

Estudiantes en movimiento: perspectivas globales y tendencias latinoamericanas

Lucas Luchilo

REDES Centro de Estudios sobre Ciencia, Desarrollo y Educación Superior

Resumen

El artículo presenta un marco conceptual y un cuadro de situación sobre la movilidad internacional de estudiantes universitarios y sobre las tendencias recientes para América Latina. En las últimas dos décadas se ha producido un aumento importante de la movilidad estudiantil, aún cuando continúa siendo un fenómeno minoritario. Para abordar el análisis de los flujos de estudiantes universitarios se desarrolla una tipología basada en cuatro categorías: la movilidad internacional de estudiantes universitarios como un componente de las políticas de cooperación internacional, como una modalidad de creación de capacidades de investigación, como fuente de recursos para las universidades participantes, y como una faceta de la internacionalización del currículum. Para cada una de ellas se verifican las tendencias generales y se reseña la participación de estudiantes y universidades latinoamericanas. Finalmente, se discuten algunas implicancias para América Latina de las tendencias reseñadas.

Abstract

The article proposes an analytical framework and draws a picture on the recent trends on international mobility of university students, with special focus on Latin America. During the last two decades, the international mobility of university students experienced a steady growth –even though it is a trend still confined to a minority of students–. The article proposes four rationales to analyze the student mobility trends: the international mobility of university students as a feature of international cooperation policies, as a means to create research capacities, as a source of funding for universities, and as a dimension of the internationalization of the university curriculum. For each of these rationales, the article provides an overview of general trends and summarizes the participation of Latin American students and universities. The final section discusses some impacts and implications of the global trends for Latin America.

Introducción

La movilidad internacional de estudiantes universitarios ha atraído mucha atención en los últimos años. Diversas razones contribuyen a explicar esa atracción. Por una parte, la cantidad de estudiantes que realizan parte de su formación en un país extranjero ha crecido de modo notable en las dos últimas décadas. Además, la dirección de los flujos de estudiantes se ha modificado sustancialmente. Durante muchos años, los Estados Unidos fueron el destino predominante. En la actualidad, aún cuando sigue siendo el mayor destino, su participación se ha reducido hasta alrededor de un 17% de los estudiantes internacionales. Al mismo tiempo, han crecido otros destinos –notablemente Australia y el Reino Unido– y, en general, se han multiplicado los países de origen y de destino de estudiantes internacionales.

Pero además, la movilidad estudiantil es la faceta más visible y, probablemente, la más relevante de los procesos de internacionalización de la educación superior, un tema

que ha sido uno de los ejes de las agendas de educación superior en la dos últimas décadas. ¿Cómo definir la internacionalización de la educación superior? De acuerdo con Jane Knight, la internacionalización consiste en “la integración de una dimensión internacional, intercultural y global en las funciones de docencia, investigación y servicio de una universidad”.¹ Como se desprende de esta definición, la internacionalización es un proceso que excede en mucho la movilidad de estudiantes.²

Para las universidades, la internacionalización de su cuerpo de estudiantes puede constituir una fuente de recursos importante, tanto en lo que se refiere a los ingresos por matrícula como a la disponibilidad de asistentes de docencia y la conformación de equipos de investigación en áreas en las que la oferta doméstica de estudiantes es insuficiente. Los contingentes de estudiantes extranjeros tienen también un impacto positivo sobre la economía de las localidades en las que se radican. Para los estudiantes, los estudios en universidades extranjeras constituyen experiencias formativas relevantes, que les abren posibilidades de desarrollo profesional, prestigio e ingresos.

El objetivo de este artículo es presentar una perspectiva global sobre la movilidad internacional de estudiantes universitarios y sobre las tendencias recientes para América Latina. En la primera sección se presenta un breve marco de referencia sobre el crecimiento de la movilidad estudiantil, y se reseñan algunos problemas de definiciones y de medición. En la segunda se discuten algunos criterios para abordar distintos tipos de movilidad estudiantil. Sobre la base de uno de los enfoques, las secciones siguientes analizan cuatro líneas de movilidad estudiantil. En cada sección se presentan tendencias generales y se analiza la situación latinoamericana.

En la tercera sección se aborda la movilidad internacional de estudiantes universitarios como un componente de las políticas de cooperación internacional. La cuarta sección analiza la movilidad de estudiantes como una modalidad de creación de capacidades de investigación. La quinta sección se focaliza en el papel de la movilidad internacional como fuente de recursos para las universidades participantes. En la sexta sección, la movilidad estudiantil es considerada como una faceta de la internacionalización del curriculum. En la última sección se discuten algunas implicancias para América Latina de las tendencias reseñadas.

1. Tendencias recientes y enfoques sobre la movilidad internacional de estudiantes universitarios

La movilidad internacional de estudiantes universitarios es un fenómeno a la vez muy visible y difícil de medir. En los últimos años, la idea de que está teniendo lugar un proceso de acelerada internacionalización de la educación superior cuya expresión principal es la movilidad estudiantil se ha convertido en una suerte de sentido común. Como sucede a menudo, este sentido común descansa sobre algunas evidencias importantes y, el mismo tiempo, deja de lado otras que contradicen o matizan la apreciación del fenómeno. En esta sección se presentan algunas evidencias –por cierto muy relevantes– que permiten poner en perspectiva el alcance del fenómeno.

¹ Knight, Jane “Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales”, *Journal of Studies in International Education*, Vol. 8 No. 1, Spring 2004 5-31

² Sobre los diferentes aspectos de la internacionalización de la educación superior, véase Kehm, Barbara y Teichler, Ulrich, “Research on Internationalisation in Higher Education”, *Journal of Studies in International Education*, 2007; 11; 260.

Más allá de que se trata todavía de un fenómeno de alcance limitado, la expansión de la movilidad estudiantil en las últimas dos décadas está modificando pautas socioeducativas muy arraigadas. Durante mucho tiempo la experiencia de los estudios en el extranjero revestía un carácter excepcional, limitado a grupos de las clases altas o de muy alto rendimiento educativo. A partir de la segunda posguerra y con mayor intensidad en los últimos veinte años, esta experiencia fue adquiriendo un carácter cada vez más amplio. Si bien los estudiantes “móviles” son un pequeño porcentaje del total de estudiantes universitarios, la noción de que es posible, conveniente o interesante estudiar en un país distinto del de nacimiento ha perdido el carácter de excepcionalidad. De algún modo, la posibilidad de estudiar en el extranjero se ha convertido en una alternativa accesible y natural para una parte importante de los universitarios de los países desarrollados y para una parte menor, pero significativa, de los de los países en desarrollo.

La estimación de la movilidad internacional de estudiantes presenta algunas dificultades de definición y de medición. ¿Cómo definir un estudiante internacional? La convención adoptada por los organismos internacionales relacionados con esta temática – fundamentalmente UNESCO y OCDE– es distinguir entre “estudiantes extranjeros” y “estudiantes internacionales”. Los primeros se definen por tener una nacionalidad diferente de la del país en el que están estudiando. De acuerdo con la definición de la OCDE, “son personas que no tienen la ciudadanía del país en el que se recolectan los datos. Si bien es pragmática y operativa, esta clasificación puede dar lugar a inconsistencias relacionadas con las políticas nacionales sobre naturalización de los inmigrantes, combinada con la incapacidad de varios países para reportar separadamente los estudiantes extranjeros netos de aquellos que tienen permisos de residencia permanente”.³ En otras palabras, la estimación de la cantidad de estudiantes extranjeros es muy dependiente de las disposiciones de administración migratoria: los países con sistemas de naturalización muy estrictos tienden a sobrestimar la cantidad de estudiantes extranjeros, mientras que los países más abiertos para el otorgamiento de la ciudadanía los subestiman.

Por esta razón, los organismos internacionales de estadísticas han procurado recolectar información basándose en un criterio más relacionado con la educación que con la administración migratoria. Desde esta perspectiva, se definen a los “estudiantes internacionales” como aquellos que “son no-residentes en el país de estudio o que recibieron su educación previa en otro país”. En los reportes de la OCDE, los datos son presentados en tres categorías diferentes –no siempre con el mismo grado de cobertura–: los estudiantes que no son ciudadanos, los que no son residentes y los que realizaron el nivel educativo previo en otro país.⁴

Una complicación adicional es que hay diferentes tipos de movilidad de estudiantes universitarios. No solamente es necesario distinguir entre estudiantes de grado y de posgrado, sino también entre movilidad de corta duración –por lo general menos de un año– de la de larga duración –una carrera o un ciclo de la carrera–. A menudo, la

³ OECD, Glossary of Statistical Terms, <http://stats.oecd.org/glossary/index.htm>

⁴ La categoría más precisa desde la perspectiva de la movilidad educativa–la realización del nivel educativo previo en otro país– es la que menor cobertura tiene.

movilidad de corto plazo no es adecuadamente registrada, lo que conduce a una subestimación de la movilidad. Un estudio de 2006 sobre 32 países europeos señaló que “hay fuertes razones para creer que más de la mitad de todos los estudiantes con movilidad de corta duración no son registrados por las estadísticas oficiales”.⁵

Por lo tanto, las cifras globales disponibles sobre movilidad internacional de estudiantes universitarios deben ser tomadas con cautela, más bien como expresión de tendencias generales que como datos homogéneos y precisos. Desde este ángulo, lo primero que hay que destacar es el crecimiento de la cantidad de estudiantes internacionales. En el cuadro 1, se puede apreciar un incremento del 500% entre 1975 y 2010. De acuerdo con los datos de la UNESCO y de la OCDE, hacia el 2010 el total de estudiantes internacionales era de poco más de cuatro millones.

Cuadro 1
Evolución de la cantidad de estudiantes internacionales, 1975-2010

Año	1975	1980	1985	1990	1995	2000	2005	2010
Cantidad	0.8	1.1	1.1	1.3	1.7	2.1	3.0	4.1

Fuente: Education at a Glance, 2012

La segunda tendencia importante es la diversificación de los países de destino de los estudiantes. Hacia 1980, los estudiantes internacionales en los Estados Unidos representaban el 26% del total mundial. En la actualidad, esa proporción descendió hasta alrededor del 17%. Si bien la matrícula de estudiantes extranjeros creció en casi todos los países, los casos más destacados son los del Reino Unido (13%) y Australia (6,6%). En lo que se refiere a los países de origen, también en este caso la tendencia hacia una mayor movilidad comprende a todos los países. China e India son los principales países de origen.⁶

Si bien los Estados Unidos perdieron peso relativo en el conjunto de los estudiantes universitarios internacionales, mantienen su preeminencia en el segmento de nivel de doctorado. Además, de acuerdo con los datos de la OCDE, en este nivel los estudiantes internacionales representan más del 20% de la matrícula en los Estados Unidos, Australia, Austria, Canadá, Dinamarca, Irlanda, Luxemburgo, Nueva Zelanda, Suecia, Suiza y el Reino Unido. En la formación de grado, en cambio, los estudiantes internacionales tienen una participación mucho menor.

Las cifras y tendencias reseñadas muestran que la movilidad internacional de estudiantes universitarios ha adquirido creciente importancia y visibilidad en las últimas dos décadas. Sin embargo, es necesario poner ese crecimiento en perspectiva.⁷ Los estudiantes móviles –que han hecho una carrera a una parte de una carrera en un país extranjero– pueden ser bastantes más de los cuatro millones registrados por los organismos internacionales. Las estadías cortas pueden abarcar a números sustancialmente mayores de estudiantes. Sin embargo, hay en la actualidad más de 150 millones de estudiantes de educación superior en el mundo. Desde esta perspectiva, los

⁵Kelo, Maria, Teichler, Ulrich y Wächter, Bernd (eds.) *EURODATA Student mobility in European higher education*, Bonn: LemmensVerlags & Mediengesellschaft, 2006, p. 4

⁶ OECD, *Education at a glance 2012*, París, OECD, 2012, p. 360 y ss.

⁷ Brunner, José-Joaquín (2010), “Globalización de la educación superior: crítica de su figura ideológica”, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, IISUE-UNAM/Universia, vol. I, núm.2

estudiantes móviles son una minoría, cuya relevancia probablemente resida en que constituye una parte importante de lo que Anne Wagner denomina las “nuevas élites de la globalización”.⁸

Además, lejos de ser un proceso generalizado y lineal –una imagen que suele desprenderse de mucha de la literatura institucional sobre el tema– la internacionalización de la educación superior parece ser “un proceso desigual y desordenado, en el que no todos los países y las instituciones se deslizan suavemente hacia la internacionalización de sus currícula y de su cuerpo de estudiantes”.⁹

La movilidad internacional de estudiantes universitarios de países latinoamericanos ilustra bien este desarrollo desigual. De particular interés resulta la discrepancia entre la participación de la matrícula de educación superior latinoamericana en el total mundial y la participación relativa de los países de la región en el conjunto de los movimientos internacionales de estudiantes universitarios. Sobre el primero de los puntos, en los últimos veinte años la región experimentó un explosivo crecimiento de su matrícula de educación superior –de la mano sobre todo de la notable expansión brasileña–. De acuerdo con las últimas estimaciones disponibles, en las instituciones de educación superior latinoamericanas albergaban en 2008 cerca de 20.000.000 de estudiantes. Esta cantidad representaba un 12,4% del total mundial de estudiantes de educación superior.¹⁰ Este porcentaje era superior a la participación de la población latinoamericana en el total mundial –de alrededor del 8,5%–.

En cambio, cuando observamos la participación de los estudiantes latinoamericanos dentro del total de estudiantes móviles el panorama es diferente. De acuerdo con las estimaciones de la OCDE, los latinoamericanos representaban en 2010 alrededor del 6% de ese conjunto. Si bien la movilidad latinoamericana puede estar subregistrada –pero pasa algo similar con la de otras regiones–, la diferencia entre la expansión de la matrícula de educación superior en la región y el crecimiento de la movilidad estudiantil internacional es muy amplia. Más allá de esto, la tendencia de la última década ha sido de un crecimiento de la movilidad mayor que el de otras regiones.

Cuadro 2

Matrícula estudiantil de educación superior y estudiantes internacionales, América Latina y el Caribe y total mundial, en valores absolutos y porcentajes, 2008 y 2010

	Matrícula educación superior (2008)		Estudiantes internacionales (2010)	
	Valores absolutos	Porcentaje	Valores absolutos	Porcentaje
América Latina y el Caribe	19.723.000	12,4	255.000	6,2
Total Mundial	158.715.000	100	4.100.000	100

Fuentes: Educación superior en Iberoamérica Informe 2011, OECD Education at a glance 2012

De acuerdo con datos de la UNESCO para 2010 –que difieren parcialmente de los publicados por la OCDE–, los principales destinos de los estudiantes latinoamericanos

⁸Wagner, Anne-Catherine, *Les nouvelles élites de la mondialisation. Une immigration dorée en France*, París, PUF, 1998

⁹Brooks, Rachel y Waters, Johanna *Student Mobilities, Migration and the Internationalization of Higher Education*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2011, p 135

¹⁰ Brunner, José Joaquín (editor) *Educación superior en Iberoamérica. Informe 2011*, Santiago de Chile, CINDA, 2011

son los Estados Unidos (33%), España (15%) y Cuba (11%).¹¹ En el cuadro 3 se presentan los flujos de estudiantes universitarios desde los principales países latinoamericanos hacia los principales destinos.

Cuadro 3
Estudiantes en el exterior y principales destinos, principales países latinoamericanos, 2010

País	Cantidad de estudiantes en el exterior	Principales países de destino
Brasil	27.148	Estados Unidos 8.708 Francia 3.540 Portugal 2.801 Alemania 2.251
México	25.836	Estados Unidos 13.331 España 2.933 Francia 1.954
Colombia	22.153	Estados Unidos 6.859 España 5.792 Francia 2.578
Perú	15.507	España 3.864 Estados Unidos 3.250 Italia 1.559
Venezuela	13.234	Estados Unidos 4.914 Cuba 3.144 España 2.550
Bolivia	10.056	Cuba 5.108 España 1.060 Estados Unidos 1.030
Argentina	9.314	España 3.005 Estados Unidos 2.146 Cuba 827
Chile	8.850	Estados Unidos 2.037 España 1.881 Francia 802

Fuente: UIS-UNESCO

Los datos sobre recepción de estudiantes extranjeros en los países latinoamericanos tienen menor cobertura. De cualquier modo, los datos disponible muestran que los países latinoamericanos –con la notable excepción de Cuba y, probablemente, de la Argentina– reciben menos estudiantes extranjeros que los que salen de cada país a estudiar en el extranjero.

2. Enfoques sobre la movilidad de estudiantes universitarios

Como en otros campos de la movilidad internacional de personas y en otras dimensiones de la internacionalización de la educación superior, en el caso de la de estudiantes universitarios el aumento de la cantidad va acompañado una diversidad creciente. Un modo de aproximarse a esa diversidad es a través de la construcción de algunas categorías analíticas que permitan dar cuenta de las principales lógicas y de la dinámica de la movilidad. Para ello, pueden identificarse diferentes enfoques. Una primera distinción remite a si el ángulo de interés es el de la movilidad y migración o si es el de la internacionalización de la educación superior. Desde la primera perspectiva,

¹¹<http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-student-flow-viz.aspx>

la movilidad estudiantil es un capítulo de la de personal calificado.¹² El tipo de problemas privilegiado desde esta perspectiva suele ser el de la relación entre movilidad estudiantil y migración o, en otros términos, de cómo la movilidad estudiantil prefigura la migración.¹³ La evolución de los flujos entre países, las características demográficas de los estudiantes o las políticas nacionales orientadas a favorecer la atracción de estudiantes internacionales son otros temas importantes desde este enfoque. Desde el ángulo de interés de la internacionalización de la educación superior, el foco suele estar puesto en las motivaciones de los estudiantes, las estrategias de las universidades para atraer estudiantes, la integración de los estudiantes extranjeros a la vida universitaria, a las experiencias de formación en el exterior como parte de la internacionalización del currículum, o al papel de los estudios en el exterior en el desarrollo de las carreras académicas.¹⁴

Un tema muy relevante desde el punto de vista migratorio –pero no desde el de la educación superior– es el de los nacidos en el extranjero que emigran con sus padres antes de la mayoría de edad y que llevan a cabo su formación educativa en la escuela primaria o media en su nuevo país. Para los estudiosos de los procesos migratorios, el estudio de las trayectorias de estos migrantes es sumamente importante, y contribuye a echar luz sobre la integración de los migrantes en las sociedades de acogida. En cambio, para los interesados en la educación superior, estos estudiantes no son, en sentido estricto, estudiantes internacionales.

Dentro del campo de los estudios sobre educación superior, una distinción importante es entre enfoques que ponen mayor énfasis en determinantes estructurales de la movilidad estudiantil y otros más centrados en los actores. De acuerdo con Brooks y Waters predominan los primeros, mientras que los estudios sobre “las propias perspectivas de los estudiantes –sus motivaciones, objetivos y experiencias– son extremadamente insuficientes”.¹⁵

El predominio de los enfoques más estructurales obedece en parte a que muchos de los estudios sobre esta temática están orientados hacia las políticas y son financiados por diferentes agencias interesadas en hacer uso de los resultados.¹⁶ Las preocupaciones de estas agencias pueden variar según el contexto en el que se desempeñan. Para las de los países receptores de estudiantes universitarios, la preocupación suele ser cómo mantener o aumentar el flujo de estudiantes extranjeros en un contexto de competencia cada vez más intensa. Para las de los países de origen de los estudiantes, el foco de interés a menudo se concentra en recuperar a los universitarios que estudian o estudiaron en el exterior.

¹² Mahroum, Sami *Highly Skilled Gobetrotters: the International Migration of Human Capital*, Paris, OECD, DSTI/STP/TIP(99)2/FINAL, 1999

¹³ Tremblay, Karine “Student mobility between and towards OECD countries: a comparative analysis”, en OECD, *International Mobility of the Highly Skilled*, París, OECD, 2002

¹⁴ Gérard, Etienne y Grediaga Kuri, Rocío “¿Endogamia o exogamia científica? La formación en el extranjero, una fuerte influencia en las prácticas y redes científicas, en particular en las ciencias duras”, en Didou Aupetit, Sylvie y Gérard, Etienne *Fuga de cerebros, movilidad académica y redes científicas. Perspectivas latinoamericanas*, México, CINVESTAV, 2009, pp. 137-161, Hoffman, David “Changing Academic Mobility Patterns and International Migration : What Will Academic Mobility Mean in the 21st Century?”, *Journal of Studies in International Education* 2009 13: 347

¹⁵ Brooks, Rachel y Waters, *Student Mobilities, Migration and the Internationalization of Higher Education*, Palgrave Macmillan, 2011, p. 13

¹⁶ Kehm, Barbara y Teichler, Ulrich “Research on Internationalization in Higher Education”, *Journal of Studies in International Education*, Vol. 11, No. 3/4, Fall/Winter 2007, pp. 260-273.

Más allá de las diferencias de enfoques, pueden encontrarse esfuerzos por proporcionar una imagen comprensiva de los movimientos internacionales de estudiantes universitarios que integran dimensiones relativas a los determinantes estructurales y a las motivaciones e intereses de los actores de los procesos de movilidad. Así, por ejemplo, el libro de Brooks y Waters citado si bien adopta explícitamente la perspectiva centrada en los estudiantes, comprende un detallado análisis sobre los factores estructurales que están moldeando el escenario actual de la internacionalización de la educación superior.

Los desafíos conceptuales, por lo tanto, se relacionan con la posibilidad de dar cuenta de la complejidad de los procesos de movilidad internacional de estudiantes. Estos procesos, como se señaló previamente, son parte de las tendencias de internacionalización de la educación superior, relacionadas, a su vez, con procesos más generales de cambio de la geografía económica internacional, de las posibilidades y valores de los jóvenes de clases medias de países desarrollados y subdesarrollados y de estrategias y políticas de las universidades, de los Estados nacionales y de algunos bloques supranacionales. En este proceso participan distintos actores con propósitos, lógicas de intervención, estrategias e instrumentos de diverso alcance y eficacia.

La elaboración de una tipología suele ser un paso metodológico necesario para analizar las tendencias en materia de movilidad estudiantil. A partir de diferentes alternativas para conceptualizar los diferentes tipos de movilidad y tendencias en la internacionalización universitaria se adopta una tipología con cuatro categorías básicas: la movilidad como un instrumento de cooperación internacional, la movilidad como una modalidad de creación de capacidades de investigación, el reclutamiento internacional de estudiantes como fuente de ingresos y la movilidad como una faceta de la internacionalización del curriculum.¹⁷

La tipología toma como referencia para cada categoría a un factor o lógica predominante. Esto implica que las cuatro categorías no son mutuamente excluyentes, sino que pueden solaparse. En el caso de la movilidad como instrumento de cooperación internacional, el factor predominante es el interés de los gobiernos –o, eventualmente, de las propias universidades o de otras instituciones– por inscribir la movilidad estudiantil dentro de objetivos estratégicos de política internacional. Programas como el Erasmus, más allá de que tienen objetivos educativos claros, descansan sobre una consideración política básica acerca del papel de la movilidad universitaria como medio para la conformación de una identidad europea.

En la segunda categoría –la movilidad como una modalidad de creación de capacidades de investigación– la lógica predominante –compartida por los gobiernos, las universidades y los propios estudiantes– es la consideración del papel de los estudiantes

¹⁷ Véase Vincent-Lancrin, Stéphan *Building Capacity through Cross-border Tertiary Education*, Paper prepared for the Unesco/OECD Australia Forum on Trade in Educational Services 11-12 October 2004, Sydney, Australia, <http://www.oecd.org/dataoecd/43/25/33784331.pdf>, Altbach, Philip y Knight, Jane “The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities”, *Journal of Studies in International Education*, Vol 11, N° 3/4, Fall/Winter 2007, 290-305, Knight, Jane “New Typologies for Crossborder Higher Education”, en *International Higher Education*, Center for International Higher Education, Boston College, Winter 2005, Sebastián, Jesús *Cooperación e internacionalización de las universidades*, Buenos Aires, 2004, Editorial Biblos-SECIB, Capítulo 5: “Las lógicas de los agentes y actores de la cooperación universitaria internacional”, pp. 77-83

en la reproducción ampliada de las comunidades de investigación, a través de los programas de formación de doctorado. En esta categoría son de decisiva importancia los programas de apoyo a la formación de posgrado –sobre todo de becas– tanto de los países de origen de los estudiantes como de las instituciones y países de destino.

El reclutamiento de estudiantes extranjeros como fuente de ingresos es una de las facetas más visibles y más destacadas en los estudios sobre internacionalización universitaria –y en la propaganda institucional de las universidades–. Desde este ángulo, la movilidad estudiantil es sobre todo una estrategia de las universidades para contribuir a sostenerse económicamente. Constituye la faceta más comercial de la movilidad, es particularmente importante en algunos de los principales destinos angloparlantes y se concentra sobre todo en estudiantes de grado.

La influencia de la internacionalización del curriculum sobre la movilidad universitaria es un factor de creciente importancia. La idea de que la formación universitaria en el mundo contemporáneo requiere una experiencia en países diferentes de aquel en el que se está desarrollando la carrera universitaria ha cobrado cada vez mayor relieve. En esta lógica, las universidades son las principales protagonistas en la configuración de los flujos de movilidad. La mayor parte de esta movilidad es por temporadas cortas, a menudo en el marco de acuerdos entre universidades.

3. La movilidad internacional de estudiantes como instrumento de cooperación

Este abordaje tiene una larga tradición. Bajo este enfoque –presidido por consideraciones político culturales, de fomento del intercambio académico y de ayuda al desarrollo– la movilidad estudiantil es considerada como un medio de conocimiento mutuo entre países y culturas diferentes, y como un instrumento de la política internacional. Los programas inspirados en este enfoque tuvieron un papel preponderante hasta la década de 1980, en parte debido a las estrategias de política internacional relacionadas con la Guerra Fría y la descolonización. En proporciones variables y con estilos diferentes, los Estados Unidos y la Unión Soviética integraron la ayuda y la asistencia técnica al desarrollo en su política exterior, y favorecieron la llegada de estudiantes a sus universidades, bajo distintas modalidades de intercambio. Las antiguas potencias coloniales también llevaron adelante programas de ayuda y recibieron contingentes de estudiantes de sus ex colonias. El uso de los programas de movilidad como instrumento de política internacional fue importante también durante el proceso de apertura de la Unión Soviética y en el período inmediatamente posterior a la quiebra del régimen soviético. Este tipo de programas continúa teniendo vigencia en la actualidad. Varios gobiernos otorgan becas para estudiantes extranjeros con finalidades de difusión cultural y científica, orientadas a países y regiones que por distintos motivos consideran importantes. También fundaciones y organizaciones no gubernamentales proveen oportunidades de movilidad internacional para estudiantes universitarios.

En las últimas décadas, la iniciativa más importante desde esta perspectiva ha sido la de la Unión Europea, sobre todo el programa ERASMUS –*European Action Scheme for the Mobility of University Students*–. Este programa, establecido en 1987, ha sido la expresión de un esfuerzo político por afirmar una ciudadanía europea. Desde esta lógica, entonces, la movilidad estudiantil es concebida como una pieza del complejo

engranaje institucional y político-cultural implicado en la construcción de la unidad europea. Las acciones de Erasmus han involucrado a más de 2.300.000 estudiantes desde 1987 a 2012. Para el año 2008, el programa tenía un presupuesto de alrededor de 415 millones de euros.¹⁸ Toda la política de educación superior y de ciencia y tecnología de la Unión Europea está organizada a través de instrumentos que favorecen las redes entre instituciones de distintos países y los intercambios de profesores y, sobre todo, de estudiantes. Si bien la idea de que el programa Erasmus ha sido el “programa insignia de la Unión Europea” puede ser exagerada, no cabe duda de que ha tenido un impacto importante tanto en el plano más general del fortalecimiento de la ciudadanía europea como en el más específico de la creación del Espacio Europeo de la Educación Superior.¹⁹

Las consideraciones de orden político cultural también están presentes en los movimientos de estudiantes provenientes de antiguas colonias hacia universidades de las que fueron sus metrópolis.²⁰ La comunidad lingüística favorece ese tránsito, como lo muestra, por ejemplo, la Agencia Universitaria de la Francofonía, una asociación dependiente de la Cumbre de los Jefes de Estado y de Gobierno de la Francofonía, que tiene como objetivo “constituir una comunidad universitaria internacional en lengua francesa”.²¹ El mantenimiento y fortalecimiento de esa comunidad lingüística ha sido uno de los instrumentos privilegiados por algunos países europeos para mantener vínculos con sus antiguas colonias, y, progresivamente, ha adquirido un perfil de cooperación más horizontal. Además, la existencia de múltiples canales de cooperación internacional financiada por los países europeos facilita la movilidad de estudiantes de las antiguas colonias.

En América Latina, esta modalidad no es muy habitual, probablemente porque la mayor parte de los países no han tenido ni los recursos ni la vocación por desarrollar una política exterior expansiva en materia cultural. Además, los procesos de integración dentro de la región son o bien incipientes, o bien débiles. Más allá de esta consideración general, se pueden explorar algunos casos de interés.

Uno de ellos es el de la movilidad estudiantil hacia Cuba de estudiantes bolivianos y venezolanos. De acuerdo con las estadísticas proporcionadas por la UNESCO, Cuba es el país latinoamericano que más estudiantes extranjeros recibe –30.234– y uno de los que tiene menos estudiantes en otros países –1.820–. En la distribución por países, se destaca –dentro de una proveniencia muy diversificada– la presencia de estudiantes bolivianos –5.108– y venezolanos –3.144–. La mayor parte de los estudiantes se concentra en carreras de ciencias médicas. La Escuela Latinoamericana de Medicina –fundada en 1999– es el principal destino. De acuerdo con Feinsilver, en el año lectivo 2006-2007 había 24.621 estudiantes extranjeros en la ELAM.²² Esta iniciativa se

¹⁸<http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc/stat/budget08.pdf>

¹⁹ Para un análisis de la importancia del programa y de su relación con la integración de la educación superior en Europa véase de Wit, Hans “European Integration in Higher Education: The Bologna Process Towards a European Higher Education Area”, en Forest, James y Altbach, Philip *International Handbook of Higher Education*, Dordrecht, Springer, 2007, p. 461-482

²⁰ Los cinco primeros países de origen de estudiantes extranjeros en Francia en 2005 eran Marruecos, Argelia, China, Túnez y Senegal. Cuatro de ellos fueron colonias francesas.

²¹<http://www.auf.org/>

²²Feinsilver, Julie “Médicos por petróleo. La diplomacia médica cubana recibe una pequeña ayuda de sus amigos”, *Nueva Sociedad*, N° 216, Julio-Agosto de 2008, p. 107-122, y Beldarraín Chaple, Enrique

inscribe en lo que Feinsilver denomina la “diplomacia médica” y en los últimos años ha estado asociada a la relación entre Cuba y Venezuela, en la que la prestación de servicios de asistencia y formación en medicina es una contraparte de la provisión de petróleo para la isla.

Otro ejemplo interesante es el de algunos de los programas de becas de cooperación internacional de la CAPES brasileña. Si bien se trata de becas de formación avanzada, hay algunas líneas que tienen un enfoque que privilegia aspectos de cooperación cultural. Por ejemplo, el programa *Pró-Mobilidade Internacional* está dirigido a apoyar los intercambios de estudiantes de grado y de posgrado y de docentes de la *Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP)*, que integra a las universidades brasileñas con las de países lusoparlantes de África y de Asia.

En el MERCOSUR, la iniciativa de cooperación universitaria probablemente más importante es la de la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo (AUGM), con apoyos de movilidad de corto plazo a través del programa ESCALA estudiantil. Asimismo, se encuentra en una fase piloto el Programa de Movilidad MERCOSUR (PMM), también de movilidad de corto plazo. Más allá de estas iniciativas –de alcance limitado– el MERCOSUR no ha tenido una política consistente y adecuadamente financiada de cooperación académica y movilidad estudiantil dentro del bloque.

El panorama de la Alianza del Pacífico, en cambio, muestra un comienzo más promisorio desde el ángulo del fomento de la movilidad estudiantil. Un componente importante dentro de las acciones de cooperación de la Alianza es la Plataforma de intercambio estudiantil, que busca “contribuir a la formación de capital humano avanzado de los países miembros, a través del intercambio académico de estudiantes de pre y posgrado, así como de docentes universitarios en instituciones de educación superior”.²³ En esa plataforma, cada país está ofreciendo a los demás hasta 100 becas – 75 para estudios de grado y 25 para doctorados y posgrados académicos–. A fines de 2012 se realizó la primera convocatoria. Esta plataforma presenta dos puntos de interés. En primer lugar, la movilidad estudiantil formó parte del programa inicial de la Alianza, En segundo término, la cantidad inicial de becas comprometidas es importante.

4. La movilidad estudiantil como medio para la creación de capacidades de investigación

El papel de la movilidad de estudiantes como medio para la creación de capacidades de investigación es un componente esencial de las políticas de ciencia y tecnología de los países y de las estrategias de internacionalización de las universidades. Su foco se encuentra sobre todo en la formación de posgrado –especialmente en la de doctorado– y tiene como instrumento fundamental a los distintos programas de apoyo a esa formación, sobre todo los programas de becas.

Este tipo de movilidad puede ser analizado –y valorado– desde dos puntos de vista: el de los países e instituciones de origen de los estudiantes y el de los países e instituciones de destino. En el caso de los primeros, la formación en el exterior es una estrategia de los organismos nacionales de ciencia y tecnología, de los alumnos o de las

“La salud pública en Cuba y su experiencia internacional (1959-2005)”, *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, v. 13, n. 3, p. 709-16, julio-sept. 2006.

²³Véase <http://alianzapacifico.net/cooperacion>

universidades y centros de investigación para fortalecer capacidades de investigación en los niveles nacionales, personales o institucionales. Desde el punto de vista de los países de destino, la incorporación de estudiantes extranjeros de posgrado suele ser una estrategia de los países, las instituciones académicas y los propios estudiantes para sostener la acumulación de un capital científico y tecnológico.

En esta categoría se manifiestan claramente las desigualdades internacionales: el predominio de la movilidad vertical –desde países de menor desarrollo relativo hacia los principales centros de producción científica y tecnológica– es muy marcado. Sin embargo, si bien no hay duda de que hay países que sobre todo reciben estudiantes extranjeros y otros que casi exclusivamente envían estudiantes al exterior, un número creciente de países –sobre todo entre los de mayor desarrollo relativo– es a la vez receptor y emisor de estudiantes, aún cuando no necesariamente el balance esté equilibrado.

Asimismo, cabe destacar que no hay una convergencia necesaria de intereses y preferencias entre los países, las instituciones y los estudiantes. Algunas de las divergencias son claras: mientras que el gobierno de un país de origen puede tener interés en el retorno de los estudiantes que culminaron su formación en el exterior, éstos pueden tener como proyecto la permanencia en el exterior. Sin duda, las características de los programas de becas y las regulaciones migratorias limitan las divergencias –sobre todo para los estudiantes que tomaron compromisos de retorno al acceder a la beca–. También pueden presentarse diferencias de intereses entre gobiernos e instituciones. Un gobierno, por ejemplo, puede buscar reducir la cantidad de estudiantes de posgrado de algunos países o para algunas disciplinas, mientras que las universidades pueden preferir que los flujos se mantengan o aumenten.

4.1. La atracción de estudiantes de posgrado

De acuerdo con los datos de la OCDE, los estudiantes internacionales en programas de avanzados de investigación representan el 11,2% del total de estudiantes internacionales en la OCDE –alrededor de 370.000 estudiantes–. En este conjunto la importancia de los Estados Unidos es mucho mayor: un tercio de los estudiantes de posgrado en países de la OCDE está matriculado en universidades estadounidenses. Gran Bretaña es el otro gran destino, con alrededor del 15% del total.

En algunos países desarrollados, la atracción de estudiantes de posgrado extranjeros constituye un componente crítico para el mantenimiento de sus comunidades de investigación, especialmente en ciencias naturales e ingeniería, del cual los gobiernos y los organismos de investigación están muy conscientes. Por ejemplo, un interesante informe de las Academias Nacionales estadounidenses sobre estudiantes de posgrado y posdoctorados extranjeros en los Estados Unidos combina un muy completo y detallado cuadro de situación sobre el papel de los extranjeros en el sistema científico y tecnológico y en las universidades estadounidenses con un propósito muy pragmático y explícito de “atraer a los mejores y más brillantes”. La definición que guía el informe es clara: “para mantener la excelencia y el liderazgo en la investigación en ciencias e ingeniería, los Estados Unidos deben ser capaces de reclutar a la gente más talentosa de todo el mundo para cubrir posiciones en la academia, la industria y el gobierno.”²⁴

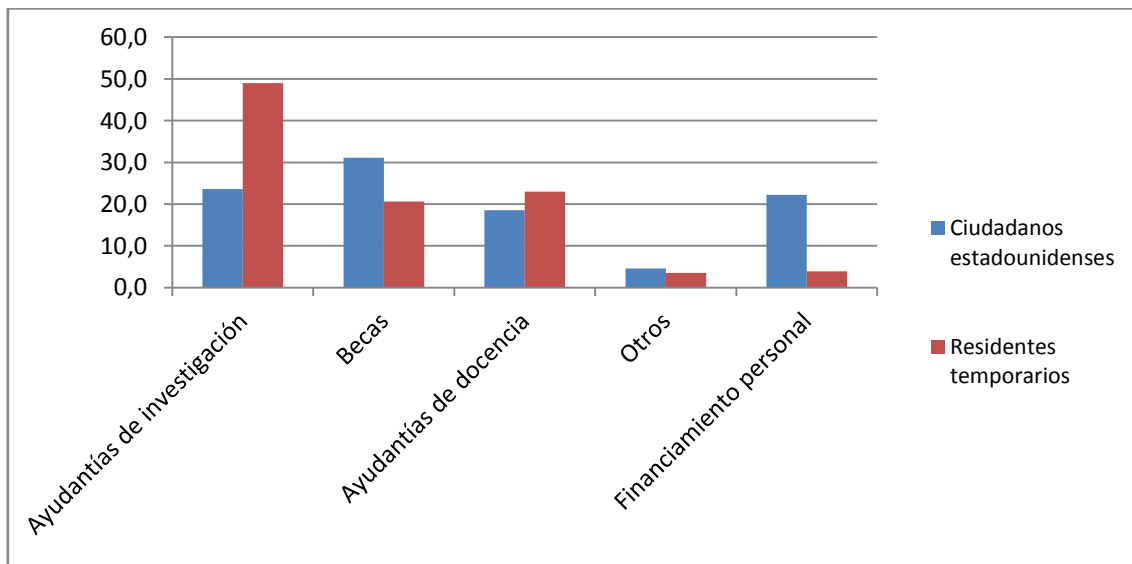
²⁴ U.S. National Academies, *Policy Implications of International Students and Postdoctoral Scholars in the United States*, Washington, D.C., The National Academies Press, 2005

El atractivo de las universidades de investigación estadounidenses –y de otras universidades de investigación en Europa, Asia y Australia– explica en buena medida el interés de muchos jóvenes graduados de carreras científicas por continuar su formación en el exterior. Pero además, la disponibilidad de plazas y de becas para continuar estudiando cumple un papel de primer orden. ¿Cómo se financian los estudios de posgrado en el exterior? ¿Qué sesgos en la atracción de estudiantes extranjeros introducen los criterios de financiamiento? El caso estadounidense proporciona una buena aproximación a este tema.

El dato fundamental a tomar en consideración es que más del 80% de los estudiantes extranjeros de doctorado en ciencias físicas e ingeniería y más del 60% en ciencias de la vida son financiados por fondos administrados por las propias universidades.²⁵ Es decir que las universidades tienen interés en sostener la formación de estudiantes de doctorado altamente calificados, entre ellos un porcentaje significativo de extranjeros. Para las universidades, contar con un cuerpo numeroso y de alta calidad de doctorandos constituye un factor clave para acceder a financiamiento de terceros, sobre todo de las agencias del gobierno federal y de los Estados. Las agencias del gobierno federal financian proyectos de investigación que comprenden becas y ayudantías de investigación (*research assistantships*) mientras que el financiamiento de los Estados se orienta al apoyo a la docencia (*teaching assistantships*). Este modo de financiamiento no solamente permite a los estudiantes sostenerse económicamente sino que contribuye a que las universidades cuenten con profesores e investigadores asistentes con retribuciones comparativamente bajas.

Gráfico 1

Estados Unidos: principal fuente de financiamiento de doctores en ciencias e ingeniería por status de residencia, 2010



Fuente: NSF, 2011

²⁵ National Science Foundation, *Science and Engineering Doctorates: 2011*, Data Tables, en http://www.nsf.gov/statistics/sed/2011/data_table.cfm

Como puede apreciarse en el gráfico precedente, el financiamiento de los residentes temporarios descansa sobre ayudantías y becas, y en muy pequeña proporción sobre el financiamiento personal. Este patrón varía de manera sustancial si se toman en cuenta otras disciplinas. En derecho, por ejemplo, el financiamiento institucional de las universidades a sus estudiantes de doctorado es mínimo y en las humanidades y educación es de alrededor del 20%. Esto significa que la mayor parte de los estudiantes tiene que obtener financiamiento de otras fuentes, básicamente de ahorros y préstamos. La concentración de extranjeros en áreas de ciencias exactas e ingeniería, como observaron Bhagwati y Rao, guarda una estrecha relación con estos patrones de financiamiento.²⁶ Obviamente, los conocimientos de los graduados en derecho, humanidades y ciencias sociales son más específicos de un país que los de los graduados en ciencias exactas y naturales e ingeniería, y esto hace que su potencial de movilidad internacional sea menor. Pero además, la ausencia de financiamiento por parte de las instituciones de destino y las limitaciones de los estudiantes extranjeros para acceder a préstamos en los Estados Unidos contribuyen a explicar el sesgo de los flujos de estudiantes de doctorado extranjeros hacia las ciencias exactas y naturales y la ingeniería.

En los países europeos –sobre todo en los de Europa continental– una parte importante de los estudiantes de posgrado extranjeros es financiada por programas gubernamentales de becas, como los de la DAAD alemana, la AECID o la Fundación Carolina españolas o de los diversos programas de la cooperación francesa.

4.2. América Latina; el apoyo a la formación en el exterior

Para muchos estudiantes de doctorado latinoamericanos en el exterior la fuente principal de financiamiento proviene de sus propios países de origen. En la mayoría de los países de la región existen programas de becas que financian estudios de doctorado en el exterior. Estos programas dependen por lo general de los Consejos Nacionales de Ciencia y Tecnología creados en la región a partir de la década de 1950, o de otros organismos, algunos específicamente dedicados a apoyar la formación de posgrado, como la CAPES brasileña. En los últimos años, los programas de becas se han expandido de manera muy significativa en casi todos los países de la región.²⁷ Si bien casi todos los países de la región tienen programas de becas en el exterior, hay diferencias importantes en la magnitud y en las características de esos programas. En esta sección se analiza la situación de los países con sistemas de becas de mayor envergadura.

Los dos mayores países de la región –Brasil y México– otorgan un número importante de becas de posgrado en el exterior. En el caso mexicano, el CONACYT tiene un programa muy amplio de becas: en 2011 tenía 40.596 becas vigentes. De ese total, un 10% corresponde a becas en el exterior, de las cuales casi el 50% son para posgrados en universidades estadounidenses y británicas. Las becas dirigidas a países

²⁶Bhagwati, Jagdish y Rao, Milind “Foreign Students in Science and Engineering Ph.D. Programs: an Alien Invasion or Brain Gain?”, en Lowell, B. Lindsay (editor) *Temporary Migrants in the United States*, Washington, U.S. Commission on Immigration Reform, 1996

²⁷ Sobre la evolución reciente de las políticas y programas de apoyo a la formación de posgrado en América Latina véase Luchilo, Lucas (Compilador) *Formación de posgrado en América Latina. Políticas de apoyo, resultados e impactos*, Buenos Aires, EUDEBA-Observatorio CTS/OEI, 2010

latinoamericanos eran solamente el 3,5% del total de becas al exterior. La proporción es un poco mayor –8,5%– en las nuevas becas otorgadas en 2011.²⁸

En el caso brasileño, la escala de las becas en el exterior es mayor, sobre todo a partir del lanzamiento del programa “Ciencia sin fronteras”. Este ambicioso programa de apoyo a la formación en el exterior se lanzó en 2011 y se propuso otorgar 101.000 becas en el exterior hasta el 2015. Un 75% de esas becas sería financiado por el gobierno y un 25% por el sector privado. La mayor parte de las becas estaría destinada a becas sándwich para estudiantes de grado en campos del conocimiento seleccionados, con un fuerte énfasis en ingenierías y otras disciplinas tecnológicas. Las becas son administradas por la CAPES y el CNPq.

Los datos sobre las 22.229 becas otorgadas hasta en segundo trimestre del 2013 permiten caracterizar la orientación general del programa.²⁹ Las becas de grado sándwich –con una duración de entre un año y un año y medio– representan el 73,8% y las de doctorado sándwich el 15,3%. El resto son de doctorado y posdoctorado completas. Es decir, que el énfasis está puesto en estancias de corta duración.³⁰ En lo referido a las disciplinas, las ingenierías y tecnologías representan poco más del 40%, las ciencias biológicas y de la salud casi el 20%, las ciencias exactas y de la tierra poco menos del 10% y las industrias creativas el 8%.

Probablemente el dato más interesante desde una perspectiva latinoamericana es la localización de las universidades de destino de los becarios. Prácticamente no hay universidades latinoamericanas: apenas el 0,16% de las becas se dirigieron a universidades de países de la región –30 a universidades chilenas, 4 a mexicanas, 2 a argentinas y 1 a colombianas–. Los destinos principales fueron hasta ahora los Estados Unidos –con el 24,4% del total–, Canadá –12,4%–, Portugal –11,9%–, Francia –11,6%– y España –10%–. Cerca de una cuarta parte de los becarios proviene de universidades de San Pablo y alrededor de un 15% de Minas Gerais.

Chile ha adoptado una política mucho más agresiva en relación con el apoyo a la formación en el exterior, en buena medida debido a una menor capacidad de formación en el propio país.³¹ Esto significa, básicamente, que la proporción de becas de doctorado en el exterior con respecto a las becas de doctorado en el país es mayor que en otros países de la región. De acuerdo con los datos de la CONICYT, en 2012 había 581 becarios en doctorados nacionales y 235 en doctorados en el exterior. Es decir que las becas de doctorado en el exterior representaban cerca de un 30% del total de las becas de doctorado.³² A semejanza de lo que ocurre en Brasil, también Chile orienta sus becas hacia universidades de América del Norte y Europa –con Estados Unidos y el Reino Unido como destinos principales–, sin presencia de las de otros países latinoamericanos.

²⁸ CONACYT, *Informe general del estado de la ciencia, la tecnología y la innovación 2011*, Ciudad de México, CONACYT, 2012, pág. 285-286

²⁹ Véase <http://www.cienciasefronteiras.gov.br/web/csf/painel-de-controle>

³⁰ Sobre la utilidad y los riesgos de estas becas véase Schwartzman, Simon “Nacionalismo versus Internacionalismo en las políticas de formación de recursos humanos de alto nivel”, en Didou Aupetit, Sylvie y Gérard, Etienne (eds.) *Fuga de cerebros, movilidad académica, redes científicas. Perspectivas latinoamericanas*, México, IESALC-CINVESTAV-IRD, 2009, p. 66-67

³¹ Lloyd, Marion “Latin America Hopes to Lift Global Profile. *Chilean universities lead the way; others in region struggle against budgets and bureaucracy*”, Mexico City, The Chronicle of Higher Education, April 18, 2010 <http://chronicle.com/article/Latin-American-Universities/65126>

³² <http://www.conicyt.cl/becas-conicyt/estadisticas>

La Argentina, en cambio, no tiene programas de becas de posgrado en el exterior de importancia. El CONICET argentino no financia becas de posgrado en el exterior, solamente estadías breves posdoctorales o para investigadores de carrera de la propia institución. Cabe señalar que el CONICET financia casi 9.000 becas. En 2012 se lanzó el programa *Bec.ar*, dependiente de la Jefatura de Gabinete de Ministros, que otorgará 1.000 becas en cuatro años, para maestrías de especialización en EE.UU, Francia e Italia, especialización en innovación y gestión de la ciencia y tecnología en Brasil y Corea y apoyo a estancias cortas para especialización en instituciones de otros países.³³ Como puede apreciarse, se trata de programas cortos, de orientación profesional antes que académica.

5. Los estudiantes internacionales como fuente de recursos

La atracción de estudiantes universitarios es, en buena medida, un negocio de las universidades y de un conjunto de empresas y de personas. Como señala Philip Altbach “en la actualidad, las instituciones académicas, agencias del gobierno, corporaciones privadas y aún empresarios individuales están en busca de dinero en el creciente comercio de la educación superior”³⁴. En la búsqueda de dinero, los “mejores y más brillantes” no son el único objetivo, sino uno de los destinatarios de una activa política de marketing y reclutamiento internacional guiada por consideraciones sobre todo pecuniarias³⁵.

Desde la perspectiva de las universidades, es importante distinguir entre la atracción de estudiantes extranjeros –sobre todo de posgrado– como un medio para fortalecer su posición internacional entre las mejores universidades de investigación y las iniciativas de reclutamiento internacional de estudiantes –casi exclusivamente de grado o, en algunos casos, en posgrados de corte profesional– para obtener financiamiento. Sin duda, hay universidades que ensayan ambas estrategias, pero lo hacen por diferentes razones y a través de distintos mecanismos. El punto de unión entre ambas estrategias es la afirmación de una “marca país” o una “marca universidad” que procura mostrar a la vez la calidad de la universidad o del sistema universitario y la apertura a los estudiantes extranjeros.³⁶

El crecimiento de esta modalidad de atracción de estudiantes estuvo asociado a la necesidad –forzada a menudo por restricciones en el financiamiento público– y a la posibilidad de que las universidades complementaran sus ingresos apelando a los estudiantes extranjeros. Para eso, los gobiernos debieron autorizar a las universidades para utilizar las instalaciones y recursos públicos para atraer estudiantes extranjeros y,

³³<http://www.jgm.gov.ar/paginas.dhtml?pagina=533>

³⁴Altbach, Philip “Foreign Study: Changing Patterns and Competitive Challenges”, Boston College, International Higher Education, N° 30, Winter 2003

³⁵El crecimiento de la matrícula de estudiantes extranjeros en “community colleges” está relacionado con la posibilidad de ofrecer estudios universitarios a menor costo para estudiantes extranjeros con menores credenciales educativas, a través de técnicas agresivas de marketing y uso de “reclutadores”. Véase Golden, Daniel “Foreign Students’ High Tuition Spurs Pager Junior Colleges to Fudge Facts”, Boston, College, International Higher Education, N° 29, Fall 2002 (Originalmente publicado en el Wall Street Journal)

³⁶ Véase, por ejemplo, la página de *Universities Australia* y la selección de los datos básicos sobre el sistema universitario australiano en <http://www.smartestinvestment.com.au/campaign/key-facts>

en varios casos, para cobrarles por ese uso una matrícula mayor que la de los estudiantes locales.

Por lo tanto, un aspecto crítico para esta modalidad es la posibilidad de cobrar matrícula o una matrícula mayor a la que pagan los estudiantes nacionales. Esto es particularmente importante en Europa, donde las universidades públicas de solamente tres países cobran una matrícula de más de 1.200 dólares por año. En el cuadro 4 se sintetiza la situación en los países de la OCDE. En los países que tienen matrícula más costosa, por lo general esa matrícula no es nominalmente más alta que la que pagan los locales, sino que los extranjeros no pueden acceder a las exenciones o reducciones de matrícula a las que los locales pueden aspirar. Por ejemplo, en las universidades públicas estadounidenses –que dependen de los diferentes estados y tienen reducciones significativas para los estudiantes de esos estados– la matrícula que pagan los extranjeros es la misma que la de los estudiantes de fuera del estado en el que se encuentra la universidad.

Cuadro 4

Criterios para el cobro de matrícula a estudiantes extranjeros en países de la OCDE y otros del G20, 2010

Criterio para el cobro de matrícula	Países de la OCDE y otros del G20
Matrícula más cara para estudiantes internacionales que para estudiantes nacionales	Australia, Austria, Bélgica, Canadá, República Checa, Dinamarca, Estonia, Irlanda, Países Bajos, Nueva Zelanda, Federación Rusa, Turquía, Reino Unido, Estados Unidos
La misma matrícula para estudiantes internacionales y nacionales	Francia, Alemania, Italia, Japón, Corea, México, España
Sin matrícula para estudiantes internacionales y nacionales	Finlandia, Islandia, Noruega, Suecia

Fuente: OECD Education at a Glance

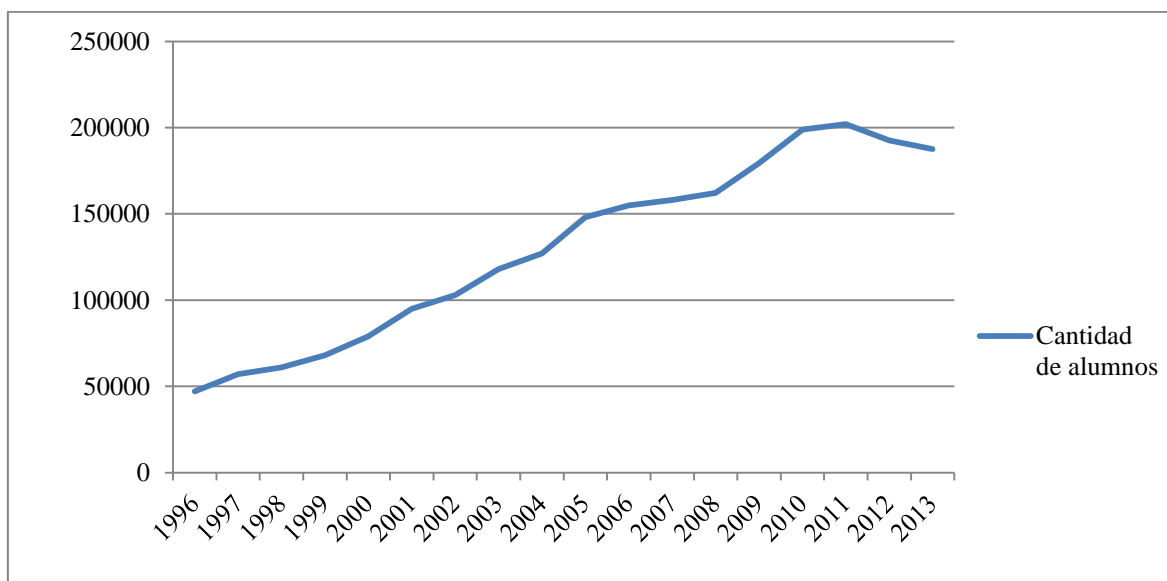
Los países que en la actualidad obtienen beneficios significativos derivados de la matrícula pagada por los estudiantes extranjeros son pocos, todos ellos anglófonos. Estados Unidos, el Reino Unido, Australia y Nueva Zelanda son los principales beneficiarios. Esto no significa que la presencia de numerosos estudiantes extranjeros no tenga beneficios para otros países. Pero estos beneficios son sobre todo derivados de lo que gastan los estudiantes en vivir en el exterior, no de lo que pagan por estudiar. Desde esta perspectiva, la atracción de estudiantes extranjeros puede cumplir un papel económico importante, sobre todo para las ciudades en las que se encuentran las universidades que reciben a esos estudiantes.

Hay una fuerte asociación entre la movilidad internacional de estudiantes universitarios de grado y dominio del inglés. El manejo de la *lingua franca* de los negocios y de la academia parece ser un atractivo muy fuerte. Este lazo es reforzado por una oferta creciente de cursos de inglés de corta duración, que a menudo preceden o acompañan a los estudios universitarios en el extranjero. El caso australiano ilustra muy bien este patrón. Australia experimentó en las dos últimas décadas un notable crecimiento de su matrícula de estudiantes extranjeros, de la mano de una estrategia conjunta del gobierno y de las universidades. Entre 1996 y 2013 la matrícula de estudiantes universitarios

extranjeros se cuadruplicó –también creció la cantidad de extranjeros en cursos intensivos de inglés y en actividades de capacitación–. Los servicios educativos constituían en 2009 el tercer rubro de exportaciones australiano, después del mineral de hierro y el carbón.³⁷ Una parte importante de este crecimiento se debió a una política muy agresiva de varias universidades australianas. Además, la legislación migratoria australiana facilita la permanencia de los extranjeros que estudiaron en universidades australianas, lo que constituye un incentivo adicional importante.

Gráfico 2

Evolución de la matrícula de estudiantes internacionales en Australia, 1996 a 2013



Fuente: Australian Education International

En este contexto de competencia internacional entre universidades por los alumnos y sus cuotas, los países latinoamericanos ocupan una posición marginal. Las razones son variadas. Lo primero que se puede señalar es que los elementos de las combinaciones exitosas –universidades de buena calidad y prestigio, lengua inglesa, ciudades con buena calidad de vida, políticas nacionales y universitarias activamente volcadas a la internacionalización, cercanía con algunos países con muchos estudiantes interesados en los estudios en el exterior– no se dan juntas en los países latinoamericanos.

Más allá de esta consideración general, algunas evidencias fragmentarias –faltan en la región estadísticas confiables sobre movilidad– muestran un aumento de la movilidad de estudiantes dentro de la región. Probablemente el caso más importante es el de los estudiantes colombianos.³⁸ Pero a menudo uno de los factores que contribuyen a la movilidad es la posibilidad de estudiar en universidades públicas gratuitas de otros países latinoamericanos en lugar de pagar una universidad privada en el propio. En el censo 2011 de la Universidad de Buenos Aires, por ejemplo, se registran 637 estudiantes colombianos de grado y 1034 de posgrado. Esta tendencia va a contramano

³⁷Gallagher, Sean y Garret, Geoffrey *From University Exports to the Multinational University*, The United States Studies Centre at the University of Sydney, 2012, en

http://ussc.edu.au/ussc/assets/media/docs/publications/120801_MNUdraft_GallagherGarrett.pdf

³⁸ Hernández R., Claudia Milena “Migración colombiana en La Argentina”, presentación en el seminario “Recordando a Walter Benjamin”, Buenos Aires, 25, 26 y 27 de octubre de 2010 en

http://www.derhuman.jus.gov.ar/conti/2010/10/mesa-04/hernandez_mesa_4.pdf

de la modalidad analizada. Sin embargo hay algunos casos de universidades privadas que han tenido políticas consistentes y exitosas de atracción de estudiantes extranjeros. Tal es el caso, por ejemplo, de algunas universidades privadas argentinas –sobre todo de Buenos Aires–.

6. Internacionalización del curriculum y movilidad de estudiantes universitarios

Hay dos tipos principales de movilidad estudiantil: el que abarca toda una carrera y el que solamente comprende una parte de un programa de estudio. La denominación en inglés de este último tipo –*credit mobility*– hace una referencia precisa a una condición habitual, que es la integración de la experiencia de formación en el exterior en el curriculum de la carrera en la universidad de origen. Por lo tanto, esta modalidad está estrechamente ligada a los procesos de internacionalización del curriculum universitario.

Los curricula universitarios siempre tuvieron un componente internacional, sea en los contenidos o en la bibliografía de los programas, sea en sus modelos de organización de la docencia y la investigación, sea en aspectos instrumentales como el dominio de una lengua extranjera. En la historia universitaria de América Latina esta dimensión siempre fue importante –y a veces cuestionada en nombre de ideologías nacionales, a su vez copiadas de los nacionalismos europeos–. Sirva como ejemplo la Universidad de San Pablo –probablemente la universidad más importante de la región– cuyo cuerpo docente inicial comprendió a un núcleo central de profesores franceses, alemanes, italianos y estadounidenses contratados por el Estado de San Pablo.³⁹

Algunas de estas tendencias se intensificaron en las dos últimas décadas. Particularmente llamativo ha sido la aparición de asignaturas dictadas en inglés en países de otro idioma. La universidad Tsinghua creó “más de doscientos cursos de grado bilingües y también desarrolló doce programas de maestría exclusivamente en inglés para estudiantes extranjeros”.⁴⁰ Otro fenómeno reciente de sumo interés y de incierta proyección ha sido el surgimiento y rápida expansión de los MOOC –*Massive Online Open Courses*–, cursos masivos –y, hasta ahora, gratuitos– a distancia ofrecidos por consorcios de universidades, originalmente estadounidenses, a las que se han ido agregando universidades europeas, asiáticas y algunas latinoamericanas.⁴¹

La idea de que una etapa de formación en el exterior constituye un activo importante para los futuros graduados tiene una creciente aceptación, más allá de las fundadas críticas a algunos de los supuestos que suelen informar a los programas de estudios en el exterior.⁴² Este consenso tiene consecuencias sobre las políticas relativas al fomento de la movilidad. Por ejemplo, la Unión Europea estableció como meta para 2020 que al

³⁹ Schwartzman, Simon “A universidade primeira do Brasil: entre *intelligentsia*, padrão internacional e inclusão social”, *Estudos Avançados*, vol.20 no.56 São Paulo Jan./Apr. 2006

⁴⁰ Yuan Bentao, “Internationalization at Home .The Path to Internationalization in Chinese Research Universities”, *Chinese Education and Society*, vol. 44, no. 5, September–October 2011, pp. 84–96

⁴¹ Véase “The MOOC moment”, en <http://www.insidehighered.com/audio/2013/05/30/mooc-moment>

⁴² Woolf, Michael “Impossible Things Before Breakfast: Myths in Education Abroad”, *Journal of Studies in International Education*, Vol. 11 No. 3/4, Fall/Winter 2007 496-509 Véase también Knight, Jane “Five Myths about Internationalization”, *International Higher Education*, Number 62, Winter 2011, p. 14-15

menos el 20% de los que se gradúen en los países de la UE deberán haber realizado un período de estudios o entrenamiento en el exterior.⁴³

Un obstáculo importante para caracterizar esta modalidad es que resulta difícil de medir. Como señala Didou Aupetit, “la movilidad corta de índole interinstitucional es, por su parte, difícil de calibrar. Está diversificada en función de las reglamentaciones internas de los establecimientos; se fundamenta en múltiples instrumentos como los convenios internacionales de cooperación académica, de investigación y graduación conjunta, en los programas asociativos o gubernamentales de internacionalización y en las redes”.⁴⁴ Una fuente de dificultades reside en los plazos de la movilidad, por lo general inferiores al año. Además, la movilidad suele estar asociada a acuerdos entre universidades para enviar y recibir estudiantes, lo que a menudo escapa a los mecanismos de captación de información nacionales. La heterogeneidad de la movilidad de corto plazo también contribuye a dificultar el análisis de los movimientos. Estas limitaciones son muy claras en el caso de los países latinoamericanos.

Las dificultades reseñadas hacen que probablemente el mejor modo de aproximarse a la movilidad de corto plazo sea a través de la información proporcionada por las universidades de los países de origen. Con este enfoque, la información disponible para los Estados Unidos es hasta ahora la más completa.⁴⁵ Uno de los aspectos salientes para el caso estadounidense es el crecimiento de la cantidad de estudiantes estadounidenses que realizaron una temporada de estudios en el exterior. En 2000-2001, se desplazaron 154.168 estudiantes, mientras que para el año lectivo 2010-2011 el total ascendió a 273.996 –casi un 78% de aumento–. De particular interés resultan los diferentes períodos de movilidad, que se pueden apreciar en el gráfico 3. Los principales tipos son la movilidad por un semestre y por el verano, pero hay alrededor de un 25 a 30% que realiza estadias de menor duración.

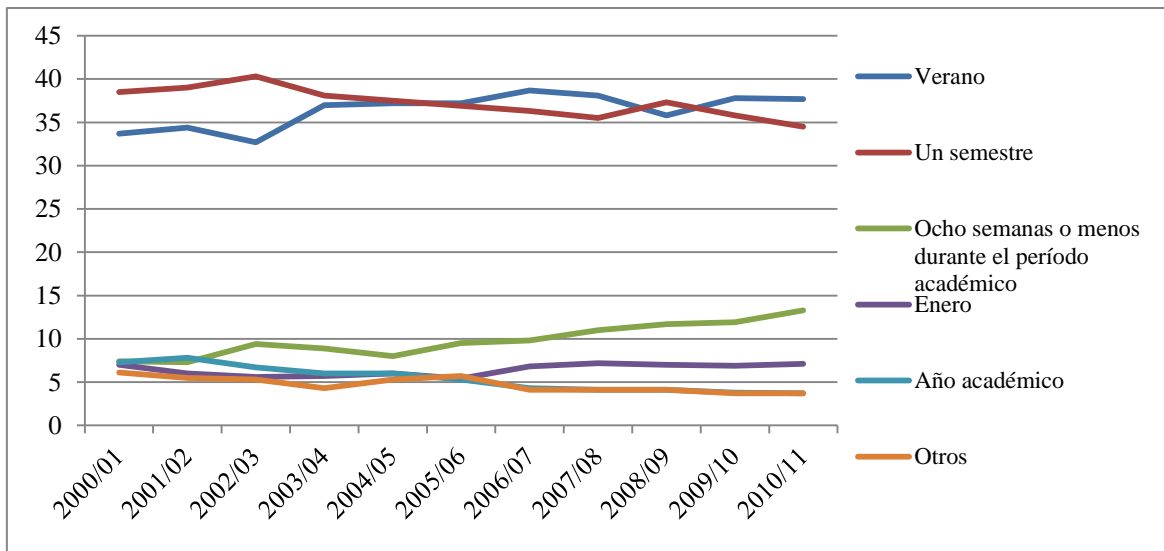
Gráfico 3

Distribución de los estudiantes estadounidenses en el exterior por duración de la movilidad, 2000-2001 a 2010-2011, en porcentajes

⁴³ Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009, http://europa.eu/rapid/press-release_IP-09-675_en.htm

⁴⁴ Didou Aupetit, Sylvie “Movilidades estudiantiles y científicas en México: mutaciones de las políticas y transformaciones de los dispositivos”, en Didou Aupetit, Sylvie (coord.), Luchilo, Lucas, Piscoya Hermoza, Luis y Stubrin, Adolfo *La formación internacional de los científicos en América Latina. Debates políticos*, México, ANUIES, 2013, p. 109

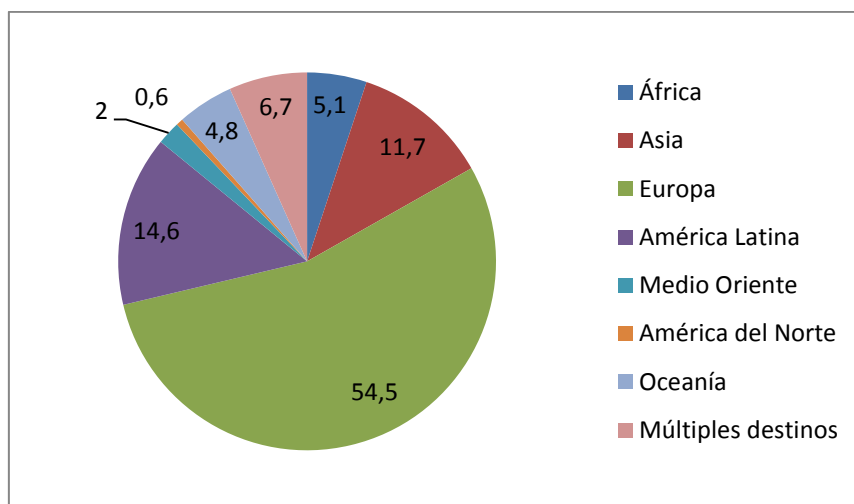
⁴⁵ EUROSTAT iniciará en 2014 la recolección de datos sobre movilidad de estudiantes de educación superior con mayor cobertura y calidad que hasta ahora.



Fuente: Opendoorsreport 2012

Otro aspecto de interés –en particular para América Latina– se refiere a la dirección de los flujos. Si bien hay una concentración de los destinos en Europa, es importante notar que más de 200 países reciben estudiantes universitarios estadounidenses. Europa concentra la gran mayoría de los estudiantes. Los destinos principales son el Reino Unido, Francia, Italia y España. Los países latinoamericanos son un destino de importancia creciente: representan casi el 15% del total. Además, los países de América del Sur triplicaron la cantidad de estudiantes universitarios estadounidenses entre 2001 y 2010 –la Argentina, principal destino, quintuplicó los estudiantes recibidos en ese mismo período–.

Gráfico 4
Estudiantes estadounidenses en el exterior, en movilidad de corta duración, por región de destino, en porcentajes, 2011



Fuente: Opendoorsreport 2012

Cuadro 5

Estudiantes estadounidenses en el exterior, en movilidad de corta duración, América Latina, total y principales países de destino, 2011

Destinos	Cantidad de estudiantes
América Latina	39871
Argentina	4589
México	4167
Brasil	3485
Chile	3280
Ecuador	3107
Perú	2448

Fuente: Opendoorsreport 2012

Como se señaló en la sección 4, los programas de becas de algunos de los gobiernos latinoamericanos están apoyando la movilidad de corto plazo. Asimismo, el crecimiento de los programas de cooperación entre universidades también está favoreciendo el intercambio de estudiantes por períodos cortos. Sin embargo, la información disponible es muy fragmentaria y anecdótica.

7. Implicancias para América Latina

Un diagnóstico sobre la internacionalización de la educación superior en América Latina realizado en 2005 mostraba una distancia importante entre las tendencias observables en otras regiones y la situación de la región.⁴⁶ El breve recorrido por las tendencias más recientes en materia de movilidad estudiantil parece confirmar la continuidad de ese patrón. Dicho esto, cabe señalar que tanto la movilidad como otras modalidades de la internacionalización han continuado creciendo en la región. Hay muchos más estudiantes latinoamericanos de grado y de posgrado realizando sus trayectos de formación en el exterior, hay programas gubernamentales –algunos de ellos muy ambiciosos– que promueven la movilidad y hay múltiples iniciativas de las universidades para aumentar sus vinculaciones internacionales y su atractivo para estudiantes extranjeros. Sobre todo, se observa una sostenida propensión estudiantil a valorar positivamente la posibilidad de estudiar en el exterior y a tratar de hacerlo.

Sin duda, hay varios obstáculos para avanzar a paso más rápido. El insuficiente dominio de una segunda lengua, la escasez de universidades competitivas internacionalmente o la falta de recursos financieros y humanos para sostener y gestionar programas de intercambio son algunos de ellos. Sin embargo, un punto que merece una mayor consideración que la que habitualmente se le otorga es el del sentido de la promoción de la internacionalización y la movilidad estudiantil. Como es habitual con los temas de alta visibilidad en las agendas públicas, las virtudes de la movilidad tienden a darse por supuestas. Se opera un desplazamiento de acuerdo con el cual lo que en un principio es un medio se transforma en un fin en sí mismo. Como señalan Brandenburg y De Wit, “gradualmente, el por qué y el qué han sido relevados por el cómo y los instrumentos de internacionalización se han convertido en el objetivo principal: más intercambio, más

⁴⁶ Wit, Hans de, Isabel Christina Jaramillo, Jocelyne Gacel-Ávila, and Jane Knight *Higher education in Latin America: the international dimension*, Washington D.C., The World Bank, 2005

movilidad de grados y más captación”.⁴⁷ Esta observación pone en primer plano la necesidad de que los procesos de internacionalización tengan en cuenta consideraciones básicas acerca de su papel en relación con las funciones sustantivas de la educación superior. Sin duda, se trata de una tarea difícil, sea por la fuerza de las tendencias globales, sea porque si la internacionalización puede tener sus lados oscuros, el aislamiento no parece ser una alternativa deseable.

Para el caso de la mayor parte de los países latinoamericanos, los problemas no son tanto sobre la orientación de las políticas e instrumentos dirigidos a promover o regular la movilidad estudiantil, sino sobre su solidez y su consistencia o, en varios casos, sobre su existencia. Tanto en los países como en las universidades han aparecido departamentos y programas de cooperación internacional, con actividades de movilidad, a menudo con recursos escasos y capacidades técnicas insuficientes –aún cuando, sin duda, hay universidades y programas nacionales con dotaciones adecuadas de recursos y personal especializado–.⁴⁸

Estas insuficiencias son importantes porque las tendencias a un aumento de la movilidad estudiantil –y a otras modalidades de la internacionalización– van a seguir siendo importantes. Una estimación de esas tendencias pertenece más al reino de la profecía que al de la predicción, pero, como se observó previamente, las tendencias sobre las que se apoya el crecimiento de la movilidad son profundas. Poco se puede intervenir sobre la propensión de los jóvenes a la movilidad –probablemente la tendencia más fuerte–. En cambio, hay un espacio de acción pública e institucional para promover, regular y orientar la movilidad estudiantil de acuerdo con opciones políticas.⁴⁹ Sin duda, se trata de un espacio limitado por la propia dinámica de la movilidad, en la que convergen muchos actores con alto grado de autonomía, en un contexto global competitivo y con fuertes asimetrías entre regiones. Desde esta perspectiva, el desafío para los gobiernos y las universidades de la región es tratar de establecer estrategias realistas y bien articuladas. Esto requiere, como se señaló a lo largo de este artículo, tomar en cuenta las diferentes lógicas de la movilidad internacional de estudiantes universitarios.

⁴⁷ Brandenburg, Uwe y De Wit, Hans “The end of internationalization”, *International Higher Education*, Number 62, Winter 2011, p. 15-17

⁴⁸ Una iniciativa reciente que ilustra la preocupación por fortalecer las capacidades de cooperación internacional universitaria es la creación de la Red Latinoamericana y del Caribe de Redes de Relaciones Internacionales de Instituciones de Educación Superior (*ReLARIES*) <http://www.relaries.org>

⁴⁹ Sobre estrategias y escenarios posibles para América Latina, véase Luchilo, Lucas y Stubrin, Adolfo “Movilidades científicas y redes de transferencia de saberes en Argentina”, en Didou Aupetit, Sylvie (coord.), Luchilo, Lucas, Piscoya Hermoza, Luis y Stubrin, Adolfo *La formación internacional de los científicos en América Latina. Debates políticos*, México, ANUIES, 2013, pp. 15-88, y Luchilo, Lucas y Alborno, Mario “Universities and global competition for graduate students: scenarios for Latin America”, *Technology Analysis & Strategic Management*, 2008, 20:3,351-367