



## La internacionalización de la educación superior en América Latina: oportunidades y desafíos<sup>1</sup>

*Dra. Sylvie Didou Aupetit<sup>2</sup>*

### Introducción

En América Latina, si bien el carácter internacional de ciertas actividades universitarias data de tiempo atrás, el interés por promover una política de internacionalización, congruente en sus diversas vertientes, emerge hace apenas un poco más de una década. En consecuencia, hace más o menos una década que las autoridades gubernamentales, e incluso las institucionales, respaldan actividades tradicionales (firma de convenios, asistencia a congresos internacionales, movilidad de investigadores) o innovadoras (promoción de estancias de movilidad corta para estudiantes, profesores y administradores, participación en alianzas y en redes académicas). Creció asimismo el número de programas bi- y multilaterales de cooperación, activos en la región: esos fueron esencialmente orientados hacia fuera de la región, siendo uno de los rasgos del proceso latinoamericano de internacionalización de la educación superior su carácter profundamente exógeno es decir centrado en una cooperación de lejanía más que de cercanía. Contrasta, en ese sentido, fuertemente con el proceso europeo de internacionalización de la educación superior, el cual estuvo estrechamente vinculado con la construcción del espacio macro-regional europeo, competitivo en cuanto a atraktividad, y estructurado en torno a prioridades compartidas como la movilidad estudiantil, la transferencia de los títulos o la armonización de los sistemas de educación superior.

Dichas iniciativas despertaron el interés de los especialistas y de los medios de comunicación. La literatura, especializada y periodística, sobre la “internacionalización de las universidades” es hoy relativamente abundante, aún en América Latina. Es en parte técnica, en parte polémica. La primera versa esencialmente sobre el cómo administrar un proceso de internacionalización desde una estructura como la universidad. Se aboca a señalar tanto condiciones *sine qua non* como prácticas ejemplares. Por su carácter centrado en aspectos de gestión, no suele suscitar disensiones. Tal no es el caso de la segunda,

---

<sup>1</sup> Conferencia dictada el 21 de agosto de 2007 en el Pabellón Argentina de la Ciudad Universitaria.

<sup>2</sup> La Dra. Sylvie Didou Aupetit es investigadora de tiempo completo en el Centro de Investigación y Estudios Avanzados (CINVESTAV-IPN) de México. Es titular de la Cátedra UNESCO sobre “Aseguramiento de calidad y proveedores emergentes de educación superior en México”.



principalmente en lo tocante a un punto específico, la comercialización de los servicios educativos en el marco del Acuerdo General sobre tarifas y servicios de la Organización Mundial de Comercio (AGCS de la OMC). Su inscripción en análisis valorales de macro procesos como la globalización o en discusiones como las que se dan en torno a la condición de la educación superior como un bien público, contribuyó sustancialmente a una dilución del objeto que nos interesa.

Tomando en cuenta lo anterior, lo que pretendemos ahora es analizar un tópico preciso -la internacionalización de la educación superior, en tanto política pública pero también en tanto respuesta a programas internacionales de cooperación-. En esa perspectiva, consideraremos primero su surgimiento tardío. Analizaremos luego su rol actual, proponiendo un balance de logros y problemas: para enfatizar perfiles particulares de situación, retomaremos una serie de trabajos previos, principalmente los encargados por el Instituto Internacional de la Educación Superior en América Latina y El Caribe (IESALC) de la UNESCO en 2004-2006,<sup>3</sup> y una síntesis de los mismos (Didou, 2006). Después, analizaremos las ofertas de cooperación internacional y macro regional, que afectan la educación superior, centrándonos en ejes transformadores que, con toda probabilidad, obligarán a elecciones estratégicas en materia de definición de prioridades. En otras palabras, intentaremos mostrar cómo los procesos de internacionalizaron de la educación superior en América Latina pasaron de ser un síntoma de modernización a ser uno de los ejes de los procesos de reforma estructural de los sistemas de educación superior en la región.

## **1. La internacionalización de la educación superior en América Latina: la constitución aplazada de una política**

A lo largo del siglo XX, y antes que la internacionalización se volviese parte de la imagen pública de las instituciones de educación superior, las universidades latinoamericanas promovieron el intercambio de ideas y de personas. Incluso, en momentos difíciles de la historia europea y del propio continente, constituyeron lugares privilegiados para la acogida de exiliados y de refugiados políticos. Son conocidos los aportes de los republicanos españoles a la vida intelectual de América Latina (Lida y Matesans, 1990) tanto como el de los siquiátras, sicólogos

---

<sup>3</sup> Los autores de los casos de estudio consultados fueron: Carlos Marquis, Argentina y Brasil; Aura Teresa Barba López (coord.), Bolivia; Rosa Elizabeth Acevedo Marín y Walterlina Brasil, Brasil; Marco Estrada Muy y Julio Guillermo Luna, Centroamérica; Xiomara Zarur Miranda, Colombia; Luis Eduardo González, Chile; Noé Bravo Vivar, Ecuador; E. P. Brandon, El Caribe; Sylvie Didou Aupetit, México; Carmen Quintana de Hórák (coord.), Paraguay; Luis José Llaque Ramos, Perú; Eduardo Aponte Hernández, Estados Unidos y Puerto Rico; Thelma Camarena, República Dominicana; Roberto Brezzo, Uruguay; Evelin Jaramillo y Antonio De Lisio, Venezuela. Todos esos documentos pueden ser consultados en el sitio Web del IESALC-UNESCO, instancia que encargó los trabajos, sobre el capítulo "Internacionalización y proveedores externos de servicios educativos en América Latina.



y sicoanalistas argentinos a la consolidación de esas disciplinas y profesiones en otros países de la región (Yankelevich, 2002 y 2004). La “internacionalización en casa”, aunque no se usara esos términos tan frecuentemente mencionados hoy, era el producto aleatorio de destierros involuntarios y de intereses individuales.

En cambio, “la internacionalización hacia fuera”<sup>4</sup> había sido, desde tiempo atrás, más acostumbrada: se arraigó en una tradición socio-cultural, la del “viaje de formación al extranjero”, como mecanismo de socialización y de transmisión de valores casi clánicos hacia los herederos. Después de los 50, dependió de la instauración de políticas gubernamentales de becas, onerosas y no siempre fueron redituables, ni para el desarrollo del país, ni para la consolidación de comunidades científicas:<sup>5</sup> con todos sus límites, dichas medidas de apoyo a la movilidad estudiantil sirvieron para reproducir y ampliar los grupos de elites, intelectuales, políticos y económicos, formándolos principalmente en Estados Unidos y en los países centrales de Europa.

Durante casi el siglo XX, la dinámica de internacionalización de las universidades y de los centros de investigación fue espontánea, altamente coyuntural y fundamentada en el libre albedrío y los contactos individuales (Quintanilla, 2002). Nadie se preocupaba por programarla, por financiarla o por dar cuenta de sus efectos. Este pasado, sin embargo, no era idílico: aunque las elites latinoamericanas desempeñaban papeles intelectuales e incluso políticos prominentes, en la región y fuera de ella, en universidades extranjeras, en representaciones diplomáticas y en organismos internacionales, formaban núcleos cerrados, cuya composición dependía de lógicas de reproducción familiar y de lealtades políticas tanto o más que del mérito.

Esas características de una vida universitaria, organizada en torno a intelectuales que hacían las veces de profesores, empezaron a desdibujarse conforme se masificaba la matrícula, se diversificaban los sistemas de educación superior y entraba la universidad pública en competencia con establecimientos privados nacionales o del extranjero. Al establecerse reglas para normar la profesión académica, la figura del intelectual cedió lugar a las de los profesores y

---

<sup>4</sup> Los conceptos “Internacionalización en casa” e “internacionalización abroad” remiten a lo siguiente: “More and more, internationalization is being seen to consist of two streams or components. The first in internationalization at home which refers to the international and intercultural of curriculum, the teaching/learning process, research, extra-curriculum activities, in fact a host of activities which help students develop international understanding and intercultural skills without ever leaving the campus The second component is “internationalization abroad” that is cross border education (often referred to as transnational education) which involves all forms of academic mobility – students, teachers, scholars, programs courses, curriculum, projects moving between countries and culture, in shot, across borders ” (Knight, 2005:6).

<sup>5</sup> “Especialmente en la década de los setenta y ochenta, varios países latinoamericanos (entre ellos, Brasil; México, Venezuela y Colombia) invirtieron grandes cantidades de dinero en becas a estudiantes que no necesariamente se revirtieron en beneficio de las instituciones del propio país” (García Guadilla, 2005:2).



de los investigadores: los procesos de “internacionalización cultural e individualizada” entraron en un lento declive, que se aceleró durante la década perdida de los 80, cuando la crisis fiscal de las universidades públicas las constriñó a replegarse sobre sí mismas. Tan es así que, hasta finales de esta década, en América Latina la internacionalización fue uno de los temas ausentes en la literatura sobre la educación superior. Sólo era mencionada, aunque en tono menor, por las asociaciones de universidades latino-americanas, con vocación continental o macro regional, como el Convenio Andrés Bello, la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL) y la Organización Universitaria Iberoamericana (OUI).<sup>6</sup>

Podríamos por ende avanzar la hipótesis que la internacionalización de la educación superior, tal como se entiende ahora, no existió como objeto específico ni de reflexiones especializadas ni de inversión pública hasta los 90. Se puede rescatar algo de su historia en la prosopografía de las elites intelectuales, las biografías de los creadores de instituciones y las remembranzas de los exilios. Sin embargo, aunque aparezca en filigrana, no era en sí un tópico legítimo, en el sentido de provocar debates, de producir coaliciones de intereses y de generar análisis focales.

Lo anterior explica en parte las dificultades, patentes en toda la región, para situar el contexto actual en una perspectiva histórica y para pensar la internacionalización fuera de las matrices conceptuales, de por sí difusas, elaboradas a partir de diversas definiciones y valoraciones de la globalización. Aunque el asunto de la internacionalización de las universidades latinoamericanas es menos polémico que el de la globalización y de sus repercusiones, principalmente comerciales, en el ámbito educativo, es difícil ubicarlo al margen de las turbulencias despertadas por el auge de este modelo de ordenamiento económico, social y político. Asimismo, es complicado demostrar su relevancia, más allá de los discursos, oficiales o especializados, que establecen, sin aclararlos, su papel en la “sociedad del conocimiento” y/o sus vínculos con la “comercialización” de los servicios educativos. De hecho, aunque hayan sido numerosos los eventos y los documentos sobre los avances y las desviaciones de la internacionalización, fueron insuficientes los análisis de sus resultados, de sus consecuencias y de su relevancia.

---

<sup>6</sup> El Convenio Andrés Bello, instalado en 1970 en Venezuela, agrupa Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, España, México, Panamá, Perú, Paraguay y Venezuela. La Unión de Universidades de América Latina (UDUAL) fue constituida en 1949; la Organización Universitaria Iberoamericana (OUI) lo fue en 1980.



## 2. La internacionalización de la educación superior en América Latina: un proceso convencional

En ese contexto, en los 90, fueron ensayados varios programas de internacionalización de la educación superior, justificados en un imperativo general (situarse lo más ventajosamente posible en escenarios mundializados) o basados en iniciativas regionales de cooperación educativas (Barrow, Didou y Mallea, 2003).

El rol promotor asumido por los gobiernos en ambos escenarios provocó un cambio de escala en los procesos de internacionalización: las universidades dejaron de ser las que, por decisión propia, promovían aislada y autónomamente proyectos de este tipo, siendo sustituidas por autoridades federales que diseñaron mecanismos de financiamiento para programas de su interés. En consecuencia, no sólo aumentó el número de establecimientos involucrados, con o sin experiencia previa, sino que se produjeron efectos analógicos. La asignación de subsidios a determinadas acciones (movilidad estudiantil, investigación cooperativa) implicó que las demandas institucionales de apoyo se polarizaran en torno a ellas; también orilló los establecimientos a reproducir esa misma jerarquización de prioridades en su interior.

Por lo tanto, en los 90, los siguientes rasgos caracterizaron los procesos de internacionalización de la educación superior en América Latina.

- Se incrementó sustancialmente la cifra de convenios tanto intergubernamentales como interinstitucionales de cooperación internacional lo cual, pese a que no siempre derivó en acciones concretas, expresó la *prégnance* de una voluntad política de internacionalización.
- Imperó una tendencia a privilegiar, por sobre todas las actividades innovadoras de internacionalización, la expansión de la movilidad estudiantil, de corta o de larga duración. Entre los instrumentos utilizados para alcanzar ese propósito, están las carreras regionales, que otorgan grados válidos en diversos países y fungen como imanes de estudiantes,<sup>7</sup> los programas institucionales, asociativos<sup>8</sup> y gubernamentales de becas, así

---

<sup>7</sup> Ver por ejemplo MEXA de MERCOSUR y el Sistema de Carreras y de posgrados regionales (SICAR) en Centro América.

<sup>8</sup> Las asociaciones nacionales de universidades pero también las asociaciones latino o iberoamericanas han creado, principalmente en los 90, programas de movilidad académica o estudiantil. La Asociación de Universidades del Grupo Montevideo (AUGM) que agrupa a 7 universidades de Argentina, a 7 de Brasil, a 1 en Chile, 1 en Paraguay y 1 en Uruguay, ha lanzado la iniciativa ESCALA para crear un “espacio académico ampliado latinoamericano”; la Asociación de Universidades Amazónicas (UNAMAZ) agrupa 72 universidades de Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, Guyana, Perú, Surinam y Venezuela, y administra un programa de becas de maestría y de doctorado con el Servicio Alemán de Intercambio Académico, en



como los acuerdos de cooperación, bilaterales,<sup>9</sup> con fundaciones,<sup>10</sup> o con organismos internacionales o macro regionales extranjeros.<sup>11</sup> En consecuencia, las oportunidades de intercambio estudiantil volvieron a desplegarse desde el posgrado hacia la licenciatura<sup>12</sup> e, incluso, el nivel de profesional asociado. Universidades públicas y privadas expandieron sus programas en articulación, proponiendo a sus estudiantes completar sus trayectorias de formación por estancias en establecimientos huéspedes del extranjero, con o sin opción a un título compartido.

- Pese a la explosión de iniciativas, no son disponibles datos confiables recientes sobre la movilidad estudiantil, lo cual imposibilita verificar si fue afectada por transformaciones cuantitativas y cualitativas significantes en los últimos cinco años.<sup>13</sup> Para principios de la presente década, fuentes diversas revelaban, primero, la permanencia de un esquema convencional de distribución espacial de los flujos, hacia Estados Unidos (55.70% del total), y luego, por orden descendiente, hacia España (8.98%), Francia (5.65%), Reino Unido (5.19%) y Alemania (4.89%) (<http://www.uis.unesco.org>). Esa repartición territorial revela que, hace cinco años, la movilidad se articulaba principalmente en torno a zonas anglófonas y a países desarrollados. Al parecer, la tendencia se mantiene y se acentúa. En contraste, los intercambios intra-latinoamericanos e intra caribeños eran débiles y los Sur-Sur, en su vertiente intercontinental, prácticamente nulos, salvo entre Brasil y, principalmente, las ex colonias portuguesas de África; incluso, los con países como Australia, Japón o China eran muy inferiores a los constatados en los países desarrollados. Segundo, en relación a la movilidad hacia Estados Unidos, las cifras del

---

geología, en geoquímica y geofísica; la UDUAL inició en 2002 el Programa Académico de Movilidad Estudiantil.

<sup>9</sup> Entre los organismos para la cooperación bilateral que ofrecen becas simultáneamente para varias contrapartes latinoamericanas, están el *British Council*, con becas de magíster y posgrado, la JICA de Japón, con becas de especialización técnica y de posgrado, la Agencia Española de Cooperación Educativa con becas de especialización, maestría y doctorado, el Programa Ecos Sur y Norte de Francia con becas de posgrado y en HRK de Alemania de pre- y de posgrado.

<sup>10</sup> Ofrecen becas la Comisión Fulbright, LASPAU y la Fundación Ford de Estados Unidos en toda América Latina y también la Fundación Carolina de España o la Konrad Adenauer de Alemania.

<sup>11</sup> La Organización de Estados Americanos (OEA) ofrece becas para consorcios educativos en Brasil, Bolivia, Chile, México, El Caribe y Colombia así como para posgrado, la Organización de Estados Iberoamericanos propone becas de posgrado en ciertas áreas (innovación tecnológica, educación en valores, políticas culturales y el BIB da apoyos para maestrías en áreas relacionadas con el Desarrollo (en colaboración con el gobierno de Japón). Desde 2002, en el marco de ALBAN- América Latina, la Unión Europea ofrece becas de postgrado.

<sup>12</sup> En 2003-2004, según los datos del IIE, 54.4% de los estudiantes brasileños y 62.3% de los mexicanos inscritos en una institución de educación superior de Estados Unidos cursaban el nivel licenciatura.

<sup>13</sup> Por ejemplo, las estadísticas de la UNESCO de mayo 2005 sobre estudiantes extranjeros inscritos en instituciones latinoamericanas reportan, para varios países de la región, como últimas cifras disponibles las correspondientes a las fechas de 1998-99 (Bolivia) o de 2001-2001 (México y Uruguay).



Instituto Internacional de Educación revelan que México, Brasil y Colombia ocupaban en 2004 respectivamente la séptima posición, la treceava y la catorceava, entre los 20 principales países de envío de estudiantes (<http://opendoors.iienetwork.org/?p=50137>). La contracción de la matrícula latinoamericana, como consecuencia de las políticas antiterroristas adoptadas por Estados Unidos después del 11 de septiembre 2001, fue por cierto menos llamativa que la de la asiática (+4.1% para México, -7% para Brasil y -3.1 para Colombia). En cambio, el número de latinoamericanos matriculados en cursos intensivos de inglés descendió en proporciones muy superiores al promedio (-74.1% en Brasil, -79.9% en México, -62% en Colombia, -70.2% en Venezuela, -48.2% en Chile, -44.6% en Ecuador, y -43.4% en Perú contra un -45.2% general): las causas internas de esa drástica caída de los intercambios para fines de aprendizaje lingüístico deberían ser indagadas. Tercero, en 2000, las proporciones de estudiantes móviles, según lo registrado por el *Atlas of Student Mobility* (2005), en relación con la matrícula total, eran mínimas en América Latina, a pesar del número creciente de programas de fomento: 0.39% en Argentina, 0.60% en Brasil, 1.10% en Chile, 1.9% en Colombia, 0.72% en México y 0.56% en Perú (<http://www.atlas.iienetwork.org/?p=48090>).

- Es pronunciado el interés creciente de los académicos, principalmente de los investigadores, en adquirir una formación doctoral en el extranjero, en participar en redes internacionales de producción de conocimientos o en equipos multinacionales de indagación por contrato y en publicar en el extranjero, debido a la híper valoración que los dispositivos de reconocimiento a la productividad o de asignación de prestigio otorgan a esos factores, en Brasil, Chile y México por ejemplo. En varios países, los organismos rectores de la investigación científica o bien los organismos de cooperación macro regional proporcionaron apoyos para sabáticos afuera y para investigaciones conjuntas mientras los organismos representativos del sector, las asociaciones universitarias latinoamericanas y las propias instituciones costearon programas de movilidad académica.<sup>14</sup> Desgraciadamente, al no contar con un registro exhaustivo de las iniciativas, es difícil estimar su impacto en la recomposición de la profesión y en su estratificación interna.

---

<sup>14</sup> La Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) administra desde 2000-2001 el Programa de Intercambio y de Movilidad Académica entre España, Argentina, Brasil, Bolivia, Colombia, Costa-Rica, Cuba, Chile, Ecuador, México, Nicaragua, El Salvador, Panamá, Perú, Uruguay y Venezuela. El Grupo Coimbra opera el Programa de Becas para Profesores e Investigadores Jóvenes de América Latina entre universidades de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela y 37 europeas. El Convenio Andrés Bello tiene un sistema de cátedras del mismo nombre y un plan de acción conjunto para investigación y proyectos. La ANUIES y el CSUCA coordinan el Programa Mesoamericano de Intercambio Académico.



- Existen todavía dificultades, en las instituciones latinoamericanas, para internacionalizar el currículum, debido a las resistencias de los actores, a las inercias institucionales y al carácter altamente conflictual de las discusiones sobre identidad cultural y autonomía universitaria. A nivel sub-regional, sin embargo, universidades de Bolivia, Paraguay y Venezuela han firmado acuerdos de cooperación en materia de planes académicos con contrapartes extranjeras (Barba, 2004; Quintana de Horak, 2003 y Jaramillo y De Lisio, 2004) mientras México ha avanzado en la adopción de programas comunes con sus contrapartes de Estados Unidos y de Canadá, mediante los programas de cooperación norte americana en educación superior.
- Se constata la consolidación, en las instituciones de educación superior, en las asociaciones nacionales de universidades, en los Ministerios de Educación, de las instancias encargadas de la conducción y del manejo de las relaciones internacionales. Estas, sin embargo, vieron sus atribuciones aumentar sin que su personal tenga siempre los conocimientos y las capacidades de gestión y de liderazgo suficientes, involucrándose así en espirales de formación y de actualización profesionales sobre la marcha.
- En paralelo, desde finales de los 90, se comprueba la emergencia de nuevas estructuras y mecanismos de cooperación en educación superior, macro o interregionales. El Consejo Universitario Iberoamericano, constituido en 2002 en Colombia agrupa a organizaciones universitarias de América Latina, España y Portugal para intercambiar experiencias y propiciar iniciativas conjuntas de integración regional. Se celebran anualmente las Cumbres Iberoamericanas de Rectores de Universidades Públicas y desde 2000, el Encuentro Anual de Especialistas de MERCOSUR. En 2002, 48 jefes de estado de América Latina, El Caribe y la Unión Europea, firmaron el compromiso de Madrid para desarrollar una asociación estratégica bi regional en torno a la creación de un espacio común entre la Unión Europea, América Latina y El Caribe (UEALC). A nivel sub regional, trabajan asimismo organismos como el Consejo de Rectores para la Integración de una Subregión en el Centro Oeste de Sudamérica (CRISCOS).

Si bien el protagonismo de los organismos promotores de la integración educativa incrementó la visibilidad de la internacionalización, no fue suficiente para transformarla en un eje de los proyectos de desarrollo (al nivel institucional o sistémico), ni para corregir sus disfuncionamientos. Las principales razones son coyunturales y estructurales. Coyunturales, porque los países de América Latina han consolidado sus programas sin fijar metas cuantitativas, que sirvan para



evaluar su eficiencia real más allá de lo formal.<sup>15</sup> Estructurales porque América Latina, como cualquier Sur, sufre las consecuencias de sus asimetrías con los países desarrollados. La direccionalidad de los flujos de movilidad estudiantil es sintomática de esa desigualdad: América Latina sólo captó a 19.785 estudiantes extranjeros en 2001- 2002 cuando envió a 122.949 de sus nacionales afuera. Aun cuando las cifras sobre los destinos de los estudiantes estadounidenses corroboran que México, Brasil y Colombia se posicionan ahora entre los 20 primeros en 2003-2004,<sup>16</sup> sólo logran atraer a jóvenes interesados en obtener créditos o en adquirir habilidades, no en conseguir un grado.

Por lo tanto, durante los 90, América Latina siguió funcionando conforme con un modelo convencional de internacionalización, orientado a hacer más de lo mismo e innovador sólo en sus márgenes: por ejemplo, el “consumo afuera” y la “presencia de personas”, para retomar la terminología del Acuerdo General sobre Comercio de Servicios de la Organización Mundial del Comercio (AGCS de la OMC), ocasionaron una intensificación de la movilidad hacia fuera más que una promoción sistemática de los países de la región como destinos para estudiantes extranjeros.<sup>17</sup> Así, los países de la región sacaron puntualmente provecho de las oportunidades de cooperación ideadas por contrapartes extranjeras y financiaron, con probables bajos rendimientos, una política cuya contribución a los procesos de reforma de la educación superior es reducida. En consecuencia, no proceden discursos triunfalistas, y sí la generación de datos sobre costos y resultados. Solamente si se logra escapar de retóricas autocomplacientes y sacar balances, se podrá apreciar qué tanto se ha fortalecido la internacionalización en las instituciones y qué tan pertinentes han sido las políticas públicas dedicadas a fomentarla. Eso no implica desconocer el hecho de que la internacionalización de la educación superior en América Latina es reciente, en vías de institucionalización y, por ende, sujeta a evolución y a ajustes susceptibles de modificar un panorama, hasta ahora no muy halagüeño.

---

<sup>15</sup> En 2001-2002, la matrícula total de educación superior en los países de envío de los estudiantes latinoamericanos y caribeños registrados como móviles por la UNESCO ascendía a más de 11 millones y medio, lo que arroja una tasa regional estimada de movilidad para América Latina y El Caribe de apenas 0.90 %. Es necesario precisar que dichas proporciones son elevadas en los pequeños países del Caribe (39.64% en las Bermudas, 20.21% en Surinam, 16.97% en Aruba, 14.71% en los Barbados y 11.11% en Jamaica) y generalmente bajas en los países con mayor matrícula en América Latina (0.56% en Brasil, 0.85% en México y 0.36% en Argentina), revelando comportamientos opuestos en cuanto a movilidad, en función de las capacidades de atención a la demanda y de los recursos atribuidos.

<sup>16</sup> En 2003-2004, “México se ubica en el séptimo rango, atrayendo a 13329 estudiantes estadounidenses, seguido por Brasil en la posición 13 (con 7799 estudiantes) y Colombia en la catorceava con 7553” (<http://opendoors.iienetwork.org/>).

<sup>17</sup> Sólo Chile abrió en sus embajadas oficinas del Comité Exportador de Servicios Educativos, cuyas funciones eran promover a Chile ante estudiantes extranjeros deseosos de matricularse en una institución chilena.



Para concluir el balance, es preciso enfatizar lo siguiente: si bien la cuestión de la internacionalización de las universidades se volvió parte de las agendas nacionales e institucionales sobre la educación superior, provocando debates sociales y expertos, dos lustros después, es de reconocer que las declaratorias y las expectativas rebasaron las capacidades de intervención y los resultados. La participación de establecimientos y de actores universitarios fue intensa pero extremadamente circunscrita: pequeños colectivos sacaron provecho de un número creciente de programas de cooperación, diseñados por asociaciones universitarias (latino-americanas o euro-latinoamericanas) (Pugliese y Suffi, 2005), por gobiernos –principalmente dentro de su participación en convenios bilaterales de cooperación inter-gubernamental, por instituciones de educación superior - cuando celebraron alianzas y participaron en programas colaborativos- pero también por comités específicos -los constituidos en el marco del MERCOSUR o de NAFTA- o por agencias de aseguramiento de calidad.

No obstante la relativa proliferación de iniciativas, varios aspectos son problemáticos. Uno de los principales es el de la democratización de las oportunidades brindadas por los procesos de internacionalización. Para la mayoría de los actores universitarios, esas fueron ajenas e inalcanzables. Los estudiantes, procedentes de familias pobres o empobrecidas, raras veces reunieron el capital cultural y económico suficiente para ser móviles. Los académicos que lograron integrarse a las elites “desterritorializadas” o circulatorias, según la terminología sociológica de moda, también fueron minoría (Tarrus, 2004). Para la mayoría de las instituciones, laminadas entre crisis estructurales y presiones de la cotidianidad, la apertura internacional, costosa y políticamente delicada, se inscribió más en el registro de las actividades suntuarias que en el del desarrollo institucional.

### **3. Temas emergentes: armonización, aseguramiento y reformas curriculares**

En los países latinoamericanos, pese a experiencias de acreditación regional (Mecanismo Experimental de Acreditación - MEXA de MERCOSUR; Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior - SICEVAES en América Central), sigue complicado acreditar a los proveedores transnacionales de educación virtual y controlar la oferta de programas en articulación. El aseguramiento de calidad de la oferta de formación, la definición de criterios específicos para la homologación de los títulos y la instalación de mecanismos efectivos de orientación y de información a los ingresantes a la educación superior y a sus familias son por ende cuestiones urgentes de resolver. En efecto, rigen requisitos heterogéneos entre los países de la región y dentro de



cada país, en función de los convenios establecidos con las contrapartes. Por lo tanto, los procedimientos son escasamente legibles y difíciles de entender.

- En forma coincidente, la expansión de los intercambios estudiantiles ha acrecentado los disfuncionamientos de los dispositivos para la transferencia, la equiparación o la convalidación de títulos y para la revalidación de créditos: a la fecha, los mecanismos son demorados y aleatorios y la incertidumbre que priva en cuanto al reconocimiento final del grado o de los periodos de estudios desalienta la movilidad.
- Tanto las políticas de internacionalización de la educación superior (tradicional-cooperativa) como la dinámica de la transnacionalización (emergente-mercantil) han multiplicado las oportunidades de movilidad, sin mejorar la equidad en el acceso. No sólo las tasas de intercambio son reducidas en la región sino que la asignación de los apoyos beneficia a los candidatos mejor posicionados en cuanto a competencias lingüísticas, a recursos económicos y a capital cultural previos: raras veces, los programas permiten instrumentar acciones positivas en función del origen étnico, socio-económico o de género de los demandantes, a pesar de que ha sido corroborada la existencia de fuertes índices de desigualdad relacionados a esos indicadores.
- El recrudescimiento de las oportunidades de movilidad internacional para los jóvenes, la estandarización de los procesos de acreditación, la remoción de los obstáculos en materia de visas y de permisos de trabajo para los más calificados en las áreas en las cuales los países líderes a escala mundial tienen déficit, la adopción de estrategias internacionales de reclutamiento, los diferenciales de sueldos/oportunidades profesionales entre los países desarrollados y los de América Latina y el despunte de una inmigración de investigadores formados conforman una situación regional de riesgo, a veces subestimada, en cuanto a fuga de cerebros (Luchilo *et. al.*, 2004; Didou, 2004; Lema 2003; Albornoz *et. al.*, 2002 a y b). Los flujos de recursos humanos con grado universitario se han acrecentado mundialmente en una proporción tal que recientemente han atraído de nueva cuenta la atención de organismos internacionales como el Banco Mundial (2000), la OCDE (2002) y la UNESCO (<http://www.unesco.org/education/studying-abroad>). En América Latina, a finales de los 90, provocaron la reinscripción del asunto en las agendas nacionales de investigación,<sup>18</sup> la puesta en práctica de intervenciones para

---

<sup>18</sup> “The subject of the mobility of South American HRST has attracted renewed attention lately for internal reasons-notably in Argentina, Colombia and Ecuador-as well as for the visibility the phenomenon has acquired in the developed countries. Its magnitude and present or potential impact arouse the interest to



una re-vinculación con los emigrados calificados y la reformulación de los programas de repatriación o de organización de diásporas científicas impulsados por varios países de América Latina,<sup>19</sup> desde hace quince años. Entre los factores que explicaban la cada vez mayor propensión de los “exiliados del saber” o de los “Globe trotters del conocimiento” latino-americanos a quedarse en el extranjero, han sido mencionadas las contradicciones entre las políticas de fomento a la movilidad estudiantil internacional y de creación de plazas en el sector académico, la estructuración vertical de los recorridos profesionales así como las recurrentes crisis económicas y el mantenimiento de sistemas impositivos poco adecuados.

- En forma específica, la intensificación de la movilidad internacional de académicos obligará, a futuro, a examinar la forma cómo los científicos ubicados en la región participan en redes y en proyectos internacionales de indagación y la manera cómo los aportes de fondos internacionales inciden en la definición de las agendas nacionales de investigación. En ese sentido, la organización jerárquica y espacial de los equipos internacionales, los costos espaciales de producción de resultados y de retribución del trabajo especializado, la emergencia nuclear de instituciones exitosas son temas pendientes de investigar para analizar concretamente el funcionamiento de las comunidades científicas en América Latina, en un entorno internacionalizado y marcado por un creciente uso comercial de los productos de investigación.

Finalmente, entre las iniciativas susceptibles de incidir en la movilidad académica, transformando sus rasgos presentes, están los proyectos pilotos para la convergencia de los sistemas educativos, la transferencia automática de grados y la armonización de los planes de estudio. A partir de enfoques diferentes, cada uno de esos experimentos en curso está buscando utilizar los procesos de internacionalización, de acreditación regional y de intercambio de recursos humanos para facilitar procesos de integración entre países de América Latina y

---

analyze the question in more detail and with greater precision and also concern for its effects on the countries of origin and the destination of migrants. It is no a new phenomenon. However, its scope and characteristics seem to have changed in the last few years as part of the globalization process. These changes have led to the formulation of the idea that the world may be living “a new era of migration”, marked by an increase in migration flows, a modification of the importance of the countries of destination, a change in the composition of population movements and the emergence of new forms of mobility” (Luchilo &al, 2004:5).

<sup>19</sup> En 1992, COLCIENCIAS inició en Colombia la Red Colombiana de Investigadores en el Exterior (red Caldas, la cual fue reestructurada en 2001; en 1994, por iniciativa de la delegación de Venezuela ante la UNESCO, inició el Programa Talento Venezolano en el exterior (TALVEN). En 1998, el gobierno de El Salvador hizo un convenio con el Banco Mundial y obtuvo una donación del gobierno de Japón para instalar una Red “Conectándonos al Futuro del Salvador: Hacia la Creación de una Sociedad del Aprendizaje Permanente (<http://www.conectando.org.sv>).



de América Latina con otras regiones. De desarrollarse adecuadamente, repercutirán en los debates regionales sobre internacionalización de la educación superior, globalización y comercio educativo, en las prioridades de política y en el perfil de las oportunidades.

## Bibliografía

- Aboites H. “Derecho a la educación o mercancía: Diez años de libre comercio en la educación superior mexicana”. Memoria, 2004, n 187 in <http://www.memoria.com.mx/187/aboites/htm>
- Albornoz M, E. Fernández Polcuch y C. Alfaraz. **Hacia una estimación de la fuga de cerebros**. Argentina, Centro de Estudios sobre Ciencia, Desarrollo y Educación Superior, documento de trabajo n1. 25 de noviembre de 2002 in <http://www.centroredes.org.ar>
- Albornoz M., L. Luchilo, G. Arber, R. Barrere y J. Raffo. **El talento que se pierde: aproximación al estudio de la emigración de profesionales, investigadores y tecnólogos argentinos**. Argentina, Centro de Estudios sobre Ciencia, Desarrollo y Educación Superior, documento de trabajo n.4, diciembre de 2002 in <http://www.centroredes.org.ar>
- Aponte E. Comercialización, **Internacionalización y surgimiento de la “Industria” de Educación Superior en los Estados Unidos y Puerto Rico**. Caracas, IESALC-UNESCO, 2004.
- Asociación de Universidades del Grupo Montevideo (abril 2002). **Carta de Porto Alegre, aprobada por la III Cumbre Iberoamericana de Rectores de Universidades Públicas**, Porto Alegre, Brasil, 25-27 abril 2002 in <http://www.grupomontevideo.edu.uy/documentos/cartadePOA.htm>
- Asociación de Universidades del Grupo Montevideo (abril 2002). **Carta Abierta a la ciudadanía de nuestras naciones: en defensa de la Educación Superior Pública**. XXXI Reunión del Consejo de Rectores, Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina, 8 de abril 2002, in <http://www.grupomontevideo.edu.uy>
- Asociación de Universidades del Grupo Montevideo. **XXXIII Plenario de Rectores de la Asociación del Grupo de Montevideo**. Universidad del Litoral, Argentina, agosto 2002, in [http://www.ses.me.gov.ar/Noticias/Noticias\\_Universitarias\\_2002/notiicas\\_agosto\\_2003](http://www.ses.me.gov.ar/Noticias/Noticias_Universitarias_2002/notiicas_agosto_2003)
- Barba A. (coord.). **Nuevos proveedores externos de educación superior en Bolivia**, IESALC, Caracas, marzo de 2004.
- Barrow C, S. Didou & J, Mallea. **Globalization, Trade Liberalization and Higher Education**. Netherlands, Kluwer, 2003.



Secretaría de Asuntos Académicos  
Universidad Nacional de Córdoba

- Brezzo R. **Nuevos proveedores externos de educación en Uruguay.** Caracas, IESALC-UNESCO, octubre 2003 in <http://www.iesalc.org.ve>
- Brovotto et al. **La educación superior frente a Davos.** Brasil, UFRGS, 2003.
- Camarena T. **Internacionalización de la educación superior en la Republica Dominicana.** Caracas, IESALC-UNESCO, marzo 2004 in <http://www.iesalc.org.ve>
- Didou S. **Internacionalización y proveedores externos de educación superior en los países de América Latina y en El Caribe: principales problemáticas.** México, ANUIES-IESALC, 2005.
- Didou S. “¿Fuga de cerebros o diásporas?: inmigración e emigración de personal altamente calificado en México”. **Revista de la Educación Superior**, vol. XXXVIII (4), 2004: 7-25.
- García Guadilla C. “Comercialización de la educación superior: algunas reflexiones para el caso latinoamericano” in Didou S y J. Mendoza (coord). **Retos y desafíos de la comercialización en la educación superior.** ANUIES, 2005 (por publicar).
- González L. **Los nuevos proveedores externos de educación superior en Chile,** Santiago, Chile, julio de 2003 in <http://www.iesalc.org.ve>.
- Jaramillo E. y De Lisio, A. **Informe sobre la internacionalización de la educación superior en Venezuela,** IESALC, Caracas, mayo de 2004.
- Knight J. **The New World of Academic Mobility: Programs and Providers Crossing Borders.** Background documents for UNESCO Regional Seminar on “Academic Mobility in a Trade Environment: Issues, Opportunities and Risks”. México, UNESCO-UNAM, June 7-8<sup>th</sup> 2005.
- Knight J. **GATS, Trade and Higher Education. Perspective 2003. Where are we?** London, The Observatory on Borderless Higher Education, 2003.
- Lema F. **La construcción de la sociedad del conocimiento en América Latina. La diáspora del conocimiento** in <http://www.fernandolema.com.ar/publica.htm>
- Lida C. y J. A. Matesans. **El Colegio de México: una hazaña cultural, 1940-1962.** El Colegio de México, Jornadas 117, 1990.
- Luchilo L, J.Raffo y R. Barrere. **Highly skilled labour and international mobility in South America.** Argentina, Centro de Estudios sobre Ciencia, Desarrollo y Educación Superior, documento de trabajo n.14. abril 2004 in <http://www.centroredes.org.ar>
- OCDE. “International mobility of highly skilled”. **OECD Observer**, junio 2002.
- Quintana C. (coord.) **La internacionalización de la educación superior y los nuevos proveedores de educación en Paraguay.** Asunción, Paraguay, IESALC-UNESCO, junio 2003 in <http://www.iesalc.org.ve>



Secretaría de Asuntos Académicos  
Universidad Nacional de Córdoba

- Quintanilla S. **Recordar hacia el mañana: Creación y primeros años del CINVESTAV, 1960-1970**. México, CINVESTAV, 2002.
- Tarrus A. "Circulation des élites professionnelles et intégration européenne ». **Revue Européenne des Migrations Internationales**, 2004, vol.8, n.2 in <http://remi.revues.org/document1399.html>
- World Bank. **Higher education in developing countries: perils and promises**. Washington, World Bank, 2000.
- Yankelevich P (comp). **México, país refugio: experiencias de los exilios en el siglo XX**. México, INAH/Plaza y Valdes, 2002.
- Yankelevich P. (comp). **Represión y destierro. Itinerarios del exilio argentino**. Buenos Aires, Al Margen, 2004.