el correo devino más rápido y confiable, particularmente en Europa occidental. Las casas editoriales se modernizaron, los costos de producción de libros y revistas bajaron, permitiendo la multiplicación de las editoriales científicas, mientras que nuevos medios, particularmente el cine, la radio y la televisión, enriquecieron los modos de comunicación social. Aunque estos últimos permitieron una difusión más rápida y amplia de la información científica y técnica. No obstante, fue hasta la llegada del Internet, cuando la producción científica legitimada por la propia comunidad científica, mediante publicaciones, dejó de ser sólo impresa, restringida y desigual, y de circular casi exclusivamente en libros y *journals* especializados (Didou y Renaud, 2016).

Hoy sólo estamos en las primeras décadas del Internet. Sin embargo, de su historia ya casi olvidamos todo. Cuando miramos en un espejo retrovisor la actividad científica, la pregunta que siempre surge es: “pero, ¿cómo lo hacíamos antes?”. Esta pregunta refleja la naturaleza radical de la revolución del Internet y los trastornos que generó su introducción en las universidades, en el trabajo científico y en las interacciones individuales y colectivas. Si consideramos que la actividad científica moderna comienza en el siglo XVII, llaman la atención la velocidad, la extensión y la profundidad de los cambios provocados por el Internet después de tres siglos durante los que las modalidades de circulación de la información científica y técnica y de intercomunicación e interacción entre los equipos de investigación fueron relativamente inerciales, pese a la aceleración en el ritmo de los descubrimientos científicos y tecnológicos, conforme mejoraban las infraestructuras, los instrumentos y los avances tecnológicos de la revolución industrial. En su mayoría, estas transformaciones han sido anteriores a la aparición de las computadoras individuales, interconectadas, en red, misma que cambió la forma de hacer ciencia, de valorar los conocimientos generados y de diseminar conocimientos.

Los grandes cambios

Las bibliotecas, que constituían en otros tiempos el espacio privilegiado de la conversación científica y cuyos acervos determinaban la accesibilidad de los saberes y la organización de los conocimientos, perdieron hoy su centralidad. ¿Debemos felicitarnos de ello? Es prematuro opinar, pero es un hecho de que han dejado de ser tan relevantes como lo eran hace dos décadas. Los motores de investigación han hecho que se volvieran obsoletas la clasificación decimal universal y su corolario, la organización del espacio académico en disciplinas susceptibles de ser ordenadas con base en sus especificidades. Estos templos del conocimiento se volvieron el refugio de los investigadores de archivos predigitales, de los estudiantes sin recursos y de los que carecen de hogar (Chevallier, 2010).

Más allá de los modos de publicación, de difusión y de acceso a la información científica y técnica, el Internet modificó las relaciones entre investigadores y, más precisamente, los perfiles de sus redes de relaciones profesionales. Éstas se han transformado y extendido. Antes del Internet, las relaciones profesionales se basaban en la institución de adscripción, la universidad o el establecimiento de investigación y en la adhesión a una o varias sociedades académicas. Se hablaba del “colegio invisible” (De Solla y Beaver, 1966) y se advertía que el poder de las organizaciones de investigadores equivalía a un colegio de académicos británicos. Por cierto, las sociedades académicas no han desaparecido. Su número está incluso en extensión y algunas han conservado una gran influencia. Sin embargo, constituyen sólo una parte de redes mucho más complejas. Lo que Wagner (2009) denominó el “nuevo colegio invisible” constituye un componente medular de estas “nuevas” redes, que son a menudo informales, reactivas (interactivas), numerosas, generalizadas y sin límite geográfico. Ningún investigador puede quedarse al margen de ellas. Cada día, o casi, cualquier trabajador de la ciencia recibe mensajes informándole sobre las publicaciones, los coloquios y los seminarios que están relacionados con su disciplina o más precisamente con su o sus centros de interés. Intercambia diariamente informaciones e ideas con otros científicos en su lugar de trabajo, su ciudad, su región o cualquier otro lugar del planeta ya que estas nuevas redes no conocen fronteras territoriales. Están totalmente mundializadas y cubren la tierra entera. Ningún país en el mundo está totalmente excluido de ellas, aun cuando las lenguas y las culturas constituyen barreras que limitan o empobrecen ciertos intercambios.

Más allá de la intercomunicación por correo electrónico y de la información distribuida en acceso abierto en la web, las nuevas formas de comunicación

científica orillan al investigador a operar estrategias de difusión de sus ideas y productos. Debe exhibirse, informar sobre sus actividades, publicar sus investigaciones y buscar ser referenciado por los motores de búsqueda. Su presencia proactiva en Internet se vuelve ineludible para participar en las convocatorias de los proyectos, lo que constituye una asimilación mundializada a los instrumentos y tecnologías.

Hasta finales de los años noventa, la situación era muy distinta. En 1988, en “La investigación científica en África”, Gaillard y Waast (1988) advertían que “los campos de investigación siguen siendo limitados, igual que la selección de temas”. Nuestras encuestas en México y en Senegal corroboran transformaciones de fondo, en las pasadas tres décadas, e ilustran la afirmación de que los territorios de la ciencia ya no dependen, tanto como antes, de la simple geografía y de las desigualdades entre las naciones. Anteriormente, no era posible realizar investigaciones en disciplinas tales como la climatología, la astrofísica, la física de partículas sin acceder a infraestructuras pesadas, por lo que numerosas universidades del Sur no participaban en la producción de conocimientos en esas áreas. Hoy, desarrollan proyectos gracias a la utilización en común de infraestructuras situadas en lugares muy alejados. Los dispositivos de observación o de experimentación y los medios de cálculo de gran potencia son compartidos por numerosos equipos científicos, sin importar su ubicación. Es el caso del Centro Europeo de Investigación Nuclear (CERN, por las siglas en francés), que cuenta con un dispositivo, único en el mundo, de observación de lo infinitamente pequeño: el acelerador de partículas Large Hadron Collider (LHC) o Gran Colisionador de Hadrones. Esto explica las razones que condujeron a ese organismo a invertir en la investigación en informática, llegando a estar en el origen de la web.

Otras disciplinas, presentes desde hace mucho tiempo en los países en vías de desarrollo, como la agronomía, las matemáticas y la física teórica, encontraron una nueva dinámica gracias al Internet, que permitió a los investigadores asociarse, reagruparse y confrontar sus ideas, de manera ágil y constante. En consecuencia, no sólo la manera de hacer la ciencia cambió radicalmente, sino que el perímetro geográfico implicado en la investigación científica se extendió. Que se trate de acceder a las publicaciones, de interactuar entre investigadores, de llevar a cabo trabajos en equipo, de debatir entre colegas o de buscar financiamientos, nadie prescinde del Internet y de su computadora individual.

El investigador del Sur mundializado

El investigador del Sur, hoy mundializado, cuenta, gracias al Internet, con el potencial apoyo de redes internacionales de colegas para presentar proyectos a organismos de financiación, situados a miles de kilómetros. En contraste, 10 a 15 años antes, estaba generalmente desprovisto de esos contactos, y dependía de su institución o de las oficinas de cooperación internacional instaladas en su lugar de residencia para candidatear a fondos y programas internacionales.

Hemos encontrado investigadores en astrofísica o en climatología, que no hubieran podido desarrollar su carrera científica en su país antes del Internet. Sin éste, hubieran debido expatriarse, a condición de encontrar un puesto en el extranjero o renunciar a su carrera en la disciplina que los había motivado. G. K., investigadora de la UNAM, comentó:

Muy pocos astrónomos, 40 en la UNAM y 50 a 60 en todo el país. ¿Qué cambió? La mecánica, el cómo se hace la ciencia [...]. Todo. Los mensajes de texto del procesamiento hasta los modelos astronómicos, pasando por la manera de colaborar y competir con los otros [...] Obtuvimos acceso al superordenador en Los Álamos [Nuevo México].

A.G., profesor de la Universidad de Dakar, señaló:

En 1992, era estudiante, estábamos conectados con el modem. Me comunicaba con mis colegas franceses de la Universidad de París 12, también nos comunicábamos con NCAR [Boulder, Colorado]. Hice una tesis en climatología. Sin Internet habría estado obligado a cambiar de domicilio o expatriarme. Había demasiado poco aquí para hacer climatología.

S. D.: “El Internet me permitió regresar a México en 1992, después del doctorado en Inglaterra y continuar con mi trabajo en inteligencia artificial”.

Estos investigadores afirman que recibieron propuestas para emigrar. Hubieran tenido que irse, a Gran Bretaña, a Estados Unidos, a Francia para continuar con su línea de interés, de no haber sido por el Internet. Con su llegada, pudieron permanecer en su país y jugaron un papel esencial en el desarrollo de su disciplina allí.

Para Wagner (2009) el Internet provee nuevas oportunidades para los países en vías de desarrollo. Les ahorra invertir en equipos pesados, de tipo de las supercomputadoras. Los recursos tecnológicos y las instalaciones de los países desarrollados pueden ser compartidos. Hacerlo beneficia a todos y evita inversiones costosas para adquirir equipamientos cuya duración de uso es en general bastante corta.

De hecho, los laboratorios internacionales se multiplican y se extienden. Todos los observatorios de astrofísica se inscriben en redes y los investigadores de estas disciplinas trabajan permanentemente en un contexto virtual. La conformación de equipos y de laboratorios virtuales rebasa ampliamente el

hecho de compartir equipos e involucra todos los ámbitos científicos (Renaud, 2009). En la enseñanza superior, más allá del acceso a la documentación científica y los cursos en línea, produce la sensación de estar ahora en el mismo mundo interconectado. La percepción de ser parte de esta *sociedad de la información*¹⁵ ha transformado la forma de pensar de los estudiantes e investigadores de países en desarrollo. Una encuesta con un muestreo estratificado de 1 000 estudiantes, en 2007, en la Universidad de Uagadugú,¹⁶ en Burkina-Faso, en África del Oeste, puso de manifiesto estas transformaciones. Pese a que, hace más de diez años, los estudiantes de este país tenían todavía un acceso muy limitado a los recursos de la Red, afirmaban desde aquel entonces que el Internet permitía “profundizar, diversificar” las fuentes de información. Constituía una alternativa a la pobreza de los fondos universitarios. Facilitaba acceder a documentos “que no se encuentran en las bibliotecas”, “entender mejor las clases y actualizarlas nosotros mismos”. Considerando que “los analfabetos del siglo XXI son los que no saben utilizar una computadora”, los entrevistados afirmaban que el Internet era “ineludible, imprescindible”. Era “un paso obligado hacia la modernidad y la mundialización”, “una alternativa a las formas clásicas del saber, en detrimento de las obras, los libros o enciclopedias consultados anteriormente y a la pobreza de las bibliotecas”. Significaba la posibilidad de participar en la mundialización y competir con los demás. “Internet permite a los estudiantes de los países emergentes tener una enseñanza de calidad” o “mejorar su calidad”. Hacía posible “acceder a conocimientos nuevos”, “contribuir a mejorar el nivel” para “estar al mismo nivel de conocimiento que el resto del mundo”.

Estas observaciones resumen la inmensa esperanza que nació con el Internet. Sin embargo, en este mismo periodo, las universidades africanas enfrentaron el desafío de la masificación. Las restricciones presupuestales y la falta de preparación de gran parte del personal docente pusieron en peligro, en parte, los beneficios que se esperaban de la Red.

La industrialización de la investigación científica

Afirmábamos más arriba que, durante los pasados dos o tres siglos, nada había cambiado en términos de los soportes de difusión de la literatura científica y de los cánones de la comunicación entre los investigadores. Fue, de hecho, la revolución del Internet la que empezó a generar cambios significativos. Pero, sería erróneo afirmar que la manera de trabajar de los científicos no ha

evolucionado en el transcurso de los siglos. El investigador, llamado primero erudito, modificó paulatinamente sus mecanismos y dinámicas de producción de conocimientos. Pasó del amateurismo a la artesanía y, de ahí, a la industria. Hoy, la producción de conocimiento es una industria que, como cualquiera otra, debe contratar cada vez más trabajadores, lo más competentes posible, y cada vez menos costosos. En la época del amateurismo, en los siglos XVII y XVIII, el financiamiento era aristocrático, la ciencia era un placer, otros preferían cazar. En el siglo XIX, se profesionaliza, aunque permanece en la artesanía. En el siglo XX, los estados se interesan por la producción científica e implantan “políticas científicas” que fomentaron el desarrollo de una gran industria científica, tal como la conocemos hoy. En el siglo XXI, los estados pierden, poco a poco, el dominio de esa industria científica que se encuentra cada vez más sujeta a intereses privados. Los grupos industriales intervienen de manera masiva y decisiva en el financiamiento de la investigación e influyen crecientemente los centros de decisión (Moriau *et al.*, 2001).

Los grandes descubrimientos del siglo XX y sus aplicaciones técnicas e industriales no habían esperado al Internet para producirse: resultan de la progresiva racionalización e industrialización de la producción científica. ¿El Internet será, entonces, un acelerador de la producción científica? Es demasiado temprano para afirmarlo. En cambio, lo cierto es que el Internet es el producto de esta industrialización de la investigación científica y, a la par, es un catalizador de su mundialización. La industria del conocimiento necesita una globalización amplia que le garantice la oportunidad de diseminar las actividades científicas para vender sus resultados en el mundo entero. Los costos de inversión, cada vez más elevados, imponen altas concentraciones de capitales indisociables de una repartición de las actividades en múltiples regiones y países. Esta desconcentración facilita responder a la inestabilidad creciente de numerosas regiones del mundo, además de optimizar los recursos y las ganancias.

En otros términos, el Internet insertó la investigación científica producida en los países emergentes y en desarrollo en una esfera industrial. Eso les brindó, sin lugar a duda, oportunidades adicionales (Renaud y Torres, 1996), aclamadas por los jóvenes científicos que creyeron poder así participar hoy plenamente en esta aventura fundamental de la humanidad, la de la producción del conocimiento científico.

Sin embargo, al ser incluidos en la industria de la investigación, los investigadores de esos países ingresaron a un mundo desigual, en términos de producción de conocimientos y de control de los procesos encaminados a ese fin.

Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la investigación mexicana representa 2% de la estadounidense (OCDE, 2017). Además, la globalización, al acrecentar la competencia internacional, impone una división internacional del trabajo que favorece la especialización y la normalización. Ésta transforma al investigador en una suerte de obrero especializado del saber, con cadenas de producción de los conocimientos cuyos pormenores y objetivos pueden escapársele completamente.

Un estudio sobre la globalización de la ciencia “Entre las ciencias nacionales y el mercado internacional del trabajo científico”, advierte un tercer asunto problemático. Indica cómo, a través de fondos internacionales manejados por instituciones estadounidenses o europeas, los investigadores más brillantes de los países en desarrollo pierden interés en las instituciones científicas de sus países y se adaptan a los objetivos de los programas definidos en el Norte (Waast y Gaillard, 2018)

Los investigadores mundializados están entrenados para responder las preguntas formuladas por quienes proveen los recursos financieros indispensables a la ciencia, en cualquier lugar. Están evaluados por “instancias independientes”, como lo son los comités de lectura de las revistas “internacionales”. Dichos científicos, que sean oriundos y radiquen en el Norte o el Sur, en el Este o en el Oeste, son capaces de confrontarse a los mismos problemas, de aplicar métodos similares, de seguir protocolos semejantes, de rivalizar unos con otros. Como lo reclamaban los estudiantes entrevistados en Burkina-Faso, “queremos participar en la misma competencia”. Son brillantes, competitivos, que sean mexicanos, malienses o californianos, y tienen una capacidad de producción comparable. Se acabaron los investigadores de niveles inferiores en proveniencia de países del Sur. Ahora todos son iguales, capaces de expresarse correctamente en inglés y de situarse en una buena posición en un escenario en el que rige, como indicador de desempeño, el “factor de impacto” de la Web of Science.

A su vez, las autoridades científicas de los países del Sur prestan una asistencia eficaz a estas nuevas circunstancias. Las indagaciones que coordinamos en diversos ámbitos (Durampart, 2007, 2016) indican que si los modelos de definición, regulación, concepción, en términos de normas y estructuración, están en el Norte, los modelos de adaptación, de usos reorientados están en el Sur. Brasil es, sin lugar a duda, el país que ha ido más lejos en la voluntad de formalizar y de normalizar la actividad de los laboratorios de investigación. Al apoyarse en la Ciencia Abierta y los softwares libres,

centralizó el proceso de seguimiento de las actividades de investigación, tanto en lo que se refiere a la productividad individual de los docentes-investigadores como a la pertinencia de sus estructuras básicas (unidad, laboratorios). En esa perspectiva, el *curriculum Lattes*, base de datos del Consejo Nacional de Investigación de Brasil (CNPq, por las siglas en portugués), que centraliza en su plataforma los datos de todos los investigadores activos en el país, se volvió ineludible, conformando una suerte de telaraña ramificada. Las colaboraciones, nacionales o internacionales, no pueden sustraerse a estos mecanismos de identificación y de legibilidad y cualquier actividad financiada debe ser registrada en ellos.

Los modelos del Norte siguen siendo tanto más influyentes que la densidad de las colaboraciones científicas entre los países aumenta rápidamente en todas las regiones del mundo. Sin embargo, constatamos que los “pioneros” del Internet se volvieron “pasadores” y encontraron soluciones para aminorar las desventajas que, a pesar de todo, afectan a los socios más desfavorecidos. Alternativas apropiadas al contexto y a la situación de sus países son propuestas en una perspectiva voluntarista para que los investigadores mundializados, de Senegal, de México o de Misuri, participen en la misma competencia. Con todo, son los proveedores de financiamiento los que fijan las reglas del juego y son ellos los que asignan buenos y malos puntos al aceptar o rechazar los artículos seleccionados en las revistas internacionales (por lo general, en inglés).

Lo digital no suprime las fronteras, no destruye los muros, no erradica los prejuicios, ni basta para superar las restricciones socioeconómicas. Entonces, esta mundialización –¿esta ilusión?– expresa un ideal de igualdad anhelado por los investigadores de los países en desarrollo, pero no forzosamente su realidad. La encuesta sobre el uso de Internet, en el Centro de Documentación de un instituto francés de investigación científica en Uagadugú, reveló que gran parte de la actividad de los estudiantes consistía en informarse sobre las becas ofrecidas por Estados Unidos y Europa. Interrogados sobre el punto, no tenían reparos en admitir que su objetivo no sólo era encontrar una beca sino, a largo plazo, obtener un puesto de investigador en el extranjero, como las generaciones anteriores.

En un mundo desigual

En un mundo desigual donde ciertos estados poseen sistemas de investigación muy poderosos y por lo tanto muy atractivos, donde las empresas privadas

disponen de laboratorios dinámicos y mejor dotados que los públicos, los investigadores mundializados se encuentran de manera inevitable atraídos por los laboratorios de los países hegemónicos. Si no encuentran cupo en los laboratorios del Norte, tendrán, igualmente de manera inevitable, que afrontar las problemáticas de investigación en las potencias dominantes. Y eso, con más razón, habida cuenta que el Internet permite una colaboración estrecha y la puesta en común de los equipos científicos importantes. Es la razón por la cual Arvanitis (2011), disintiendo de Wagner, argumenta que esta ciencia “mundializada” se aleja de las cuestiones científicas planteadas localmente y, por lo general, no está en sintonía con las problemáticas propias de los países del Sur. Lo ilustra, tomando como ejemplo los suelos tropicales. Las investigaciones que se refieren a sus características específicas, son relativamente escasas a escala mundial, pero son mayoritarias entre los investigadores en ciencias en los países de estas regiones. Arvanitis considera que tal política “ratifica la división del mundo actual y asigna a los pequeños países la tarea de participar en una recuperación de resultados secundarios, lejos de la frontera del saber y de sus lugares de origen.” (Arvanitis, 2011).

México paga muy caro el envío de sus ciudadanos que emigraron para cursar sus estudios en el extranjero (en Estados Unidos por lo general). No sólo porque se tardan en regresar, sino porque, si son brillantes, no retornan al haber encontrado un puesto de trabajo en el país de recepción. Paga caro su regreso, cuando éste se produce, porque, aunque finalmente los investigadores vuelven al país, mundializados, perfectamente anglófonos, permanecen a menudo vinculados a las problemáticas estadounidenses, aun si ya no están físicamente en Estados Unidos; eso, con más razón si los financiamientos internacionales (sobre todo estadounidenses o europeos) les son fácilmente accesibles por sus características y trayectorias (Didou y Gérard, 2009).

Reflexiones finales

Si bien sería aventurado afirmar que, desde la llegada del Internet, la investigación científica dio un salto excepcional, es cierto que el trabajo del investigador fue atravesado por cambios profundos. La transformación de los oficios de la ciencia ha sido tan drástica que, pese a que sea reciente, es difícil hoy, para los investigadores jóvenes, imaginar cómo trabajar sin el Internet y sin la computadora individual que constituye su principal dispositivo para realizar sus tareas.

Esta revolución de los oficios de la investigación alcanzó todo el planeta, pero sus efectos son mucho más radicales en los países donde las universidades carecían de buenas bibliotecas y de medios de comunicación confiables y de acceso fácil. La riqueza de la información científica y técnica disponible en la Red provocó una esperanza considerable entre los estudiantes de los países en vías de desarrollo. La idea se difundió de que cada uno tenía ahora su oportunidad, que las universidades del Sur podían rivalizar con las del Norte, que el Internet introducía un viento de igualdad intelectual que convenía aprovechar sin dilación.

La generalización del acceso de los estudiantes a la Red, asociada a la masificación de los estudios superiores (insuficiente, pero considerable en relación con la generación anterior) produjo el surgimiento de colectivos de investigadores jóvenes de alto nivel en todos los países. Observamos, por ejemplo, que, en un contexto de estabilidad de los ingresos, entre 2008 y 2014 (seis años), el número de publicaciones de los países de América Latina aumentó 30%, mientras que el de los Estados Unidos creció sólo 11% (14% en la Unión Europea) (UNESCO, 2015). Ocurrió lo mismo en África y la progresión fue todavía más rápida en Asia.

Sin embargo, todos los países no compiten en condiciones de igualdad. El número de investigadores en relación con la población y las cifras totales expresan una primera desigualdad (menos de 300 000 investigadores en América Latina y cerca de 1 500 000 en Estados Unidos y Canadá). Lo anterior sin considerar que, con 574 millones de habitantes contra 355, la población del Sur sea notablemente más numerosa que la de ambos países. Los presupuestos dedicados a la investigación siguen siendo modestos: 50 000 millones de dólares en América Latina contra 427 000 millones de dólares en aquellos dos países. Aunque hay que poner esas cifras en perspectiva e interpretarlas proporcionalmente al ingreso promedio per cápita, los sesgos entre uno y otro monto explican las diferencias en los números de patentes depositadas.

La mundialización de la investigación no excluye a nadie. Aun cuando todo el mundo es susceptible de obtener ventajas de ella, las reglas del juego están fijadas por los más poderosos que son a la vez los más importantes proveedores de recursos financieros y los principales evaluadores de los productos. Los grandes perdedores de esa situación se encuentran tal vez a escala local, es decir, entre los grupos confrontados a problemas de salud, de medio ambiente, de sociedad, importantes en su entorno inmediato. En efecto, los investigadores mundializados, ambiciosos, tienden a desinteresarse de su solución para

dedicarse a responder a intereses internacionales mejor valorizados y más redituables.

Referencias bibliográficas

- ALBERT, P. (1997). Les débuts de la presse en France. IFLA, 63rd General Conference, Copenhagen, Dinamarca, septiembere.
- ARVANITIS, R. (2011). Que de réseaux! Compte rendu de Caroline Wagner: *The New Invisible College. Science for Development. Revue d'anthropologie des connaissances*, 5(1): 178-185.
- BROUSSEAU, É., y Curien, N. (2001). Économie d'Internet, économie du numérique. *Revue économique*, 52(7): 7-36.
- CERUZZI, P. E. (2012). Aux origines américaines de l'Internet: projets militaires, intérêts commerciaux, désirs de communauté. *Le Temps des médias* (1), 15-28.
- CHEVALLIER, V. (2010). *Les publics sans-abri en bibliothèque publique*. École nationale supérieure des sciences de l'information et des bibliothèques, tesis de grado. Disponible en: www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/48190-les-publics-sans-abri-en-bibliotheque-publique.pdf.
- DE SOLLA PRICE, D. J., y Beaver, D. (1966). Collaboration in an invisible college. *American Psychologist*, 21(11), 1011.
- DIDOU AUPETIT, S., y Gérard, E. (2009). *Fuga de cerebros, movilidad académica y redes científicas: perspectivas latinoamericanas*. México: IESALC/Cinvestav/IRD.
- DIDOU AUPETIT, S., y Renaud, P. (2016). Introduction. Circulation internationale des connaissances: regards croisés sur la dynamique Nord-Sud. *Cahiers Sens Public* (19-20), 9-20.
- DURAMPART, M. (2007). Les TICE à l'épreuve de l'interculturel, entre modèle du nord et pratiques du sud. *Hermès, La Revue* (3): 219-227.
- _____ (2016). La collaboration scientifique en ligne. Une dynamique coopérative saisie dans ses enjeux et contraintes institutionnels. *Cahiers Sens public* (1): 318-328.
- GAILLARD, J., y Waast, R. (1988). La recherche scientifique en Afrique. *Afrique Contemporaine*, (148), 3-30.

- GAYOSSO, B., y López González, B. (2003). Cómo se conectó México a Internet (tercera parte). En J.D. Rogers *Internetworking and the Politics of Science: NSFNET in Internet History* *The Information Society*, 14(3), 213-228.
- LANDWEBER, L., Jennings, D. M., y Fuchs, I. (1986). Research computer networks and their interconnection. *IEEE Communications Magazine*, 24(6): 5-17.
- MILLS, D. L. y Braun H. W. (1987) The NSFNET backbone network. *ACM SIGCOMM Computer Communication Review*: 191-196.
- MORIAU, J., Allard, J., Haarscher, G. y Puig De La Bellacasa, M. (2001). L'industrialisation de la recherche. *L'université en questions: Marché des savoirs, nouvelle agora, tour d'ivoire ?*
- NSF (2003) *A Brief History of NSF and the Internet* [en línea]. Disponible en: www.nsf.gov/news/news_summ.jsp?cntn_id=103050.
- OCDE (2018). *Principaux indicateurs de la science et de la technologie*. París: OCDE.
- PURVER, M., y Bowen, E. J. (1960). *The Beginning of the Royal Society*. Oxford: Clarendon Press.
- RENAUD, P. (2009). Comunidades científicas virtuales y transferencia de saberes: un enfoque preliminar. En S. Didou y E. Gérard (coords.) *Fuga de cerebros, movilidad académica, redes científicas* (pp. 205-2230). México: IESALC / Cinvestav / IRD.
- RENAUD, P., y Torres, A. (1996). Rompre l'isolement grâce au réseau des réseaux: Internet, une chance pour le sud. *Le Monde Diplomatique* (503): 24-25.
- SCHAFFER, V. (2010). Histoire de courbe. La croissance d'Internet de 1981 à 1991. *Flux* (82), 81-87. DOI: doi.org/10.3917/flux.082.0081.
- SCHAFFER, V., y Thierry, B.G. (2013). Qui a inventé Internet? Une vraie "fausse question". *Le Temps des médias*, 20(1), 223-235. DOI: doi.org/10.3917/tdm.020.0223.
- SCHAFFER V., y Serres, A. (dir.) (2017). *Histoires de l'Internet et du Web*, infoclio.ch, coll. «Living Books about History» [en línea]. DOI: 10.13098/infoclio.ch-lb-0006.
- TURNER, F. (2010). *From counterculture to cyberculture: Stewart Brand, the Whole Earth Network, and the Rise of Digital Utopianism*. Chicago:

University of Chicago Press.

UNESCO (2015). UNESCO *Science Report: Towards 2030*. Paris: UNESCO.
Disponible en: en.unesco.org/unesco_science_report.

WAAST, R., y Gaillard, J. (2018). L'Afrique: entre sciences nationales et marché international du travail scientifique (pp. 67-97). En Kleiche Dray, M. (dir.). *Les ancrages nationaux de la science mondiale, XVIII^e-XXI^e siècles*. Paris y Marsella: EAC-IRD. Disponible en: www.documentation.ird.fr/hor/fdi:010072229.

WAGNER, C. S. (2009), *The New Invisible College: Science for Development*. Brookings Institution Press.

La movilidad internacional por razones de estudio vinculada con la práctica deportiva

[Rosa Emilia Bermúdez Rico](#)

Introducción

La migración de jóvenes para adquirir una formación profesional y obtener títulos o credenciales educativas ha sido considerada una de las principales dinámicas del proceso de internacionalización de la educación superior. Se constituye, entonces, en una de las dimensiones centrales para el análisis de este fenómeno. Durante la última década, el incremento de la movilidad internacional de estudiantes de nivel terciario permitió definir este flujo como uno de los más dinámicos en la migración calificada contemporánea. En este marco, se ha afirmado que, en el contexto de la globalización, el número y la proporción de estudiantes que residen en un país extranjero han alcanzado sus mayores valores en la historia contemporánea (Pellegrino, 2001; Rodríguez, 2005; Bermúdez, 2015).

El flujo migratorio calificado por razones de estudio se ha configurado bajo lógicas, dinámicas y procesos singulares hasta constituirse en un fenómeno con características específicas que requiere ser analizado. Los estudiantes internacionales (o internacionalmente móviles) han sido definidos por la UNESCO como aquellos “que han cruzado un límite nacional o territorial con el propósito de estudiar y se encuentran matriculados fuera de su país de origen” (UNESCO, 2012). La intensificación de la migración internacional por razones de estudio se comprueba al constatar que el número de estudiantes en educación terciaria o más, clasificados como estudiantes internacionales, superaba los cuatro millones de personas en 2010 (UNESCO, 2012; OCDE, 2012).

En el marco general de este emergente flujo de migración calificada, se observa la configuración de flujos específicos entre los países de origen y los de recepción. Éstos no sólo se diferencian por su magnitud, sino que encierran dinámicas singulares que definen y caracterizan este fenómeno en la actualidad (Bermúdez, 2015). Un punto central en la perspectiva analítica que interesa desarrollar en este trabajo remite a un patrón que ha sido señalado en diversos estudios sobre los flujos específicos de estudiantes a nivel internacional: la movilidad se constituye en una estrategia de calificación y de competitividad

agenciada, principalmente, por sectores de clases medias que enfrentan las dinámicas cambiantes del mercado laboral profesional (Van Mol, 2008; Gérard, 2008; Balán, 2009; Sánchez *et. al.*, 2016).

En este contexto, sugerimos que la movilidad por razones de estudio a nivel terciario, asociada con la práctica deportiva competitiva, constituye una modalidad específica de migración calificada. Se ha ido estableciendo como estrategia de movilidad calificada para jóvenes deportistas de los países del Sur que migran a los del Norte. De allí que, en este capítulo, se analice la movilidad internacional como una estrategia de movilidad espacial y social que articula una doble condición de los sujetos como estudiantes y como deportistas. Esta movilidad está mediada por las condiciones de los individuos en referencia a su clase social, edad y género, así como por las oportunidades para su desarrollo profesional y/o deportivo en las sociedades tanto de origen como de destino. Incluye como requisito que los sujetos cuenten con formación y experiencia deportiva con alto nivel de competitividad como capital imprescindible para hacer viable su migración internacional por razones de estudio. De esta forma, configura este tipo de movilidad como un mecanismo alternativo para el posicionamiento de clase y para la movilidad social en las sociedades contemporáneas.

De manera particular, estudiaré el flujo de mujeres deportistas colombianas de alto nivel competitivo que se movilizan hacia países del Norte para realizar estudios de pregrado. En tal sentido, analizaré este patrón migratorio no hegemónico bajo las siguientes particularidades: movilidad calificada de mujeres deportistas Sur-Norte. En este contexto, discutiré las perspectivas analíticas sobre la movilidad por razones de estudio y la movilidad de deportistas. Identificaré puntos centrales en el debate actual en torno al carácter e implicaciones de este tipo de movilizaciones en el marco general de los flujos de migración calificada. En particular, discutiré el significado que adquiere esta modalidad de migración calificada para las mujeres que la agencian y caracterizaré el alcance que adquiere en el contexto general de la migración calificada en las sociedades contemporáneas. Me interesa comprender la manera en la cual mujeres deportistas colombianas se movilizan a Estados Unidos para realizar estudios de pregrado, analizando la interacción entre la agencia que las deportistas ejercen a partir de sus propias circunstancias y motivaciones construidas a lo largo de su historia de vida y considerando los recursos y posibilidades de los contextos en los que interactúan a lo largo de su ciclo de vida. Con estos fines, analizaré las trayectorias sociales, deportivas y educativas

de diez mujeres deportistas colombianas migrantes por razones de estudio que se dirigieron a Estados Unidos para realizar estudios de pregrado, vinculadas mediante un contrato beca que les ha otorgado una institución de educación superior. Entrevisté esas informantes en el primer semestre del año 2017.

En primer lugar, el capítulo presenta las trayectorias sociales y deportivas de las mujeres colombianas que han migrado por razones de estudio con el propósito de caracterizar los contextos sociales que hacen posible esta movilidad. En segundo lugar, proporciona elementos de análisis en torno al lugar que ocupa y el significado que adquiere la movilidad internacional por razones de estudio en la trayectoria social de este grupo de mujeres deportistas. Para finalizar expone algunas consideraciones de conjunto.

Las trayectorias sociales y deportivas de las jóvenes y la migración por razones de estudio

En este apartado propongo una primera aproximación en torno a las características de las mujeres deportistas que agencian una movilidad internacional por razones de estudio. Establezco sus principales antecedentes sociales y señalo algunos de los procesos que enfrentan en las sociedades de origen, previo al momento en que ocurre la migración. En esta misma dirección, y de manera específica, abordo el proceso mediante el cual se configura la decisión de migrar. Indico dinámicas concretas a través de las cuales esas mujeres gestionan y tramitan la movilidad en el marco de este flujo migratorio.

El objetivo central de esta reflexión es discutir las condiciones que hacen posible la movilidad por razones de estudio de un grupo de deportistas colombianas y el lugar que ocupa esta movilidad en sus trayectorias de vida. Para ello rescato algunas características de esas mujeres, sus trayectorias educativas y deportivas y los antecedentes sociales que resultan estructurantes en su configuración como sujetos migrantes.

Se trata de un grupo de mujeres altamente selectivo que, siendo deportistas de alto rendimiento, optan por migrar a Estados Unidos con el doble propósito de dar continuidad a su formación educativa y también a la práctica deportiva a nivel competitivo que han alcanzado en el país de origen. En cuanto al origen social, se trata de mujeres provenientes de hogares de sectores populares en Colombia, específicamente de la ciudad de Cali, reconocida como el tercer centro urbano en importancia en el país. La condición de trabajadores manufactureros en empresas privadas, de trabajadores manuales y de empleados

públicos aparece como una constante de la posición ocupacional de la mayoría de los padres y las madres de las mujeres migrantes y se constituye en un marcador fundamental de su condición de clase social. Adicionalmente al patrón ocupacional señalado, en cuanto a los niveles de escolaridad que predominan entre sus progenitores, ellos, en su mayoría, culminaron la escuela secundaria: principalmente, los padres o la dejaron incompleta o, en pocos casos, avanzaron en una formación a nivel tecnológico. Este nivel educativo de sus padres y madres fortalece la caracterización de clase popular de este grupo de deportistas migrantes colombianas. Otro rasgo a resaltar es el predominio de personas de color de piel negra en los hogares de origen entre este grupo de mujeres. La mayoría de sus integrantes cuentan con redes familiares en la región del Pacífico colombiano o del Norte del Cauca, dos regiones aledañas a Cali que presentan una alta densidad de población negra.¹⁷ El color de piel aparece como una expresión adicional y con una carga significativa de desventaja social: son mujeres, son negras y pertenecen a las clases sociales populares.¹⁸

Las mujeres migrantes entrevistadas son muy jóvenes y su edad, al momento de la migración, oscilaba entre los 17 y 19 años. En todos los casos, se encontraban solteras –nunca unidas–, es decir, no habían tenido experiencia de conyugalidad alguna y tampoco tenían hijos. El carácter individual de este flujo se inscribe en el patrón predominante en la movilidad por razones de estudio: las mujeres migran solas, sin pareja ni parientes, rasgos que están en correspondencia con el momento del ciclo de vida en el cual se presenta la migración (cuadro 1).

CUADRO 1.

Trayectorias de mujeres migrantes por razones de estudio vinculada a la práctica deportiva Colombia, 1995-2017

Año nacimiento	Mujer	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	Edad
1995	Sofia		C				M													E			E		22
1995	Marisol																					E			22
1996	Lizet																				E				21
1997	Patricia																					E		R	20
1997	Mercedes					C																	E		20
1998	Lorena																							E	19
1998	Claudia														C									E	19
1999	Verónica																						E		18
1999	Andrea																							E	18
1999	Jazmín																C							E	17

Entrenamiento competitivo	Selección Colombia	Migración internacional Estados Unidos	Migración Europa	Migración interna	Estudios primaria y secundaria	Formación terciaria
---------------------------	--------------------	--	------------------	-------------------	--------------------------------	---------------------

Convenciones: C: Año de llegada a Cali, migración interna E: año de migración a Estados Unidos R: año Retorno a Colombia

FUENTE: elaboración propia a partir de entrevistas realizadas en Colombia, 2017.

Estas mujeres deportistas contaron con un apoyo familiar para realizar sus estudios secundarios y sus parientes más cercanos les inculcaron el valor de la educación como el medio más eficaz para lograr mejores opciones de vida y ocupar una posición con mayor dignidad en la sociedad. La mayoría de estas mujeres estudió en colegios públicos estatales, muy frecuentemente cercanos a su lugar de residencia, ubicado en barrios populares de la ciudad.

En estos colegios, casi siempre a través del profesor de Educación Física y Deportes, se presenta la recomendación para que exploren la posibilidad de iniciar la práctica de un deporte en la Liga Departamental –voleibol, para este estudio de caso–, lo que implica asumir un entrenamiento de alto rendimiento y responder a una exigencia a nivel competitivo. En otros casos, el ingreso a la práctica deportiva se efectúa mediante la sugerencia de un pariente cercano –hermano o hermana– quien cuenta con una experiencia en ese ámbito: facilita la aproximación al espacio de entrenamiento y establece el puente institucional que lo permite.

De esta forma, desde muy temprana edad, entre los 10 o 12 años de edad, las mujeres ingresaron a la Liga Departamental de Deportes a entrenar con una intensidad diaria entre tres y cinco horas de práctica. Durante los años de educación secundaria, combinaron los procesos de aprendizaje en las instituciones educativas con una jornada de ocho horas por día y, posteriormente, asistieron a la jornada de entrenamiento deportivo. Así, cada una de las integrantes de este grupo acumuló entre cinco y diez años de entrenamiento deportivo altamente competitivo en este esquema de uso del tiempo (cuadro 1).

Durante este periodo de formación como deportistas competitivas, estas jóvenes tuvieron oportunidad de participar en múltiples torneos –campeonatos– nacionales e internacionales, en los cuales siempre tuvieron un desempeño destacado. En su mayoría, integraron la Selección Departamental (Estado) en todas las categorías y, en muchas ocasiones, sus equipos ocuparon el primer o el segundo lugar en los campeonatos nacionales. Asimismo, en su mayoría, fueron convocadas a integrar la Selección Nacional de Voleibol Femenina, en múltiples ocasiones, después de tener un desempeño destacado durante años, en varias de sus categorías.

Al terminar su educación secundaria y para continuar los estudios universitarios, se vieron enfrentadas a una doble barrera. Por un lado, los resultados que obtuvieron en las pruebas de Estado, a partir de las cuales se define el acceso a la universidad pública, las colocaban ante una muy baja

probabilidad para conseguir un cupo en un programa académico para la formación profesional. Aquí hay que considerar que menos de 10% de los jóvenes que postulan para un cupo en la universidad pública en Cali logra ingresar en calidad de estudiante, debido a que las opciones para realizar estudios profesionales en las instituciones estatales en Colombia son muy limitadas.¹⁹ En este contexto, las jóvenes, en la mayoría de los casos, desistieron de postularse a la universidad. Las que, excepcionalmente, lo hicieron no obtuvieron la admisión para realizar sus estudios profesionales. Por otro lado, las condiciones económicas de sus hogares de origen hacían que resultara casi imposible asumir el alto costo de estudiar en una universidad privada y, por tanto, quedaba descartada esta opción para la formación profesional. El testimonio de Claudia ilustra esta doble limitación que dificulta que las entrevistadas den continuidad a sus estudios de pregrado:

Quando yo salí del colegio, pues yo me tomé un año, mientras definía qué hacía, pues, mi mamá no tenía dinero y, esperando a ver si podía empezar a reunir para pagar la universidad. Me había presentado a la Universidad del Valle, pero no quedé y en la Universidad Libre me habían ofrecido media beca por ser deportista, pero nunca me la dieron. Entonces, el trabajo de mi mamá, no era mucho que le diera para ahorrar, había que pagar el arriendo donde vivíamos, los servicios, pues a ella no le daba, la plata no le rendía, entonces, les habló a unas amigas de ella, que estaban en Chile y tomó la decisión de irse para ver si podía enviar dinero para que yo entrara a estudiar, aunque fuera en un instituto tecnológico (Claudia).

Precisamente, en este marco de incertidumbre generado por las limitaciones que enfrentan las familias de las jóvenes deportistas, con respecto a sus oportunidades educativas, emerge la alternativa de la migración internacional por razones de estudio asociada con la práctica deportiva de alta competitividad. Es justamente en este contexto en el que esta opción gana fuerza y se hace viable para las jóvenes estudiantes deportistas.

En tal sentido, la posibilidad de obtener una beca internacional como estudiante deportista aparece como una alternativa en la medida en que convergen y se agotan los procesos de la doble condición de estudiante y deportista que las jóvenes sostuvieron durante los años previos de escolaridad. Tras una década de práctica deportiva, la joven se ha fortalecido y se ha cualificado en su desempeño competitivo, que ha sido ampliamente demostrado en los campeonatos nacionales e internacionales en los que ha participado y, a la vez, se han ido agotando las posibilidades de encontrar una opción para realizar sus estudios profesionales en el país de origen. Aparecen de manera contundente las barreras que dificultan su acceso a la universidad pública y privada. En estas circunstancias, las jóvenes se ven orilladas a tomar la decisión de establecer los contactos y realizan las primeras aproximaciones para gestionarse una

alternativa educativa en el exterior, aprovechando las ventajas que les da su desempeño deportivo de alto rendimiento en Colombia.

El proceso mediante el cual se logra la beca deportiva se sustenta en medios virtuales. La conversación inicial para la postulación de la deportista a la institución educativa en Estados Unidos, así como el ofrecimiento de las condiciones para realizar la movilidad y la posterior definición de los acuerdos que se establecen en un documento de contratación formal, se realizan vía correo electrónico. Las deportistas envían una carta de presentación que acompañan con algunas filmaciones y videos de los juegos y torneos importantes en los que han participado para evidenciar su talento y habilidades deportivas en acción y lograr un impacto demostrativo. Así, el registro filmico de los partidos de los campeonatos nacionales deviene una excelente vitrina de exhibición del talento deportivo y la técnica alcanzada por las deportistas. Las redes sociales virtuales en las que se involucran las jugadoras y la circulación de información resultan un recurso estratégico en el funcionamiento de estos mecanismos. En forma directa, las jugadoras comparten información y dan referencias de las ligas deportivas y de los entrenadores para que se contacten con sus compañeras de equipo. Asimismo, en forma indirecta, la eficacia simbólica de las jugadoras que han materializado la movilidad y han conseguido la beca gana la fuerza del camino trazado y el deseo de acceder a este tipo de oportunidades.

La beca deportiva se protocoliza mediante un contrato para integrar el equipo representativo de la institución educativa –The College of the State– y participar en la temporada competitiva, durante un año. Este contrato estipula la condición de estudiante y deportista de manera simultánea y formula la exigencia de responder satisfactoriamente en ambos ámbitos. Incluye el cubrimiento total de los requerimientos de la residencia de las jugadoras en Estados Unidos: vivienda que comparten colectivamente cinco o seis deportistas; alimentación; apoyo económico (estipendio de 300 dólares por mes) para sostenimiento y gastos básicos.

Los dos primeros años están a cargo de la respectiva institución educativa receptora y los procesos de aprendizaje están básicamente enfocados a adquirir competencias en el idioma del país de recepción, así como a tomar algunos cursos de preferencia, según el área de interés de formación profesional. El tránsito a la formación en una universidad se realiza sólo cuando esta primera fase se ha superado y está supeditado a que una universidad esté dispuesta a ofrecer a la joven la opción de ingresar al equipo representativo de esa institución.

Significados de la migración internacional para las mujeres deportistas estudiantes

Para las jóvenes deportistas obtener una beca internacional que les brinde la oportunidad de realizar sus estudios profesionales, movilizándose a Estados Unidos en calidad de residentes legales, constituye una oportunidad única y sin alternativa equiparable en Colombia. Como se ha señalado, las condiciones económicas de sus familias no les permitirían financiar un programa de educación superior de formación profesional y la probabilidad de lograr un cupo para estudiar en una universidad pública en Colombia resulta muy restringida para ellas.

La práctica deportiva favoreció de múltiples formas la trayectoria de vida de estas mujeres: configuró rutinas de disciplina y rendimiento excepcional para jóvenes residentes en los sectores populares, les ayudó a ampliar sus redes sociales, les permitió transformar las relaciones entre compañeras de los equipos en vínculos estables de amistad, propició la incorporación de prácticas de consumo alimenticio saludables y de autocuidado, estimuló la adopción de pautas de comportamiento mediadas por un alto nivel de autorregulación y disciplina. El siguiente fragmento de entrevista ilustra el significado del voleibol en la estructuración de la vida de las jóvenes y el lugar que ocupa en la definición social:

Yo pienso que es lo que me ha formado a mí el carácter, la disciplina. Complementa mi vida, porque sin el voleibol no estaría aquí, no conocería personas, mis amigas, no conocería a mi novio, no conocería muchas cosas. Sería una adolescente normal; por eso digo que es mi vida entera, complementa mi vida ahora, y pues sin duda alguna, me ha ayudado a mejorar el estilo de vida (Sofía).

Tal como lo ha señalado Sofía en su testimonio, la práctica de un deporte competitivo a lo largo de una década, con la intensidad requerida y la participación en los espacios sociales y de exigencia que las deportistas desarrollaron, ha implicado importantes cambios en su estilo de vida. En este contexto, para las jóvenes deportistas, el mayor capital simbólico, a su corta edad, constituye la calificación que les otorga la práctica de un deporte de alto rendimiento que les ha permitido adquirir un talento altamente apetecible y disponer de un conjunto de habilidades técnicas en su desempeño competitivo.

Yo siempre tuve claro que quería ir a otros países, que quería conocer otras culturas, gracias a que estuve en la Selección Colombia, pude conocer países de Sur América, pero pues yo siempre quería ir a Estados Unidos, entonces, aproveché la primera oportunidad que tuve de ir a jugar voleibol en un club en La Florida. Me invitaron, querían que me vinculara con ellos, que me fuera para allá, por mi altura y por ser zurda, entonces, me dije tengo que aprovechar. Yo llegué a Estados Unidos, cuando me citaron para las

pruebas, me dije, tengo que hacer lo que aprendí, lo que me enseñaron, allá la técnica es lo fundamental. Me preguntaron que si así eran todas las jugadoras colombianas, les gustó. Yo les dije: ¡Son mejores, imagínese! Desde allí empezaron a desarrollar una confianza en mí, que no la había encontrado y también me manejaron mucho la técnica y eso desenlaza un buen ataque ¿me entiendes? (Verónica).

En tal sentido, el deporte no solamente ha significado una protección para las jóvenes en la etapa central de proyectar su vida en una actividad formativa. Las llevó a redefinir su perspectiva de largo plazo. Ha representado, asimismo, un canal emergente de enclasmiento social, tanto en la sociedad de origen como en la de destino. La práctica deportiva ha permitido, principalmente, a la población de color de piel negra en Colombia encontrar un espacio para conseguir un reposicionamiento social positivo en una sociedad históricamente clasista y racista.

La eficacia simbólica de la estrategia de movilidad social asociada al deporte se instala en el marco general de los logros por parte de la población de color de piel negra en el deporte competitivo en Colombia. Esos logros han favorecido cambios en la representación social y han contribuido a la valorización positiva de la población negra en el país e incluso ha permitido que se instalen como símbolo nacional.²⁰ Este proceso de cambio se experimenta con un mayor alcance en una ciudad como Cali, con una elevada diversidad étnica racial y una tradición que la identifica como la ciudad deportiva del país. Asimismo, este proceso de cambio social ha promovido el establecimiento de un mecanismo emergente de movilidad social de clase que se corresponde con una sociedad de servicios y con un uso del tiempo que se deslinda de la sociedad industrial productiva.

En el marco de esta trayectoria social, para los sujetos –tanto a nivel individual como colectivo– la migración internacional por razones de estudio a Estados Unidos constituye un evento / momento que aporta de manera significativa al proceso de reposicionamiento social de estos sectores subalternos. Como hemos señalado, esta movilidad es posible dada la alta calificación deportiva acumulada a lo largo de una década continua de entrenamiento por las jóvenes jugadoras de voleibol. Al mismo tiempo, la movilidad en sí misma representa un salto cualitativo en el itinerario de calificación de las deportistas: contribuye en efecto a elevar su nivel competitivo y posibilita su formación profesional.

La migración por razones de estudio asociada al deporte de estas jóvenes deportistas les abre nuevas posibilidades de movilidad social: para algunas esta experiencia remite al fortalecimiento del capital escolar bajo la expectativa de la

profesionalización y se traduce en el proceso de aprendizaje de otros idiomas; a otras les permite incrementar el capital patrimonial con la inversión en propiedad raíz y la viabilidad de la reunificación familiar. En otros casos, la profesionalización es un mecanismo que proporciona mejores condiciones para el retorno al país de origen. Para todas ellas, en efecto, la actividad competitiva tiene un horizonte de vigencia muy corto en el tiempo. El deporte es la puerta de entrada para estas opciones de movilidad social, pero se caracteriza por su carácter temporal y, en no pocos casos, efímero.

Reflexiones finales

La movilidad internacional por razones de estudio, asociada al deporte, constituye un flujo específico. Su funcionamiento pone de realce la circulación y el intercambio de tipos singulares de trayectorias sociales, educativas y, principalmente, la configuración del grupo como un colectivo de deportistas. Esta circulación de habilidades y de talentos deportivos tiene un importante ciclo de acumulación en el país de origen y se transfiere mediante la movilidad internacional motivada por la expectativa de realizar estudios profesionales, presente entre las jóvenes deportistas altamente destacadas en el país de origen. En este flujo, bajo la representación de una trayectoria deportiva, aparece un mecanismo de devaluación de este capital deportivo acumulado, en el sentido señalado por Reyneri (2006). Se produce, asimismo, una apropiación de este capital por parte de las instituciones de educación superior en Estados Unidos, que se benefician material y simbólicamente con este flujo de migrantes calificadas.

En el marco de esta movilidad, se establecen interacciones estructurales entre el lugar que las jóvenes mujeres deportistas ocupan en la sociedad de origen y las posibilidades que en este lugar se les ofrece y las que les brinda sociedad de destino. En tal sentido, Bauman (2011) ha planteado que la libertad de movilizarse se ha convertido en el factor más codiciado de estratificación en la modernidad tardía a partir del cual se reconstruyen nuevas jerarquías de alcance mundial. En este contexto, el análisis de la experiencia del grupo seleccionado de mujeres deportistas colombianas permite señalar que la migración internacional por razones de estudio asociada al deporte se constituye en una alternativa –y en ocasiones responde a una estrategia– que sintetiza un proceso de redefinición subjetiva y simbólica. Éste se articula a un proceso más general

de movilidad social y, al mismo tiempo, ofrece la posibilidad de consolidar a nivel educativo y material un proceso de movilidad social.

Referencias bibliográficas

- BALÁN, J. (2009). Los mercados académicos en el Norte y la migración internacional altamente calificada: el contexto actual de la circulación de cerebros en América Latina. En S. Didou Aupetit y E. Gérard (eds.) *Fuga de cerebros, movilidad académica y redes científicas. Perspectivas latinoamericanas*. México: IRD / Cinvestav / IESALC.
- BAUMAN, Z. (2011). *La globalización. Consecuencias humanas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BERMÚDEZ, R. E. (2008), La vida está en otra parte: de la parcela a la empresa. En C. M. López Pino, L. G. López, J. Pineda y S. Vanegas (eds. acad.). *Vías y escenarios de la transformación laboral: Aproximaciones teóricas y nuevos problemas* (pp. 237-258). Bogotá: Universidad del Rosario
- _____ (2010). Gobernabilidad y control territorial por parte de las comunidades negras del Pacífico colombiano en el contexto del conflicto armado colombiano. En R.E. Bermúdez; E. Jaramillo; L. F. Barón. y A. L. Paz. *Poblaciones y territorios en disputa* (pp. 10-35). Cali: PNUD / Universidad ICESI.
- _____ (2015). La movilidad de estudiantes por razones de estudio: geografía de un fenómeno global. *Migraciones Internacionales*, 8(1): 94-125
- CASTILLO, L. C. (2010). Acción colectiva y resistencia negra en el norte del Cauca y sur del Valle (2006-2007). En L. C. Castillo *et al.* *Etnicidad, acción colectiva y resistencia: un estudio de la región norte de Cauca- sur del Valle a comienzos del siglo XXI* (pp. 125-193). Cali: Universidad del Valle.
- GÉRARD, E. (2008), ¿Fuga de cerebros o “doble movilidad”? Un análisis de las implicaciones de la migración de estudiantes marroquíes hacia Francia y su inserción profesional en Marruecos. *Revista de la Educación Superior*, XXXVII(148): 89-99.
- OCDE (2012). How many students study abroad and where do they go? En OCDE, *Education at a Glance 2012: Highlights*. OCDE Publishing. DOI: dx.doi.org/10.1787/eag_highlights-2012-9-en [consultado el 1 de febrero de 2013].

- OREJUELA, J., Bermúdez, R. E., Urrea, C., y Delgado, A. (2013). *Inserción laboral de jóvenes profesionales. El caso de los psicólogos bonaventurianos*. Cali: Universidad San Buenaventura.
- PELLEGRINO, A. (2001). *¿Drenaje o éxodo? Reflexiones sobre la migración calificada*. Uruguay: Universidad de la República, Facultad de Ciencias Sociales, Programa de Población.
- REYNERI, E. (2006). De la economía sumergida a la devaluación profesional: Nivel educativo e inserción en el mercado de trabajo de los inmigrantes en Italia. *Reis. Revista Española de Investigaciones Sociológicas* (116): 213-237.
- RODRÍGUEZ, R. (2005). Migración de estudiantes: un aspecto del comercio internacional de servicios de educación superior. *Papeles de Población* (44): 221-238.
- SÁNCHEZ SALCEDO, J. F., Orejuela Gómez, J. J., Bermúdez, R. E., Unás Camelo, V. S., y Patiño Torres, J. F. (2016). La movilidad internacional por razones de estudio. Una estrategia de las clases medias para conservar su estatus social. En VV.AA *Pensar las clases medias profesionales. Trayectorias, paradojas, estrategias y malestares* (pp. 121-139). Cali: Universidad San Buenaventura.
- UNESCO (2012). *Global Education Digest 2012. Opportunities Lost: The Impact of Grade Repetition and Early School Leaving*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.
- URREA, F. (2010). Patrones sociodemográficos de la región sur del Valle y norte del Cauca a través de la dimensión étnica-racial. En L. C. Castillo *et al. Etnicidad, acción colectiva y resistencia: un estudio de la región norte de Cauca- sur del Valle a comienzos del siglo XXI* (pp. 25-124). Cali: Universidad del Valle.
- VAN MOL, C. (2008). La migración de estudiantes chinos hacia Europa. *Migraciones Internacionales*, 4(4): 107-133.

Notas de la Parte IV

¹ También llamada *Chaire Mexique* (Cátedra México).

² Université Toulouse-Jean Jaurès, desde 2014.

³ El término “candidaturas” hace referencia a los candidatos que presentaron un expediente completo y, por ende, fueron evaluados.

⁴ En este aspecto, el estado de los archivos sólo permite obtener cifras totalmente fiables a partir de 2008, cuando la información se empieza a sistematizar.

⁵ En la información sobre estas 102 candidaturas, no se especificó el país de origen ni el género de dos personas que desistieron.

⁶ En el registro de profesores invitados (<http://ipeat.univ-tlse2.fr/accueil/international/chaire-amerique-latine/>), una investigadora aparece dos veces por error; ella misma lo confirmó.

⁷ *Diplôme d'Études Approfondies* (Diploma de Estudios Profundizados), un año de estudios intermedio entre maestría y doctorado, que ya desapareció en el sistema universitario francés.

⁸ Porcentajes calculados a partir de las *Estadísticas básicas* del SNI (2011).

⁹ En el periodo 2018-2019 por primera vez una investigadora mexicana participará por segunda vez en la Cátedra.

¹⁰ Dos de ellas están casadas con investigadores que participaron en la Cátedra y podemos suponer que llegaron a una fórmula de probable “intercambio” de responsabilidades familiares.

¹¹ En este aspecto, faltaron datos, particularmente en los cuestionarios que no podían abarcar de manera exhaustiva los aspectos biográficos.

¹² *Because It's Time Network*.

¹³ *International Business Machines*.

¹⁴ *Unix to Unix Copy Program Network*.

¹⁵ Es el término de la ONU que organizó la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información, en Túnez, en 2005.

¹⁶ El proyecto OUIE (Observación del Uso de Internet por los profesores y estudiantes de Uagadugú), 2007 www.tic.ird.fr/spip3ad5.html?rubrique50.

¹⁷ Los términos población negra, mulata, afrocolombiana, gente negra, afrodescendiente se utilizan como equivalentes en la medida en que todos ellos hacen alusión a los descendientes de las poblaciones esclavizadas traídas del continente africano entre los siglos XVI y comienzos del XIX. En tal sentido, hacen referencia a todas las mujeres y los hombres que históricamente se han construido en resistencia o han sido construidos por un orden social-racial.

¹⁸ En los últimos 25 años, en Colombia, se ha establecido la reivindicación política de lo étnico-cultural y se ha consolidado una expresión en el movimiento social colombiano que ha redefinido lo étnico racial en el país. La reivindicación étnico cultural agenciada por las comunidades negras en Colombia logró la inclusión del artículo transitorio 35 en la Constitución Nacional de 1991, mediante la cual se reconoce, por primera vez, a las comunidades negras del país como grupo étnico con derechos culturales y territoriales propios. Ese artículo transitorio tuvo, posteriormente, su desarrollo legislativo en la Ley 70 de 1993. La reivindicación étnico-cultural ha sido un proceso no lineal, que ha oscilado entre el reconocimiento social y cultural, centrado en el reconocimiento formal de derechos sociales y políticos y, de otro lado, en la inclusión formal de la población negra estigmatizada durante siglos. En tal sentido, lo que se pone en juego

son las dinámicas materiales y simbólicas de la desigualdad social (Bermúdez, 2008; 2010; Urrea, 2010; Castillo, 2010).

¹⁹ Para el año 2010, la tasa bruta de cobertura de educación en Colombia (35.4%) se ubica por debajo del promedio de los países de América Latina (38.8%) y, muy por debajo, comparada con Chile (54.8%) o Uruguay (64.9%), expresando una importante brecha educativa en el país (Orejuela *et al.*, 2013:75)

²⁰ Colombia obtuvo su primera medalla de oro olímpica en el año 2000, con María Isabel Urrutia, en el levantamiento de pesas. María Isabel Urrutia, con 35 años de edad, consiguió esta hazaña tras 20 años de entrenamiento y preparación física. Nació en Candelaria (municipio del área metropolitana de Cali). Su padre era mecánico industrial. Logró ganar 24 medallas a nivel mundial. Tras ella un conjunto de deportistas negros han sido medallistas olímpicos, entre ellos, dos han ganado medallas de oro: Óscar Figueroa y Catherine Ibargüen, en 2016, en los Juegos Olímpicos de Río de Janeiro. En todos los casos, se trata de jóvenes deportistas afrodescendientes originarios del Pacífico colombiano o de los municipios del área metropolitana de Cali, provenientes de familias populares, que cursaron sus estudios de secundaria en escuelas públicas y cuyas familias no tenían los recursos para financiar los estudios universitarios. Estos jóvenes, hombres y mujeres, encontraron en la práctica deportiva una alternativa ocupacional y un mecanismo efectivo de integración social. Sus medallas olímpicas son el resultado de una larga trayectoria de esfuerzo personal con el apoyo de su entorno familiar.

Sobre los colaboradores

Aboites Aguilar, Jaime

Ingeniero Civil (ITESM), maestro y doctor en Economía (UNAM). Es profesor del Departamento de Producción Económica de la UAM-Xochimilco. Ha sido *visiting fellow* en el Science Policy Research Unit (SPRU) de la Universidad de Sussex, en Reino Unido. También fue profesor invitado en la Universidad de Orléans, Francia. Ocupó la Cátedra Simón Bolívar del Institut des Hautes Études de l'Amérique Latine en la Universidad de la Sorbona, París, Francia. Fue *visiting professor* en la Universidad de Nigatta, Japón (2000). Durante 2002, fue investigador visitante del Instituto Mexicano del Petróleo. La OCDE lo nombró Experto Nacional de Propiedad Intelectual (México), en el periodo 2005-2006. En 2008, fue nombrado Consejero Científico del Institut des Amériques (París, Francia). Su más reciente publicación, en coautoría con Claudia Díaz Pérez, es “Inventors’ mobility in Mexico in the context of globalization”, *Scientometrics*, 115(3): 1443- 1461 (2018). [<---](#)

Barreto Canales, Graciela Irais

Es maestra en Cooperación Internacional por el Instituto Mora, en México. Cursa actualmente un doctorado en Ciencias con especialidad en Ciencias de la Educación, en el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav) del Instituto Politécnico Nacional, en México. Ha sido responsable del Programa Plataforma de Movilidad Estudiantil de la Alianza del Pacífico, en la Subdirección que ocupó en la Agencia Mexicana de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AMEXCID). Su más reciente publicación se titula: “La Plataforma de Movilidad Estudiantil y Académica de la Alianza del Pacífico”, en Ramírez, R. y J.R. Rodríguez (coords.) *Internacionalización académica y científica: políticas, itinerarios, saberes e instrumentos*, México, Cinvestav / Conacyt / RIMAC, pp. 121-141 (2018). [<---](#)

Bermúdez Rico, Rosa Emilia

Es magíster en Sociología, por la Universidad del Valle, Colombia, y doctora en Estudios de Población, por El Colegio de México. Es profesora investigadora del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad del Valle, en Cali,

Colombia. Sus principales líneas de investigación son: migración calificada, género y trabajo, desigualdades sociales, raza y etnicidad. Su última publicación es “La movilidad de estudiantes por razones de estudio: geografía de un fenómeno global”, *Migraciones Internacionales*, 8(1): 94-125 (2015). <---

Brouzès, Françoise

Cursó una maestría en Etnología en la Universidad de Bordeaux II Francia. Es actualmente encargada de proyectos en la Maison Universitaire Franco-Mexicaine (Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, MESRI/Secretaría de Educación Pública, SEP/Université Fédérale de Toulouse Midi-Pyrénées, UFTMIP). Es miembro de la Red sobre Movilidades Académicas y Científicas (RIMAC). Sus campos profesionales, ejercidos principalmente en México, son los de la antropología y la gestión académica. Sus líneas de investigación versan sobre la cooperación universitaria franco-mexicana, los intercambios académicos y la migración cubana en Toulouse. Su última publicación es: “Movilidad de profesores-investigadores mexicanos: un estudio de caso entre México y Francia”, en S. Didou (coord.), *Reflexiones de expertos sobre la internacionalización de la educación superior*, México, Cinvestav, pp. 144-150 (2016). <---

Díaz Pérez, Claudia

Es profesora-investigadora del Departamento de Producción Económica de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. Realizó una estancia de investigación posdoctoral en el Centro de Investigación en Política de Ciencia y Tecnología en la Universidad Simon Fraser, en Vancouver, Canadá. En 2004, la UAM Iztapalapa le otorgó el grado de doctor en Estudios Organizacionales. Tiene una maestría en Ciencias Sociales por la Universidad de Guadalajara (1997) y obtuvo el grado de licenciada en Filosofía por la misma universidad en 1991. Su última publicación es “Vancouver’s fuel cell cluster: new opportunities or a genteel decline?” en coautoría con B. Wixted y A. Holbrook, publicado en *Cities and Sustainable Technology Transitions. Leadership, Innovation and Adoption*, Edward Elgar Publishing. <---

Didou Aupetit, Sylvie

Es doctora en Sociología en la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales, en París, Francia. Investigadora en el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav) en México, es titular de la Cátedra UNESCO sobre Aseguramiento de Calidad y Nuevos Proveedores de Educación Superior en América Latina y el Caribe. De 2014 a 2018 coordinó la Red sobre Internacionalización y Movilidades Académicas y Científicas (RIMAC), financiada por el programa de Redes Temáticas del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología -(Conacyt). Ha sido investigadora invitada en Massachusetts University (Estados Unidos) y, en Francia, en el Institut de Recherche y Développement (IRD), en el Instituto de Altos Estudios de América Latina (IHEAL) y en la Universidad de Paris v. Fue titular de las Cátedras Alfonso Reyes en el IHEAL y México en la Universidad de Toulouse Le Mirail. Sus líneas de investigación versan sobre las políticas públicas e institucionales en educación superior y ciencia. Su último libro es *La internacionalización de la educación superior en América Latina: transitar de lo exógeno a lo endógeno*, México, UDUAL (2018). [<---](#)

Durampart, Michel

Es doctor en Sociología (Información y Comunicación de Organizaciones) y profesor en varias universidades en Francia. Es director del Instituto Mediterráneo de Ciencias de la Información y la Comunicación (IMSIC), que conjunta las universidades de Marsella y Toulon (Francia) y miembro del consejo editorial de la revista *Hermès*, editada por el Centro Nacional de Investigación Científica (CNRS, Francia). Es, además, miembro del Consejo Nacional de Universidades (Collège d'Information et Communication). Es especialista en cambios sociotécnicos, que es el tema de su docencia y de la mayoría de sus publicaciones recientes. [<---](#)

França, Thais

Es posdoctorante en el Centro de Investigação e Estudos de Sociologia, del Instituto Universitario de Lisboa (CIES-IUL) y miembro de la Red sobre Internacionalización y movilidades académicas y científicas (RIMAC). Es doctora en Sociología por el Centro de Estudios Sociales, de la Universidad de Coimbra, Portugal, y maestra por el programa Erasmus Mundos en WOP-P, por la Universidad de Bolonia, Italia (2008). Es licenciada en Psicología por la Universidad Federal do Ceará (2004). En 2014 fue investigadora invitada del

Programa Beatrice Bain Research Group, en el Departamento de Género y Estudios Feministas de la Universidad de Berkeley, Estados Unidos. Sus temas principales de investigación son: movilidad estudiantil y académica, estudios feministas, migraciones y teorías poscoloniales/decoloniales. Su última publicación es, en coautoría con Elisa Alves y Beatriz Padilla “Portuguese policies fostering international student mobility: a colonial legacy or a new strategy?”, *Globalization, Societies and Education*, 16(3): 325-338 (2018). <---

Gallardo, Osvaldo

Es profesor de Historia Argentina en la carrera de Comunicación Social en la Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza, Argentina). Integra el Programa de Investigaciones sobre Dependencia Académica en América Latina (PIDAAL, UNCuyo), dirigido por la Dra. Fernanda Beigel. Fue becario del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina (Conicet). Actualmente está redactando su tesis titulada “Capital académico, capital idiomático e internacionalización desde la periferia del sistema académico mundial. La estructura y los actores del campo científico-universitario argentino”, en el doctorado en Estudios Sociales de América Latina de la Universidad Nacional de Córdoba, dirigida por la Dra. Beigel y codirigida por el Dr. Fernando Quesada. La última publicación de la que participó es, con F. Beigel, O. Gallardo y F. Bekerman, “Institutional expansion and scientific development in the periphery. The structural heterogeneity of Argentina’s academic field”, *Minerva. A Review of Science, Learning and Policy* (2017). <---

Góngora Jaramillo, Edgar

Es sociólogo por la Universidad Autónoma Metropolitana, maestro y doctor en Ciencias en la especialidad de Investigaciones Educativas por el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional en México. Durante quince años, fue profesor titular en la Escuela Nacional de Antropología e Historia y realiza, en 2018-2019, una estancia posdoctoral en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en México. Sus intereses de investigación actuales están centrados en la configuración de redes de investigación científica, la internacionalización de la ciencia y la circulación-transferencia de conocimientos. Ha publicado más de veinte trabajos en estos temas y presentado trabajos en eventos académicos nacionales e internacionales.

Es miembro fundador de la Red sobre Internacionalización y Movilidades Académicas y Científicas (RIMAC). [<---](#)

Jung, Nina

Es académica en el Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE), de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Sus principales líneas de investigación versan sobre las movilidades y las trayectorias laborales en espacios académicos, los investigadores jóvenes y posdoctorantes, la vinculación educación, empleo y trabajo y el análisis de redes sociales. Su última publicación es, con N. Jung y A.A. Ruiz León, “Lo local y lo global de la colaboración científica: ¿qué significa y cómo medir y visualizarlo?”, *Revista Española de Documentación Científica* (en prensa). [<---](#)

López Fernández, Rosalía

Tiene un máster en Cooperación Internacional para el Desarrollo y Gestión por parte de la Organización No Gubernamental para el Desarrollo (ONGD), de la Universidad de Granada. Trabaja en la Universidad de Granada, en el Departamento de Antropología Social del Instituto de Migraciones. Sus líneas principales de investigación conciernen las representaciones sociales, las pobreza, la alteridad / identidad, el racismo y la inmigración. Su última publicación es, con R. López Fernández, “Las voces silenciadas de mujeres, migrantes y empobrecidas. Un estudio sobre representaciones de pobreza en un contexto migratorio transnacional”, *Cultura y Representaciones Sociales*, 12(23): 30-60 (2017). [<---](#)

Ochiai, Kazuyasu

Es presidente de la Asociación Japonesa de Estudios Latinoamericanos, exvicepresidente ejecutivo de la Universidad Hitotsubashi, en Tokio, Japón, así como profesor emérito de Antropología Cultural de la misma institución y actualmente profesor de la Universidad Meisei de la misma ciudad. Tiene un BA en Economía Rural por la Universidad de Tokio, un MA en antropología cultural por la misma y un Ph.D. en Antropología por la Universidad Estatal de Nueva York (Albany). Tiene más de 480 publicaciones en seis idiomas en diez países. Su libro más reciente es *Historia transatlántica: Viaje de los tesoros aztecas*, que fue publicado en 2014, en japonés. [<---](#)

Olmos Alcaraz, Antonia

Tiene un doctorado en Antropología Social por la Universidad de Granada, España. Es académica en la Universidad de Granada, en el Departamento de Antropología Social, en el Instituto de Migraciones. Sus líneas de investigación versan sobre los siguientes temas: alteridad / identidad, racismo e inmigración, políticas migratorias y educación, discursos políticos y mediáticos sobre inmigración, metodologías etnográficas. Entre sus publicaciones recientes, destaca: F. J. García Castaño, A. Olmos Alcaraz y O. Bouachra Outmani, “Inmigración, crisis económica y escuela”. [<---](#)

Ortega Pérez, Nieves

Es doctora en Ciencia Política y de la Administración y académica del Departamento de Sociología, de la Universidad de Granada, España. Sus principales líneas de investigación versan sobre políticas de inmigración, movilización étnica, incorporación política de los inmigrantes, diversidad religiosa, análisis de políticas públicas. Su última publicación es: N. Ortega Pérez, “Redes de socialización institucional de los emigrantes españoles en el extranjero”, en J. A. Fernández Avilés (dir.), *Nuevas políticas jurídicas para el cambio migratorio*, Madrid, Aranzadi, pp. 401-421 (2017). [<---](#)

Padilla, Beatriz

Tiene un Ph.D. en Sociología por la Universidad de Illinois at Urbana-Champaign, Estados Unidos. Fue académica en el Instituto Universitario de Lisboa, Departamento de Sociología, Portugal, hasta 2018. Los temas de su interés son transferencia de conocimientos y migraciones científicas. Su última publicación es, con A. Alcaraz y J. Azevedo, “Etnografías de la convivialidad y superdiversidad: reflexiones metodológicas”, *Andamios*, pp. 15-41 (2018). [<---](#)

Quesada, Fernando

Es doctor en Historia por la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Es investigador adjunto del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina (Conicet) en el Instituto Multidisciplinario de Estudios Sociales Contemporáneos (IMESC-IDEHESI) y profesor Adjunto del Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de

Cuyo. Es investigador del Programa de Investigaciones sobre Dependencia Académica en América Latina (PIDAAL, Universidad Nacional de Cuyo) y miembro de la Red sobre Internacionalización y Movilidades Académicas y Científicas (RIMAC, Conacyt-México). La investigación que resultó en el artículo de este libro fue financiada con una beca del Rockefeller Archive Center en 2012 y continuó la investigación en 2013 como *visiting scholar* de la New York University (NYU). También recibió financiamiento del proyecto International Cooperation in the Social Sciences and the Humanities (INTERCO-SSH – GA 319974). Su más reciente publicación es el libro de su autoría *La universidad desconocida. El Convenio Universidad de Chile-Universidad de California y la Fundación Ford*. Mendoza, EDIFYL (2016). [<---](#)

Ramírez, Pablo Henri

Realizó sus estudios de licenciatura en Periodismo y Comunicaciones en la Universidad en Ming Chuan, con apoyo del gobierno de Taiwán, República de China. Obtuvo su maestría en Estudios Contemporáneos de Asia por la Universidad de Ámsterdam (Países Bajos) y su doctorado en Estudios Tailandeses por la Universidad de Chulalongkorn, gracias a una beca de investigación otorgada por la Embajada Real de Tailandia en México. De 2015 a julio de 2017 fue Coordinador de Investigación en la Universidad de Bangkok, en donde estuvo a cargo de la negociación de los acuerdos de colaboración y la movilidad académica con otras instituciones de educación superior de Asia, Europa y América Latina. Desde agosto 2017, es Coordinador de Internacionalización en la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL) en donde desarrolló estrategias de movilidad académica y docente, colaboración e investigación interinstitucional y el reconocimiento de créditos y títulos en la región América Latina y el Caribe. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, en la categoría Candidato. Su última publicación es: ‘If we don’t do it you fucking will?: Authenticity and Do-it-Yourself Practices among Bangkok’s Underground Rock Subculture’, en Marco Ferrarese y Adrian Lee (eds.) *Monks, Punks and Politics: Authenticity in Thailand, Malaysia and Indonesia*, Rowman and Littlefield International (2016). [<---](#)

Ramírez García, Rosalba Genoveva

Es doctora en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras por la Universidad

Nacional Autónoma de México (UNAM). Es investigadora del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México. Es coordinadora del Subprograma Transferencia de Conocimientos y Dispositivos para la Internacionalización *In Situ* de los Sistemas de Educación Superior y Ciencia de la Red sobre Internacionalización y Movilidades Académicas y Científicas (RIMAC). Ha publicado 4 libros, coordinado 3, publicado 17 capítulos, 16 artículos, 14 productos de divulgación. Ha realizado estudios para el Instituto Belisario Domínguez del Senado de la República y el Consejo para la Evaluación de la Educación Media Superior (COPEEMS) y diversas actividades a invitación de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Sus líneas de investigación son: políticas de educación superior; producción científica y procesos de formación de investigadores; experiencias educativas de los estudiantes que transitan a la educación superior. Su última publicación es: R. Ramírez y J. Rodríguez (coords.) *Internacionalización académica y científica: políticas, itinerarios, saberes e instrumentos*, México, Cinvestav/Conacyt/RIMAC (2018). [<---](#)

Renaud, Pascal

Es actualmente profesor invitado en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav), México. Estudió Economía (Paris-Sorbonne) y Ciencias de la Computación (tesis en Inteligencia artificial en Universidad Pierre y Marie Curie, París, Francia). Fue, sucesivamente, docente de Ciencias de la Computación en la Universidad de Paris-Nord (1980-1985), director del Departamento de Informática en el Institut de recherche pour le développement en coopération, París (1985-1995), coordinador del programa “Information Technology and Development” en el United Nations Institute for Training and Research (UNITAR), en Ginebra (1995-2004), investigador en el Institut de Recherche pour le Développement (IRD), programa “Saberes y Desarrollo”, Unidad Centre Population et Développement (CEPED) en París (2004-2010) y en México (2010-2014). Sus publicaciones recientes analizan la relación entre el Internet y la circulación de los conocimientos, el papel de la Red en la mundialización de las actividades científicas y la historia de la construcción internacional del Internet.

[<---](#)

Sandoval, Edgar

Es maestro en Gobierno y Asuntos Públicos por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Sede Académica México. Trabaja en el Instituto Politécnico Nacional. Su principal línea de investigación es el diseño y la evaluación de las políticas de internacionalización de la educación superior. [<---](#)

Anexo 1

Lista de dictaminadores

Apellido	Nombre	Institución	País
Álvarez Mendiola	Germán	Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav)	México
Aquino	Cássio	Universidade Federal do Ceará (UFC)	Brasil
Canales	Alejandro	Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)	México
Chávez Elorza	Mónica	Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ)	México
Cházaro García	Laura	Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav)	México
Días	Debora	Universidade Nova de Lisboa	Portugal
Durand Villalobos	Juan Pablo	Universidad de Sonora	México
Dussel	Inés	Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav)	México
Felix	Isabela	Fundação Fio Cruz, Rio de Janeiro	Brasil
Gomes	Nuria	Universidad de Salamanca	España
Kohl	Pricila	Pontificia Universidad Católica Rio Grande Do Sul (PUCRS), Rio Grande do Sul	Brasil
López	Rosalía	Universidad de Granada	España
Matossian	Brenda	Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet), Instituto Multidisciplinario de Historia y Ciencias Humanas (IMHICIHU)	Argentina
Muñoz Varela	Luis Gerardo	Universidad de Costa Rica	Costa Rica
Quesada	Fernando	Universidad Nacional de Cuyo-Conicet	Argentina
Ramírez Bonilla	Juan José	El Colegio de México	México
Ramírez García	Rosalba	Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav)	México
Rodríguez	José Raul	Universidad de Sonora	México
Toledo Beltrán	José Daniel	Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)	México
Uscanga Prieto	Carlos	Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)	México

Sobre las editoras

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.

Thais França es postdoctorante en el Instituto Universitario de Lisboa, en el Centro de Investigaciones y Estudios Sociológicos, Lisboa, Portugal. Su última publicación, en coautoría con Beatriz Padilla, es: *Migração brasileira para Portugal: entre o surgimento e a construção midiática de uma nova vaga*. Cadernos de estudos sociais, Recife, vol 33, n.2, julio-diciembre 2018.

thaisfrancas@gmail.com

Beatriz Padilla obtuvo su doctorado en la Universidad de Illinois (Estados Unidos). Es actualmente académica de la Universidad de Florida del Sur, Tampa, Estados Unidos y del Instituto Universitario de Lisboa, Portugal. Ha coordinado un proyecto europeo “Gobernanza multilevel de la diversidad cultural en una perspectiva comparada: Europa América Latina”. Sus principales temáticas de interés son las políticas de educación superior, la movilidad internacional y la migración.

padillab@usf.edu

*Geoestrategia de la internacionalización
y espacialidad de las migraciones académicas*

Edición ePub mayo 2019

La movilidad de los portadores de saberes revela la persistencia de las jerarquizaciones geopolíticas en una ciencia global, sustentada en redes multinacionales, pero fundamentada en cooperaciones desiguales. Comprueba el peso (marginal o central) de políticas de cooperación académica, responsivas a las lógicas del mercado o regidas por una ética de colaboración Sur-Sur. Corrobora que los intercambios estudiantiles y científicos responden a elecciones individuales y a coyunturas de crisis o bonanza que inciden en sus condiciones. A escala macro, entre países fronterizos, esos expresan cercanías culturales arraigadas en las historias nacionales y en la geografía de los territorios. Manifiestan la hegemonía de los polos dominantes de producción de conocimiento, independientemente de sus distancias con las periferias.

Con base en estudios de caso en América Latina, en Asia y en Europa, los autores invitados analizan las dinámicas de las migraciones de recursos humanos altamente calificados. Destacan como sus determinantes la diplomacia académica, las estrategias gubernamentales para valorar internacionalmente las formaciones y capacidades científicas así como las elecciones institucionales para impulsar proyectos de internacionalización endógena y con identidad propia. Entre sus repercusiones, identifican, en los países de destino, la gestión de las cuestiones migratorias, el acompañamiento de los recién llegados durante su periodo de inserción en sociedades distintas a las suyas y la interculturalidad. En los de procedencia, señalan algunas problemáticas ligadas al retorno (voluntario u obligado) y a la readaptación de quiénes se fueron. Al explorar las incidencias de esas situaciones en los sujetos que las viven, en términos de adquisición de competencias, de cambios personales y de experimentación de la alteridad, cuestionan radicalmente la pretendida neutralidad política, social y personal de la internacionalización.



**Red sobre Internacionalización y
Movilidades Académicas y Científicas**



United Nations
Educational, Scientific and
Cultural Organization



UNESCO Chair in Quality Assurance
of Transnational Higher Education
Center for Research and
Advanced Studies (UNIVESTAV)
Mexico City, Mexico