



**Consejo Latinoamericano  
de Ciencias Sociales**  
**Conselho Latino-americano  
de Ciências Sociais**

# Área de Promoción de la Investigación

**ENSAYOS**

[www.clacso.org](http://www.clacso.org)



**PREMIO PEDRO KROTSCH DE ESTUDIOS SOBRE LA  
UNIVERSIDAD [EDICIÓN 2013]  
Los desafíos de la universidad pública en América Latina y el Caribe**

**Ensayo**

**Hacia una universidad latinoamericana ¿pública o privada?  
Transformaciones de los sistemas educativos, redes y movilidad  
estudiantil intrarregional**

**Autores**

**Diego Higuera Rubio  
Robinson Piñeros Lizarazo  
Gineth Andrea Álvarez Satizabal**

# **Hacia una universidad latinoamericana ¿pública o privada? Transformaciones de los sistemas educativos, redes y movilidad estudiantil intrarregional**

Diego Mauricio Higuera Rubio\*  
Robinson Piñeros Lizarazo\*\*  
Gineth Andrea Álvarez Satizabal\*\*\*

## **Resumen**

Este ensayo analiza las transformaciones de la universidad en América Latina durante las dos últimas décadas, bajo las condiciones de la globalización neoliberal, poniendo énfasis en los traslados y movimientos de estudiantes desde sus países de origen a otros de la región en busca de acceso a diversos programas universitarios. Con base en una tipificación de los sistemas universitarios nacionales expulsores y receptores de estudiantes-migrantes, se caracteriza la forma en que se está consolidando una masa académica que se mueve por la región y aparece, parcialmente, en los indicadores de movilidad académica. A partir de la tipología y el análisis de casos puntuales se discute el concepto de “movilidad académica” como indicador positivo de la internacionalización educativa, para introducir las dimensiones de competencia individual por títulos, la articulación con los mercados de trabajo y la expulsión estudiantil, los cuales, como contracara, también generan redes de pensamiento y acción críticas que se han tejido alrededor de la experiencia académica y migratoria, con enorme potencialidad para debatir sobre el rumbo de las universidades en América Latina, sus formas de integración y la dimensión de lo público en ese proceso.

## **Abstract**

This study analyzes transformations in Latin American universities in recent decades under conditions of neoliberal globalization. It emphasizes students' movements from their home countries to other countries in the region in search of access to different university programs. Based on a classification of national university systems that push away or receive student migrants, the study describes the process of consolidation of an academic mass that moves around the region and partially appears in indicators of academic mobility. This classification and the analysis of concrete cases are used to discuss the concept of “academic mobility” as a positive indicator of the internationalization of education in order to introduce dimensions of individual competition for degrees, articulations with the job market, and push factors for students to leave their home countries. Exploring another facet of this situation, these dimensions also create networks of critical thought and action that have been built around experiences of academia and migration, and which have enormous potential for debate

---

\* Antropólogo, Universidad Nacional de Colombia. Magister en Ciencias Sociales con Orientación en Educación Flacso (Argentina). Doctorando en Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

\*\*\* Sociólogo, Universidad Nacional de Colombia. Magister en Ciencias Sociales con Orientación en Educación Flacso (Argentina). Doctorando en Geografía por la UNESP/PP (Brasil). Miembro del grupo de investigación Subjetividad, Educación y Cultura de la Universidad de Cundinamarca (Colombia).

\*\*\*\*\* Licenciada en Historia por la Universidad del Valle (Cali-Colombia), Maestra en Ciencia Política por la Universidad Nacional de San Martín (Buenos Aires-Argentina). Doctoranda en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de General Sarmiento (Buenos Aires-Argentina). Becaria doctoral CONICET.

regarding the direction of universities in Latin America, their forms of integration, and the role of the public sphere in this process.

### **Palabras clave**

Internacionalización de la educación superior, Condición de estudiante, Migración, América Latina, Privatización de la educación, Redes de pensamiento crítico.

### **Key words**

Internationalization of upper education, Being a student, Migration, Latin America, Privatization of education, Critical thought networks.

### **Introducción**

Las reflexiones que dan inicio y vida a este ensayo son parte de nuestra experiencia como estudiantes universitarios colombianos que tomamos la opción de migrar a diferentes países de Nuestra América, con el fin de buscar oportunidades para acceder a un posgrado y continuar nuestra formación. Durante ese recorrido se produjo el encuentro de inquietudes sobre lo que nos ocurría y encontrábamos repetidamente en distintos profesionales, compatriotas y pares de otros países de la región. En Argentina, las iniciativas personales y grupales comenzaron, hace unos tres años, a través de la formación del Grupo de Análisis de Migración Colombiana en Argentina (GAMCA). Desde allí enriquecimos nuestras preguntas, expusimos algunas reflexiones y ampliamos el horizonte para descentrar nuestra mirada, apostando a la construcción colectiva del pensamiento<sup>1</sup>.

Analizar trayectos personales de manera sistemática, demanda comparar otras situaciones en el marco de las relaciones entre los contextos locales, regionales y globales. En este trabajo delinearemos un recorrido que parte de una perspectiva sobre la universidad en América Latina, sus cambios en las últimas décadas y la incidencia de procesos políticos más amplios, así como los devenires particulares de las instituciones de educación superior. La bibliografía y discusiones publicadas en los últimos años nos han permitido vincular el panorama general con las temáticas de internacionalización de la educación, movilidad estudiantil y migración. La tesis e interés fundamental de este escrito, consiste en llamar la atención sobre puntos opacos de la discusión respecto a las trayectorias de los estudiantes universitarios latinoamericanos en la región, cómo estas trayectorias impulsan procesos tan distintos como el fortalecimiento de los mercados

---

<sup>1</sup> Queremos expresar nuestro mayor agradecimiento a Denis Rojas, Patricia Roncancio, Anamaria Latorre y Natalia Morales. También debemos mencionar el acompañamiento de Fernando Collizzolli y Federico Piva. El respaldo del Centro de Investigación Regional Orlando Fals Borda de la Universidad de Cundinamarca, nos ha permitido exponer nuestras ideas en esta convocatoria de CLACSO.

educativos de títulos, la búsqueda de oportunidades fuera de los sistemas más excluyentes, la gestación de movimientos sociales regionales y la producción de pensamiento crítico.

Los sistemas educativos han venido experimentando fuertes transformaciones en las últimas décadas, con particular acento en el subsistema universitario público. Dichos cambios están relacionados con las presiones por la democratización de la matrícula, la competencia con el subsistema privado, el financiamiento, el crecimiento de los posgrados y las políticas de internacionalización. Factores que han puesto a la universidad pública en la paradoja de aceptar y validar la globalización del conocimiento, en medio de las condiciones precarias que las políticas neoliberales le han heredado.

Entendemos que los sistemas educativos, las universidades, el estado, el mercado, y los sistemas migratorios, configuran distintas fuerzas que impulsan la creciente migración educativa. Desde esta perspectiva, conseguimos identificar algunas formas de esos flujos migratorios entre países receptores y expulsores. A manera de hipótesis, formulamos una tipología basada en la impronta histórica que tienen algunos países en los que la universidad es gratuita, y que en el ciclo de internacionalización educativa han financiado programas de becas de posgrado para estudiantes latinoamericanos. Estos países son: Argentina, Brasil y México; en el caso de los dos primeros, vienen recibiendo los mayores flujos de estudiantes migrantes de otros países.

Esta realidad genera preguntas por las condiciones en que muchos jóvenes de países de América Latina toman la decisión de salir en busca de oportunidades educativas. Junto a estos países se encuentra otro grupo de estudiantes que son invisibles para los programas de internacionalización. Son aquellos que migran bajo su propio riesgo, algunas veces con apoyo económico de sus familias, o integrados a redes de migrantes, que encuentran en otro país la oportunidad de estudiar, esquivando las formas de exclusión disimulada del sistema de educación superior (exámenes, privatización, endeudamiento). Son ellas y ellos, quienes van a tomar protagonismo político en los movimientos estudiantiles del 2011 en Chile y Colombia, pues vivir fuera de sus países no impidió que apoyaran desde otros lugares un proceso que revitalizó el debate por el *derecho a la educación*.

Con base en estos análisis, discutimos los limitados alcances que tiene la perspectiva institucional sobre la internacionalización, especialmente respecto a la medición de las

migraciones estudiantiles y las condiciones de vida de los sujetos que se mueven dentro de América Latina, que en este momento están redefiniendo y generando un cambio de los flujos de migración educativa Sur-Norte, por una Sur-Sur.

El trabajo se estructura en dos grandes apartados, en principio expondremos una breve revisión histórica de los sistemas educativos latinoamericanos y los cambios generales que han tenido durante los últimos treinta años, como resultado de los procesos globales y locales, con foco en los temas de ampliación de la matrícula universitaria, privatización e internacionalización. Allí analizaremos la llegada de los estudiantes chilenos y colombianos a las universidades argentinas por fuera de los circuitos institucionales, y cómo su participación en los movimientos estudiantiles que en 2011 pusieron en agenda el derecho a la educación superior, evidencia una corriente con varias fuerzas: la búsqueda de sistemas menos excluyentes, la gestación de formas de pensamiento crítico y la compra de servicios educativos que fortalecen ofertas privadas locales.

En el segundo apartado debatiremos las posibles rutas de comprensión de la movilidad estudiantil intrarregional, sobre la que proponemos su visibilidad como categoría de análisis en el marco de la “internacionalización de la educación superior”. Además, identificaremos los vacíos existentes en la literatura sobre migración y movilidad científica respecto a los flujos migratorios estudiantiles dentro de la región.

Finalmente, desarrollaremos una propuesta para analizar la movilidad estudiantil intrarregional que nos permita trascender los indicadores de movilidad académica e internacionalización. A partir de una revisión crítica debatiremos si es adecuado pensar la movilidad estudiantil únicamente en términos de internacionalización y hasta qué punto las nociones más aceptadas dan cuenta de las formas de intercambio de información y pensamiento, vinculadas con la experiencia de los jóvenes estudiantes en sistemas y contextos diferentes a los de sus países de origen.

En el apartado de conclusiones, expondremos una agenda que busca posicionar a la condición de estudiante migrante como un tema en dos sentidos. Por un lado, como un eje de reflexión académico que permite rastrear las tendencias privatizadoras de la universidad, la expansión de los títulos universitarios y algunas formas de integración regional en sus dimensiones culturales y políticas. Por otro lado, llamar la atención de los formuladores de políticas educativas de integración regional e internacionalización, sobre la necesidad de comprender las corrientes de movilidad de manera integral.

## **Tendencias de las universidades en América Latina durante las últimas décadas: contexto de la movilidad estudiantil**

Los investigadores que han abordado las transformaciones de las universidades en América Latina durante los últimos treinta años, coinciden en señalar que los contextos nacionales e históricos han generado un vasto universo institucional de gran heterogeneidad en el marco de sociedades con desigualdad persistente (Brunner, 2008, Didriksson, 2008; López, 2008). Aun así, identifican algunas *tendencias* para analizar la región como un todo, entre las que se destacan la notable expansión de la educación superior, la creciente participación de instituciones privadas que ha generado un enorme mercado de ofertas educativas y de títulos, la permanencia de “macrouiversidades”<sup>2</sup> públicas de acceso restringido y el impacto diferenciado, pero rastreable, de procesos globales entre los que se encuentran el desplazamiento de la UNESCO en la orientación de las políticas educativas por organismos internacionales de crédito y de desarrollo, el auge del neoliberalismo y los intentos de organización de sistemas educativos homogéneos basados en criterios comunes (conocidos como procesos de evaluación y acreditación).

En este apartado describiremos brevemente algunas *tendencias* que permitan enmarcar la discusión sobre la denominada “internacionalización educativa” y el creciente número de estudiantes migrantes, entendidos como dimensiones poco exploradas y con gran potencial para comprender la situación de las universidades latinoamericanas, los impactos de las políticas educativas y las condiciones de la migración calificada dentro de la región.

---

2 Didriksson ha desarrollado el término para describir, comparar y analizar este tipo de modelo de universidad específico de la región, que se refiere a instituciones nacionales, públicas y autónomas que se caracterizan, en términos generales, por: “a) Ser la o las instituciones más representativas de su país por la demanda social que atienden. Se trata de las más grandes universidades que pueden agrupar entre 30 mil o 40 mil estudiantes, hasta 250 mil, en correspondencia con su contexto nacional. b) Son instituciones que abarcan el conjunto de las áreas del conocimiento de la ciencia y la tecnología, de las ciencias sociales y de las humanidades, de las artes, de la cultura, de la historia y del futuro, por lo que mantienen una organización compleja. c) Son instituciones que concentran el mayor porcentaje de la investigación científica nacional y regional, y por lo tanto, también en el desarrollo de posgrados. d) Por su naturaleza pública y autónoma, absorben el porcentaje más significativo del presupuesto nacional del sistema de educación superior, y por ello su principal fuente de financiamiento proviene de los fondos gubernamentales. e) Y, tienen bajo su resguardo y protección un monumental y, a menudo único, patrimonio histórico, cultural y natural” (Didriksson, 2006: 194).

## **De la herencia colonial de élites a la masificación de finales del siglo XX**

En América Latina las universidades surgieron asociadas al sistema colonial, para la formación de élites locales. 14 de las 31 instituciones fundadas en ese período desaparecieron y las restantes se consolidaron como instituciones excluyentes carentes de mecanismos meritocráticos de selección (García 2008). La herencia colonial gestó un escenario para el movimiento reformista de 1918, el cual emergió a manera de “reacción revolucionaria” y fue liderado por los estudiantes de la conservadora ciudad de Córdoba (Argentina), cuyas demandas fueron acompañadas por varios sectores de la sociedad identificados con ellas (Leher, 2008). Gracias a eso, durante la primera mitad del siglo XX, la corriente reformista se difundió en el continente marcando confrontaciones entre propuestas elitistas y democratizadoras, las cuales encontraron en los estudiantes un actor con propuestas y luchas que resistieron las estrategias para cooptar, ignorar o perseguir su actuar (Tünnermann, 1998a). Las ideas formuladas desde Córdoba se incorporaron de diversas maneras y en distintos momentos de acuerdo con las transformaciones, luchas y contextos sociopolíticos de cada país (Landinelli, 2008).

La autonomía universitaria, el cogobierno y la apertura de los claustros, constituyen el núcleo de las más importantes reivindicaciones legadas por la corriente reformista. Es bien sabido que esas consignas se han promovido como un deber ser y su puesta en práctica e implicaciones han variado significativamente (Aboites, 2008; Marsiske 2004; Tünnermann, 1998b). La reforma impulsó la creación de nuevas universidades estatales ligadas a las burguesías nacionales y, en su mayor parte, de orientación “napoleónica” (centralistas, elitistas y con dominio de educación profesionalizante) y formadoras de intelectuales con diversas posturas ideológicas y políticas (Didriksson, 2006).

El tamaño de esas instituciones y su ritmo de crecimiento fue proporcional a la relevancia que cada estado le había otorgado a la educación. Por ejemplo, Argentina tenía mayor nivel de alfabetización y escolaridad, por lo que sus universidades alcanzaron dimensiones y coberturas más amplias en comparación con sus vecinos. En términos muy generales, entre 1950 y 1975, la matrícula de las universidades y el nivel terciario aumentó 13 veces. Al final de ese período, América Latina contaba con cerca de 3,5 millones de alumnos, ubicándola “justo al borde de los sistemas que convencionalmente se denominan sistemas masificados de educación superior” (Brunner, 2008: 124).

A partir de los años ochenta el crecimiento será mayor, por lo que la literatura especializada ubica la expansión del nivel como la *tendencia* más relevante para entender los asuntos vinculados con el nivel superior y la universidad. Sin embargo, la mayoría de los autores no enmarca esta expansión dentro de un proceso más amplio, inherente a los sistemas educativos modernos: un crecimiento constante que se manifiesta de diversas formas de acuerdo a la configuración política, económica e ideológica de cada país. Dicha expansión, materializada en el aumento de instituciones y en el número de estudiantes, se ha dado con cierta linealidad, es decir, comenzó con la expansión de los niveles primarios y luego con los secundarios, terciarios, universitarios y posgrados.

La expansión universitaria y de la educación terciaria no ha sido uniforme en la región. Los tres países más grandes concentran, en términos absolutos, el mayor número de estudiantes matriculados, aunque Brasil y México muestran un nivel de masificación “bajo”, si tenemos en cuenta las tasas brutas de escolarización. Argentina, por el contrario, alcanza un nivel “alto”, además, es el único país de América Latina en dicha categoría. Las gráficas 1 y 2 resumen la tendencia señalada.

**Gráfica . Sistemas educativos por tamaño y nivel de masificación**

<b>Nivel de Masificación</b>	<i>Alto</i> > 55%					Argentina
	<i>Medio Alto</i> 46-55%	Panamá				
	<i>Medio</i> 36-45%	Uruguay	Bolivia Costa Rica	Chile	Venezuela	
	<i>Medio Bajo</i> 26-35%		República Dominicana	Perú	Colombia	
	<i>Bajo</i> <25%	El Salvador Guatemala Honduras Nicaragua Paraguay	Ecuador			Brasil México
		<i>Pequeño</i> < 150 mil	<i>Medio Pequeño</i> 150-500 mil	<i>Medio</i> 500 mil-1 millón	<i>Medio Grande</i> 1 millón-2 millones	<i>Grande</i> > 2 millones
<b>Tamaño del Sistema (Matrícula)</b>						

Fuente: Samoilovich, 2008: 325

Los datos en las gráficas también evidencian la segunda y más notable tendencia: la expansión ha sido impulsada por la multiplicación de instituciones privadas. Durante el siglo XX, los estados latinoamericanos sostuvieron las históricas y prestigiosas macrouniversidades, y al mismo tiempo, crearon otras en ciudades y provincias. Sin embargo, en la mayoría de los países el crecimiento de la oferta pública no cubrió la creciente demanda por educación de los nuevos graduados secundarios y sus familias, quienes aspiraban alcanzar “la promesa educativa” de ascenso social y estatus por medio de las titulaciones en educación superior. En estas condiciones emergió un dinámico “mercado educativo” nutrido por ofertas públicas y privadas de educación superior técnica, tecnológica y universitaria.

**Gráfica . Número de instituciones de educación superior y porcentaje en el sector privado**

Año	Total Instituciones Público-Privado	% sector privado	Universidades		Otras IES	
			N	% privado	N	% privado
1960	164	31,1				
1970	272	46				
1985	467	45,6				
1995	5438	54	812	16,8	4626	52,5
1960-2003	7514	65,1	1213	69,2	6301	64,3

Fuente: García Guadilla (2007) elaborado con base en IESALC/UNESCO

Esos mercados educativos no se expandieron con la misma potencia en todos los países de la región, no obstante, la incidencia de tres procesos globales y el crecimiento de los posgrados impulsarán dicha expansión en los países que no la habían manifestado, en tanto que en otros la acentuará.

#### **Procesos globales y su impacto en América Latina**

A finales del siglo XX, la región presentaba un conjunto heterogéneo de instituciones universitarias privadas, configurando un mercado educativo en el que la calidad del “servicio” adquirido se correspondía al “producto” esperado. Como señala Brunner (2008), esa realidad dificultó la organización de “sistemas universitarios”, pues la rápida

proliferación de instituciones privadas sin control estricto en algunos países, generó diversas ofertas de servicios y titulaciones, muchas veces no homologables a nivel nacional o regional. En los países con mayor número de instituciones privadas ésta característica se encuentra particularmente acentuada, incluso ha estado vinculada a graves irregularidades en la contratación docente, la calidad de los programas<sup>3</sup>, el desvío de recursos con fines de lucro<sup>4</sup> y el aumento arbitrario del valor de las matrículas, entre otras situaciones<sup>5</sup>.

---

3 En el año 2012, el gobierno de Ecuador cerró 14 universidades privadas que atendían alrededor de 38 mil estudiantes, debido a la baja calidad de los programas, las actividades orientadas al lucro, la precariedad laboral docente y su baja calificación. El secretario de educación, René Ramírez, anunció que otras ocho instituciones estaban en observación (*El Tiempo*, 22 de abril de 2012).

4 En Chile, durante los últimos años, varias universidades privadas han sido denunciadas por lucrarse desestimando la normativa vigente. Según María Olivia Mönckeberg, a través del incremento constante de matrículas, las universidades contaron con excedentes para ampliar exponencialmente sus patrimonios, los cuales se reinvertían en la creación de nuevas sedes y programas, suscitando a su vez la aparición de organizaciones fachada, sobre todo inmobiliarias, para desviar los dineros captados. Esta situación fue posible con la aquiescencia gubernamental, en especial de los funcionarios del Consejo Nacional de Acreditación pertenecientes al partido Unión Democrática Independiente, en asocio o complicidad con otros sectores económicos y políticos (Mönckeberg, 2007). El 18 de junio de 2010, el diario *La Tercera* dedicó un artículo a la rentabilidad de las universidades privadas, así como la venta de algunas a grupos extranjeros como parte de la concentración en el manejo de esas instituciones; el titular era explícito: “Universidades: un mercado bullente”. Las denuncias del movimiento estudiantil y la posterior “quiebra” de la Universidad del Mar en 2012, visibilizaron el tema que, pese a todo, recién fue abordado en abril de 2014 por el gobierno y el parlamento como respuesta a las protestas y denuncias sobre el desvío de fondos en la Universidad Andrés Bello, una de las más grandes del país (con 42 mil estudiantes) y perteneciente al grupo Laureate, que también posee las universidades de Las Américas y Viña del Mar y del Instituto AIEP (*El dinamo*, 25 de noviembre de 2013; *La Tercera*, 13 de mayo de 2014; Fernández y otros, 2014).

5 En Colombia, desde los años noventa, se han presentado varias denuncias sobre instituciones privadas, recién en el año 2001 el Ministerio de Educación Nacional inició el programa: Inspección y Vigilancia de la Educación Superior (*AlTablero*, 3 de abril de 2001). El Programa arrojó algunos resultados, pero la magnitud del trabajo y el escaso esfuerzo estatal permitieron que las irregularidades continuaran. En 2013, el cierre de ocho carreras de la Universidad San Martín, con 32 años de trayectoria y 27 mil estudiantes, desató una polémica que arrojó información preocupante: en los últimos cinco años, el Ministerio había sancionado a 52 instituciones de educación superior y en ese momento investigaba 60 centros educativos que contaban con poco más de 360 mil matriculados. Eso significa que una de cada cinco instituciones de educación superior era investigada y, en el caso de las universidades, una de cada cuatro. En el último lustro, el Ministerio cerró ocho instituciones, canceló nueve programas académicos, suspendió 35 y negó la licencia de funcionamiento a 139 nuevos programas. El Ministerio declaró a la prensa que contaba con 21 funcionarios para la vigilancia y control de un sistema que suma unos dos millones de estudiantes en 288 instituciones (*El Tiempo*, 11 de julio de 2013). La senadora Claudia López organizó un debate en 2014 sobre la continuidad de los problemas, a los que sumó contrataciones antiéticas con el estado, realización de actividades con ánimo de lucro y la venta irregular del Politécnico Gran Colombiano al grupo Whitney University ([www.claudia-lopez.com/tag/politecnico-grancolombiano](http://www.claudia-lopez.com/tag/politecnico-grancolombiano), consultado 26/08/2014). Dicho grupo, con base en Miami, es el líder de la red Ilumnio que cuenta con “diez universidades innovadoras” ubicadas en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Panamá, Paraguay y Perú. Se define como “una entidad que está transformando la educación superior en Latinoamérica, redefiniendo acceso, calidad, globalización, empleabilidad, inclusión y asequibilidad a enseñanza de alta calidad para estudiantes del siglo 21 en la región” ([www.21.edu.ar/institucional-red-ilumnio.html](http://www.21.edu.ar/institucional-red-ilumnio.html), consultado 20/08/2014). El grupo y su red ofrecen programas a bajo costo y amplía los cupos por medio de programas virtuales. En la región, el grupo compete con otros similares: el

La dificultad para la conformación de sistemas no sólo obedece a las dinámicas de mercantilización, también tiene que ver con las particularidades institucionales de las macrouiversidades, las cuales funcionaron con gran autonomía a nivel nacional, de tal modo que estas instituciones tenían enormes dificultades para la homologación curricular y el movimiento de estudiantes entre instituciones. En este contexto, las macrouiversidades siguieron enfocadas en la adjudicación de títulos, y en el debate intelectual con escasa producción de investigación en ciencia y tecnología, siendo Brasil la excepción más notable y, en alguna medida, México y Argentina.

La lectura detallada de las gráficas 1 y 2, evidencia la heterogeneidad de la expansión del nivel terciario y universitario en cada país, así como la tendencia regional a la privatización desde los años setenta. La masificación y aumento de la oferta privada, han estado ligados a tres procesos globales que iniciaron en las últimas décadas del siglo XX.

El primero de ellos tiene que ver con el desplazamiento, desde los años ochenta, de la UNESCO como entidad supranacional orientadora de las políticas educativas en beneficio de los bancos internacionales de crédito y organismos de desarrollo como la OCDE (Martínez, 1994). Las nuevas entidades tuvieron mayor fuerza para impulsar sus “recomendaciones”, puesto que las formularon atadas a grandes préstamos de divisas. El enfoque de dichos organismos ha estado determinado por la necesidad de alcanzar una mayor “eficiencia” y “eficacia” de los sistemas educativos, en función de los recursos invertidos según mediciones relacionadas con el aparato productivo y las tasas de retorno (Mollis, 2010).

El segundo proceso se refiere a la implementación de las llamadas “políticas neoliberales”. Desde los años setenta, grupos de intelectuales e instituciones criticaron el papel del Estado de Bienestar y sus efectos en la crisis económica. Con base en ese argumento, los funcionarios de los organismos de crédito internacional formularon una serie de recomendaciones que se promovieron como la única manera de solucionar los problemas emergentes: reducción del estado, reorientación del gasto público, y apertura y desregulación de la economía (Stiglitz, 1998; Torre, 1998).

Los derechos a salud, educación y bienestar pasaron a considerarse un servicio que no necesariamente debería ser provisto por el estado. Fue así que el acceso a la universidad se alejó, aún más, de convertirse en un derecho que podría alcanzarse como meta colectiva, para ser una aspiración individual producto del pago o el endeudamiento familiar.

Hoy día, se ha notado que las manifestaciones concretas del neoliberalismo en términos de políticas no son suficientes para entenderlo, es algo más que se asienta sobre los principios de la competencia y el fomento de esta como la mejor forma de crecimiento personal y colectivo, el mercado como organizador más eficiente y transparente de la producción y distribución de recursos simbólicos y materiales de una economía y un mundo signados por la escasez. Lo que tempranamente algunos identificaron como la imposición de un nuevo “sentido común” (Gentili, 1997), hoy se analiza de manera más compleja como un dispositivo muy potente que moldea los deseos y subjetividades, que legitima las formas de acción y esfuerzo individual por encima de lo colectivo, mediante resoluciones de la vida cotidiana basadas en mecanismos y principios de mercado (Dardot y Laval, 2014).

El tercer proceso, relacionado con el anterior, tiene que ver la integración de las universidades europeas según los principios de mercado, con el objetivo de contribuir al incremento de responsabilidad en los alumnos universitarios, la igualdad, la calidad y una mayor relación con el sistema productivo y empresarial. Independientemente de las buenas intenciones de los eurodiputados que impulsaron los Acuerdos de Bolonia<sup>6</sup>, estos se han promovido como el paradigma de integración, sin detenerse a pensar en las implicaciones de este tipo de medidas sobre las culturas universitarias no europeas y sus prácticas<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> En 1999, los ministros de Educación de los países europeos firmaron la *Declaración de Bolonia*, que tiene como objetivo facilitar el intercambio de profesionales titulados en el continente por medio del seguimiento de programas basados en créditos validados internacionalmente y así movilizar los procesos de internacionalización de la educación superior.

<sup>7</sup> Hace unos años, Naidoo (2008) señaló que este tipo de medidas podría traer consecuencias negativas en varios sentidos: a) la necesidad de atraer recursos de las empresas introduce la lógica de desarrollar procesos y “productos” específicamente para su intercambio en el mercado, más no por su valor intrínseco o “académico”; b) la investigación como objeto comercial incide en la libertad académica y puede deformar sus objetivos, incluso generar nuevas jerarquías y divisiones del trabajo entre los profesores dedicados a las ciencias aplicadas y a las ciencias básicas, además, orientar prioridades de investigación que no necesariamente son las del conocimiento científico; c) el acercamiento a los intereses comerciales y la búsqueda de patentes, no es equivalente a la búsqueda del bien e intereses

Volviendo a la región, durante los años noventa la influencia de estos procesos se podrá notar en las reformas legislativas<sup>8</sup> adelantadas en algunos países. Mollis (2008) denomina este proceso “la agenda internacional de la modernización de los sistemas educativos superiores”, basada en cuatro elementos fundamentales:

- a) Disminución de subsidios estatales para la educación, la ciencia y la cultura.
- b) Expansión de las instituciones y las matrículas privadas.
- c) Descentralización del gasto universitario y la autonomía de las universidades para regular el acceso, la permanencia y el egreso. El uso de la autonomía como palabra legitimadora significó que las universidades tuvieron que empezar a gestionar sus propios recursos por medio del cobro de aranceles a los estudiantes de grado, la competencia en el mercado de posgrados y la venta de servicios. En algunos países derivó en la implementación de subsidios a la demanda y los créditos educativos (como en los casos de Chile y Colombia).
- d) Creación de comisiones de evaluación y acreditación para homogeneizar y regular las instituciones de educación superior de cada país.

Las reformas implementadas buscaron ordenar el abigarrado conjunto universitario de la región y se legitimaron sobre ciertas condiciones previas: el gran número de graduados secundarios que demandaban ampliar la cobertura universitaria, la imperiosa necesidad de regular y evaluar el extenso grupo de instituciones privadas, así como lograr mayor interconexión entre las macrouiversidades, y niveles de homogeneización por medio de la implementación de criterios comunes a términos curriculares y administrativos. La tensión entre democratización y calidad volvió al centro de la cuestión, pero desde una

---

públicos; d) las presiones de mercantilización pueden desalentar el compromiso crítico y perjudicar la evolución a largo plazo del conocimiento; e) cambios en la relación entre alumnos y docentes; f) recursos didácticos más estandarizados y personal docente cada vez más barato; g) ruptura entre los profesores que investigan (o son consultores) y los docentes de cátedra; h) el desarrollo de un sistema de educación superior estratificado y desigual, pues las mencionadas rupturas crearían instituciones elitistas con los mejores alumnos y las otras estarían destinadas a suplir la demanda del creciente número de graduados secundarios.

<sup>8</sup> Chile (1990-991), Colombia (1992), Paraguay (1993), Bolivia (1994), Argentina (1995), Panamá (1995), Brasil (1996), El Salvador (1996), Ecuador (2000). Si bien las reformas han sido profundas, no se han realizado de la misma forma en todos los países como sucedió en Europa (Samoilovich, 2008: 348). De ahí la importancia que le hemos otorgado a la revisión de la manera como, en algunos casos, la privatización antecedió a las reformas gracias al retiro o inacción “no anunciada” del Estado.

perspectiva muy diferente de la tradición latinoamericana legada por la corriente reformista de comienzos de siglo XX.

Inspirados en Dubet (2004), queremos señalar que las políticas neoliberales no sólo deben abordarse como generadoras de crisis en las instituciones existentes. Su potencia radica en instalarse como solución a las tensiones entre democratización y calidad, a la búsqueda de la excelencia y a la racionalización del gasto educativo. Con estas características se instalaron primero como una fórmula de la tecnocracia, y luego, en la opinión pública, como discurso de eficiencia. Dichas políticas fueron presentadas como una “reforma”, palabra que le fue arrebatada a los sectores progresistas (Gentili, 2008: 39), y quedó en manos de la lógica de actores empresariales interesados en la apertura de mercados, y de algunos expertos internacionales convencidos de que el dogma neoliberal era la mejor forma de regulación social.

La implementación de la lógica neoliberal logró imponer la contracción de la intervención del estado y lo especializó en labores de regulación del mercado educativo. La ampliación de la provisión del ahora servicio educativo se hizo de forma cuantitativa y consolidó procesos de fragmentación de la condición de estudiante, que se teje entre las múltiples ofertas públicas y privadas, con subjetividades en continua competencia por acumular títulos.

### **Crecimiento del posgrado y el mercado de títulos**

El notable crecimiento de la matrícula influyó el crecimiento vertical<sup>9</sup> del nivel universitario, aumentando y jerarquizando los títulos de posgrado: especialización, maestría, doctorado y posdoctorado. Dicho crecimiento obedece a la articulación de dos de las tendencias mencionadas: por un lado, las condiciones de mercado fomentadas por las políticas neoliberales y, por otro, la masa de estudiantes que desea ingresar a la educación superior y acumular títulos.

---

<sup>9</sup> Nos referimos a las formas como se empiezan a diferenciar títulos y ofertas dentro de la educación superior. Según Viñao, la segmentación vertical de los sistemas educativos es la división en tiempo y niveles, “a veces acompañada de exámenes de entrada o salida y, en el caso de los niveles educativos, de titulaciones diferentes” (2002: 40).

El posgrado tiene una doble función desde finales del siglo XX, la primera trata de mantener su relación con la producción científica e investigativa en los contextos nacionales, la segunda está orientada a la venta de educación y el aumento de la oferta de especializaciones en saberes específicos requeridos por el mercado de trabajo.

En tanto que la universidad pública ha tenido que sobrellevar las consecuencias de tener que autofinanciarse, se ha visto afectada la tradición de gratuidad en el nivel superior en algunos países. No obstante, ante el crecimiento de la posgraduación, especialmente del doctorado, la infraestructura y el acumulado histórico de grupos de investigación de las universidades públicas, se han convertido en un factor de calidad (Mollis, 2010:17).

A finales del siglo XX, el panorama de los posgrados tuvo un impulso privatizador en términos de la oferta, la competencia y el tipo de matrícula. Además, la oferta pública decreció: a mediados de los noventa las universidades públicas albergaban el 76% de los estudiantes de posgrado y en el año 2000 se había reducido al 68% (Rama, 2007, citado por Mollis, 2010: 18).

El nivel tendió a diferenciar la calidad del posgrado de tipo académico/investigativo, sustentado en la infraestructura y grupos de investigación concentrados en unas cuantas universidades, y otro que se nutrió del aumento de egresados universitarios y la necesidad de especialización en áreas de formación demandadas por los mercados de trabajo. Así, se profundizaron las formaciones académicas e investigativas en las maestrías y doctorados más consolidados, mientras que se crearon otros programas de corte profesionalizante, orientados al mercado laboral y a la híperespecialización de tareas productivas<sup>10</sup>.

Durante los años noventa, la expansión de la matrícula en posgrado llamó la atención de investigadores que buscaron explicar sus formas de crecimiento desde una perspectiva regional. A mediados de la década, García (1996), propuso una clasificación según el número de estudiantes matriculados en cada país:

#### Grupo 1: población de postgrado mayor de 50.000: Brasil y México

---

<sup>10</sup> Según Rama (2006), entre 2000 y 2004 la composición de la matrícula de posgrado en 15 países de América Latina era: especialización 35%, maestría 52% y doctorados 13%.

Grupo 2: población de postgrado entre 15.000 y 25.000: Colombia

Grupo 3: población de postgrado entre 5000 y 15.000: Argentina, Chile, Cuba, Perú y Venezuela

Grupo 4: población de postgrado entre 1000 y 5000: Bolivia, Costa Rica, Panamá, Guatemala

Grupo 5: población de postgrado menor a 1000: el resto de los países.

La agrupación de García (1996) indica la asimetría en la distribución regional, así como las políticas nacionales para garantizar la permanencia y la graduación. En los noventa, la concentración en Brasil y México llegaba al 71% de los estudiantes de posgrado, manteniéndose como los dos mayores sistemas universitarios de la región, pero entre 2000 y 2004 hubo un cambio en esta tendencia ya que descenderá al 51%, en tanto que los grupos 2 y 3, conformados por Colombia, Argentina, Chile, Cuba y Perú, pasaron del 23,4% al 40% (García, 1996; Mollis, 2010).

El rostro humano de la expansión vertical de la educación superior está perfilado por estudiantes, investigadores y docentes que han buscado consolidar su trayectoria educativa. De esta forma, se han integrado los estudiantes “recién llegados”<sup>11</sup> a la lógica del mercado de títulos, cuya importancia se materializa en las oportunidades laborales (presentes y futuras) y el prestigio social. Debido a la masificación, la competencia por títulos ha llevado a más estudiantes a buscar los niveles educativos superiores, bien sea por su propia cuenta o aprovechando apoyos institucionales como becas, créditos, intercambios y premios, dentro o fuera del país, en un contexto regional de internacionalización de la educación.

### **Configuraciones del Espacio Común de Educación Superior: entre la regulación y la movilidad estudiantil**

Durante la década de los noventa, casi todos los países latinoamericanos crearon organismos estatales de evaluación de la calidad con diferentes grados de intervención. El objetivo fue regular la diversidad de universidades a través de un Estado Evaluador,

---

<sup>11</sup> Usamos esta expresión en el sentido en que Bourdieu y Champagne se refieren a los estudiantes que en las últimas décadas del siglo XX ingresaron al sistema educativo (Bourdieu y Champagne, 1999).

que controlara el desorden generado por el rápido crecimiento de la matrícula y programas en las instituciones de educación superior privada y pública.

No puede afirmarse que el resultado haya sido la homogenización de los criterios de evaluación en toda América Latina, puesto que el proceso de implementación de la acreditación se ha presentado en medio de diversas tensiones y acuerdos entre gobiernos e instituciones<sup>12</sup>. Sin embargo, la formulación e implementación de las políticas de evaluación y acreditación configuraron una reforma regional que empieza a sentar las bases de lo que se ha llamado “Espacio Común Latinoamericano de Educación Superior”.

Fernández es optimista de los avances en la consolidación de ese Espacio, pues varias acciones han establecido una serie de “parámetros comunes de calidad para la integración de los sistemas de educación superior” (Fernández, 2006: 46). Entre dichas acciones se encuentran los procesos de validación de títulos, convenios y cooperación entre distintos países y universidades, tal y como se viene adelantando en el Mercosur<sup>13</sup>.

La regulación y cooperación institucional, según Fernández, deben implementarse a partir de considerar la educación como “bien público”. Este principio fue ratificado en la conferencia UNESCO de 2009 sobre educación superior donde, con gran respaldo de los países latinoamericanos, fue rechazada la propuesta de los países desarrollados que buscaba incluir la educación superior dentro los acuerdos de la Organización Mundial

---

<sup>12</sup> Fernández (2006) presenta una detallada lista de los países que instituyeron estos organismos, junto con su año de creación, nombre de la entidad o entidades, si realiza o no evaluación institucional y los tipos de acreditación que otorga.

<sup>13</sup> Fernández también destaca la creación de organizaciones interuniversitarias e interregionales, entre las que menciona: aquellas que funcionan como nodos de las redes regionales como la IESALC/UNESCO y, dentro de ésta, la red de redes ENLACES que también actúa como enlace oficial con redes de otras regiones o países (Comisión Europea y organismos de cooperación). Otro tipo son las redes interuniversitarias como “el Grupo Montevideo, la UDUAL, el CSUCA, la Red Columbus, la Red Latinoamericana de Cooperación Universitaria, la Asociación de Universidades de América Latina y el Caribe para la Integración (AUALCPI), la Asociación ORION, la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES), la Red de Macro Universidades Públicas de AL y el Caribe, la Asociación de Universidades Amazónicas (UNAMAZ), el CRISCOS con las universidades de la región Centro-Oeste de Sudamérica, la Red de Universidades Regionales (UREL), la de las Universidades de la Compañía de Jesús en América Latina (AUSJAL), la que agrupa a las de carácter tecnológico (AIESTALC), la de las Universidades Privadas de Centroamérica (AUPRICA), el CINDA con sede en Chile, la Red RICES para la convergencia de la Educación Superior, etc.” (Fernández, 2010: 15).

de Comercio, lo que implicaba su definición como “bien comercial y mercancía” (IESALC, 2010).

La educación como bien público en el Espacio Común, se enfrenta al avance de proyectos de empresas transnacionales de educación. García (2005) advirtió tempranamente sobre el aumento de estos proveedores con ofertas educativas a distancia, franquicias, articulación de programas o doble titulación y convenios. Tales empresas han avanzado extendiendo relaciones de mercado en busca de nichos de consumidores que reproducen la dependencia educativa, en algunos casos con baja calidad y pertinencia educativa, o en estrecha relación con el mundo empresarial y el marketing.

Estas instituciones han aprovechado, en algunos casos, su extraterritorialidad para escapar al ámbito de aplicación de las leyes nacionales (García, 2005: 13) y, en los últimos años, se han “territorializado” por medio de la compra de instituciones privadas o la formación de “alianzas”. Dichas empresas están en varios países de la región, incluyendo los que no están subordinados a la firma de tratados de libre comercio como, por ejemplo, Brasil (Rama, 2012)<sup>14</sup>.

La consolidación del Espacio Común tiene implicaciones positivas en dos sentidos, por una parte, fortalece las relaciones entre países, instituciones y comunidades académicas, y por otra, puede convertirse en una estrategia de evaluación y acreditación capaz impedir la proliferación de programas transnacionales con fines de lucro.

Ahora, la propuesta del Espacio Común parte de un enfoque institucional que privilegia las normas, los procedimientos y la organización formal del sistema educativo. Las prioridades de este enfoque generan límites analíticos que nos interesa discutir, con el fin de aportar desde una perspectiva complementaria.

---

<sup>14</sup> En notas a pie anteriores presentamos información al respecto. Además, Rama (2012) distingue este tipo de modalidad de educación privada de las históricas ofertas existentes en la región y cómo debido a la implementación de los programas de acreditación y la inversión pública en algunos países este tipo de educación *for profit* ha buscado adaptarse, en especial bajo las normativas locales que permiten el funcionamiento de universidades según el régimen de sociedades anónimas. Incluso, algunas de estas universidades son grandes competidoras pues han alcanzado mejor calidad que las pequeñas universidades locales, lo cual genera una concentración de la oferta educativa en grandes grupos.

La expansión de la matrícula, la mayor cantidad de graduados y la internacionalización pensada desde la perspectiva regional, altera en buena medida la forma de entender la salida de estudiantes desde América Latina hacia los países centrales y la tradición investigativa al respecto. Este es un tema renovado y dinámico que, desde luego, está colmado de vacíos, uno de ellos es la movilidad estudiantil dentro del continente por vías “no institucionales”, es decir, aquellos estudiantes que encuentran conveniente trasladarse a otro país de la región para matricularse en grado o posgrado con sus propios medios.

¿Qué tipo de movimientos estamos presenciando y cuáles son sus implicaciones?<sup>15</sup>, es una pregunta básica para abordar esta realidad más allá del foco en el movimiento Sur-Norte y los reclamos de fuga de cerebros, permitiendo entender las formas y sentidos de la migración Sur-Sur de estudiantes y académicos.

Ahora bien, las tendencias de la universidad latinoamericana no han sido homogéneas, debemos considerar las contratendencias impulsadas por la llegada de nuevos gobiernos al inicio del siglo XXI. No ahondaremos en el debate sobre cuál es el mejor término que los define, tomaremos partido por llamarlos “neodesarrollistas”<sup>16</sup>, pues consideramos que la mayoría de ellos implementaron medidas que buscan limitar las reformas neoliberales en educación por medio del aumento del presupuesto, programas de becas, repatriación de científicos y creación de universidades públicas. Sin embargo, en otras áreas dichos gobiernos están entrapados en las lógicas de comercio internacional y sostienen mecanismos de regulación implementados durante el auge del neoliberalismo.

En varios países los resultados de las nuevas medidas están por evaluarse, además, las condiciones de inicio han sido diversas por los contextos históricos y la forma

---

<sup>15</sup> En ese sentido, nos inspira García (2010) quien subraya la relevancia de los encuentros intelectuales de los años sesenta y setenta como producto de las condiciones políticas y sociales de la época: las dictaduras y persecución de académicos, intelectuales y militantes políticos. Estos encuentros científicos y políticos de estudiantes e intelectuales de distintos países, produjo resultados importantes para la región, uno de estos es “la teoría de la dependencia, que en esos momentos fue un aporte relevante a las ciencias sociales” (García, 1996: 146).

<sup>16</sup> Algunas posturas como las de Sader (2008) o Thwaites (2010) se refieren a “posneoliberalismo” y, desde su propia teoría, Laclau (2006) presenta una visión similar. Autores con posturas diversas hablan de “neodesarrollismo” (Aranibar y Rodríguez, 2013) y, desde una perspectiva crítica, otros investigadores se refieren al “neodesarrollismo” o “neoextractivismo” (Svampa, 2013). Los gobiernos de los que estamos hablando son los de Venezuela, Bolivia, Brasil, Argentina, Ecuador, Uruguay, Nicaragua, Honduras y Paraguay. Los gobiernos de Honduras y Paraguay fueron interrumpidos por métodos irregulares, el primero con un golpe cívico militar en 2009, y el segundo con un golpe parlamentario en 2012.

diferencial que han asumido las políticas neoliberales<sup>17</sup>. Nos interesa señalar que durante los últimos años se ha venido generando un doble movimiento: por un lado, dos países gobiernos neodesarrollistas como Ecuador, han triplicado la salida de estudiantes a través de programas de formación de científicos para que apoyen el cambio de matriz productiva<sup>18</sup>. Por otro lado, existen indicios sobre una importante salida de estudiantes desde países continuadores del neoliberalismo como Colombia y Chile hacia países que tienen un sistema público histórico (México, Brasil, Argentina).

En este contexto nos centraremos en el caso de los estudiantes chilenos y colombianos. Como hemos dicho, las dinámicas de esos movimientos son difíciles rastrear, porque son recientes e invisibles para gran parte de las estadísticas educativas. Esta ha sido la principal dificultad que hemos encontrado para analizar el fenómeno, en este momento sólo puede contarse con datos generales de emigración y estudios de caso (Higuera et al. 2013).

### **Elementos para entender la otra forma de movilidad estudiantil en la región: ¿países receptores y expulsores?**

Las inquietudes de este escrito se inspiran en los movimientos estudiantiles que están luchando por el derecho a la educación superior en el continente. Noventa años después del levantamiento en Córdoba, los jóvenes han puesto de nuevo a la universidad en el centro de la discusión sobre el tipo de instituciones y mecanismos necesarios para la construcción de sociedades más justas e integradas. Fueron, precisamente, los estudiantes de los países que han aplicado con mayor rigor las políticas neoliberales en educación, Chile y Colombia, quienes han pasado a liderar los debates y luchas por el derecho a la educación.

Para intentar comprender la movilidad estudiantil en la región y sus formas de organización como movimiento estudiantil, vamos a describir lo ocurrido en la

---

<sup>17</sup> No obstante, se han publicado compilaciones sobre el tema. Ver: (Mollis, 2010), (Rinesi, 2012), (Lischetti, 2013), (Suasnábar, 2013), (Gentili, 2014).

<sup>18</sup> El programa de becas en el exterior para ecuatorianos lo administra la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, en el marco de la política pública específica que se propone formar posgraduados “en áreas relacionadas al cambio de modelo de desarrollo contemplado en la Constitución” y en el Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013 (SENESCYT, 2012)

Argentina, país receptor donde grupos de colombianos y chilenos hicieron eco de los movimientos por el derecho a la educación que se desarrollaban en sus países. Después, expondremos algunas hipótesis generales que resultan útiles para analizar de forma más amplia el movimiento de estudiantes entre los sistemas educativos del Espacio Común Educativo.

### **Los ecos en Argentina del movimiento estudiantil chileno y colombiano**

Las emblemáticas protestas de los estudiantes chilenos (en un primer momento secundarios desde 2006, y luego universitarios en 2011) exigiendo una educación pública, de calidad y en condiciones de igualdad, alcanzaron gran legitimidad y amplio respaldo social. Al poco tiempo el movimiento estudiantil universitario colombiano se enfrentó el proyecto de ley del gobierno que proponía, entre otras cosas, habilitar el funcionamiento de instituciones educativas con ánimo de lucro. De este modo, los estudiantes, apoyados por algunos docentes, intelectuales y otros actores sociales, retomaron la voz en la discusión de las políticas educativas, por años a cargo de expertos y burocracias internacionales.

Resulta interesante que las protestas emerjan dentro de sistemas educativos que exhiben un considerable aumento de la cobertura, alto nivel de privatización y utilización de políticas de “acción afirmativa” como estrategia de mercado (Gómez & Celis, 2009). Sin embargo, las luchas que vienen adelantando estos movimientos estudiantiles son una respuesta a la cristalización y profundización de las desigualdades educativas, que los estados han incentivado por medio de la desinversión e implementación de mecanismos de crédito como opción “pública” de acceso a la universidad<sup>19</sup>. Los movimientos estudiantiles denunciaron la elitización de las universidades públicas gracias a los estrictos mecanismos de selección y el aumento de las matrículas, los

---

<sup>19</sup> Para ver la tendencia del crecimiento histórico en América Latina de instituciones públicas y privadas de crédito educativo, consultar Téllez (2009). El alto endeudamiento de los estudiantes tiene dos ejes de reflexión. El primero es macroeconómico, la deuda y el factor de riesgo empiezan a afectar las finanzas nacionales; en segundo lugar está el costo asumido en tiempo y dinero por los estudiantes y en consecuencia por las familias. A manera de ilustración, Denhart en un reportaje para la revista Forbes (2013) afirmaba que en los Estados Unidos estas deudas en 2013 sumaban 1,2 billones de dólares, ocupando el segundo lugar después de las hipotecas; en tanto que dos terceras partes de los estudiantes que se graduaban ya tenían un cierto nivel de deuda (Denhart, 2013). En Chile también se afirma que para el 2016 habrá más de 600 mil estudiantes con créditos educativos, sumando una deuda de 5.000 millones de dólares (Gaona, 2014).

cuales, acentúan la exclusión que afecta a quienes recibieron educación de baja calidad, y a los que no tienen cómo pagar en instituciones privadas acreditadas, empujándolos a trabajar y estudiar o integrándolos al sistema financiero de créditos educativos<sup>20</sup>.

Los niveles de difusión de las reivindicaciones en el marco de la agenda por el derecho a la educación pública y gratuita, trascendió de lo local a partir de los medios de comunicación y las redes sociales. Esto permitió construir un repertorio de lucha difundido en forma de nodos interconectados, con capacidad de impulsar acciones colectivas en diferentes ciudades y países. Esas formas de actuar, generaron una convergencia regional que interpeló a muchos de los que salieron de su país en busca de mejores condiciones educativas y, al mismo tiempo, le dio fuerza a quienes venían trabajando en la organización política de sus connacionales.

Un país en el que tuvieron eco estos movimientos fue la Argentina, donde estudia un nutrido grupo de latinoamericanos atraído por características históricas de su sistema educativo y política flexible de inmigración. En ese país se han implementado políticas educativas neodesarrollistas durante la última década, entre las que se cuenta la creación de universidades públicas en el conurbano bonaerense, donde la mayoría de los estudiantes pertenecen a la primera generación de sus familias en ese nivel. Esta nueva situación promueve el debate sobre la educación superior como un derecho y el impacto de las universidades en las políticas públicas de desarrollo local y la formación para el trabajo, según las demandas del contexto<sup>21</sup>. A pesar de los esfuerzos, este país aún se encuentra lejos de romper las tradicionales desigualdades de la universidad<sup>22</sup>, así

---

20 Gómez y Celis (2009) señalan que en Colombia se democratizó el acceso al crédito por medio de la focalización de las acciones del organismo financiador del estado (ICETEX). En el período 2003 a 2008 se beneficiaron 129.148 estudiantes y el 80,3% de estos se matricularon en instituciones privadas.

21 Las posturas de siete rectores de universidades nacionales del Gran Buenos Aires, se encuentran resumidas en una nota de prensa del diario *Tiempo Argentino* (1 de julio de 2012). El discurso de posesión de la nueva rectora de la Universidad Nacional General Sarmiento es una buena muestra de las ideas que se están empezando a debatir ([www.ungs.edu.ar/ms\\_ungswp-content/uploads/2014/09/DiscursoGabrielaDiker.pdf](http://www.ungs.edu.ar/ms_ungswp-content/uploads/2014/09/DiscursoGabrielaDiker.pdf), consultado 02/10/2014).

22 Según datos compilados por el SITEAL, en 2010 el porcentaje de jóvenes entre los 20 y 21 años de nivel socioeconómico bajo que accedió a la universidad era del 25%, mientras entre los de nivel alto era del 60%. En el rango de edad entre los 30 y los 33 años, la brecha aumenta, sólo accede el 17% de las personas de sectores de bajos frente al 66% del alto ([www.siteal.iipe-oei.org/perfiles\\_paises](http://www.siteal.iipe-oei.org/perfiles_paises), consultado 12/04/2014).

mismo, necesita resolver las tensiones entre los actores universitarios y estatales para formular una agenda coherente de políticas a largo plazo (Suasnábar, 2013).

Según datos oficiales de 2007, las instituciones argentinas atendían 23.737 “estudiantes internacionales” (aquellos que no son ciudadanos argentinos con o sin residencia, extranjeros con visa de estudios o turismo. Moler y Bohoslavsky, 2007: 2) en los distintos niveles universitarios, la mayoría provenientes de países de América Latina. Las cifras fueron publicadas por el recientemente creado Programa Argentino de Promoción de la Universidad, el cual dio inicio a una estrategia de internacionalización estatal que también promueve, asociado con universidades privadas, la venta de servicios educativos. De hecho, las instituciones privadas concentraban el 61,19% de estudiantes internacionales (Moler y Bohoslavsky, 2007). El interés en el tema ha crecido notablemente a nivel mediático, académico e institucional, pero el informe no ha sido actualizado<sup>23</sup>. Sin embargo, los datos disponibles sobre estudiantes chilenos y colombianos en Argentina, permiten observar el doble carácter del fenómeno de movilidad estudiantil que estamos abordando: búsqueda de instituciones públicas y compra de educación privada.

Hasta los años ochenta las y los ciudadanos chilenos eran la segunda nacionalidad de migrantes en Argentina pero, debido, al contexto socioeconómico y político regional, la migración se detuvo en los años noventa. A fines de esa década, esa tendencia se modificó con la llegada de

“(…) migrantes jóvenes-adultos en edad laboral que, por un lado, observan a la Argentina como una posibilidad de realizar sus estudios de grado o bien continuar con estudios de postgrado, y también observan a Buenos Aires, como una ciudad que les ofrece una ampliación de los “horizontes culturales”, donde se pueden desarrollar en espacios profesionales como en ámbitos artísticos. Esto se vincula con las transformaciones que se llevaron a cabo en el país trasandino durante la dictadura (privatización de la educación pública, coerción y disciplinamiento de la ciudadanía, entre otros) y, cuyos efectos, aún perduran. Esta migración

---

<sup>23</sup> En 2012 Jorge Bragulat, director del Programa, señaló a la prensa que el número de extranjeros estaba creciendo aceleradamente pero que no se contaba con un sistema de información consolidado (*Télam*, 20/03/2012).

“económica-cultural” ha sido poco estudiada: perfiles, características, motivaciones, percepciones, representaciones, etc.” (Jensen y Perret, 2011: 147-148)<sup>24</sup>.

Según el Departamento Cultural de la Embajada de la Argentina en Chile, en los últimos diez años 3.307 jóvenes chilenos han cruzado la cordillera para realizar estudios superiores en universidades nacionales. El incremento ha sido constante: en el año 2000 59 jóvenes chilenos iniciaron sus estudios en Argentina, en el año 2006 eran 435, en 2010 ascendían a 557 y en 2011 alcanzaron 570 cupos, de los 1400 que cada año las casas de altos estudios argentinas ofrecen a través de las embajadas (*Ámbito financiero*, 31 de agosto de 2011)<sup>25</sup>.

El incremento de los estudiantes chilenos está contemplado en las cifras de internacionalización oficiales. Sin embargo, allí no se encuentran datos de los estudiantes que arribaron al país y, debido a la facilidad de las leyes migratorias, obtuvieron residencia y DNI para inscribirse en las universidades. Los informes de la Dirección Nacional de Migraciones, muestran el aumento de ciudadanos de esa nacionalidad: en 2004 solo 698 ciudadanos chilenos obtuvieron DNI, cada año la cifra aumentó hasta alcanzar 2.177 en 2013 y sumar un total de 16.371 personas entre los dos años mencionados ([www.migraciones.gov.ar/accesible/indexN.php?estadisticas](http://www.migraciones.gov.ar/accesible/indexN.php?estadisticas), consultado 20/06/2014). No obstante, se desconoce el número exacto de personas que obtuvieron el DNI para matricularse en la universidad.

En 2011, durante la coyuntura de las movilizaciones universitarias, los estudiantes chilenos que vivían en Buenos Aires y la ciudad de La Plata se agruparon en asambleas, las cuales, se estaban gestando años antes a partir de actos solidarios con causas sociopolíticas, tales como el apoyo a presos políticos mapuches. Los estudiantes propusieron una organización horizontal que ayudara a visibilizar los debates por el

---

24 Jensen y Perret (2011: 145-148), proponen cuatro momentos históricos de la migración chilena hacia la Argentina, que se diferencian por las coyunturas económicas y políticas que impulsaron la migración así como las regiones de salida y llegada y los mecanismos de movilidad. El momento que reseñamos es el cuatro identificada por las autoras. El documental “¿Vos sos Cuático?” de 2010 es una interesante muestra del tipo de las personas mencionadas por las investigadoras citadas ([www.youtube.com/watch?v=p39XeYdqNww](http://www.youtube.com/watch?v=p39XeYdqNww), consultado 20/06/2014).

25 Los datos del anuario estadístico del Ministerio de educación de la Argentina, corroboran la tendencia informada por las fuentes de prensa (Argentina, 2011a:300; 2011b: 302).

derecho a la educación de su país, estableciendo diálogo con las organizaciones argentinas de estudiantes universitarios y secundarios, así como partidos políticos y movimientos sociales afines a sus reclamos<sup>26</sup>.

Se realizaron charlas y debates en distintos ámbitos, programas de televisión en medios alternativos, videos en la red, así como grandes movilizaciones simultáneas a las adelantadas en Chile. Las asambleas, a partir de un levantamiento propio de datos, calculaban que el número de estudiantes chilenos en todas las universidades de la Argentina (incluidas las ciudades de Mendoza, Rosario y Córdoba), era de unos de 5000 (*La Nación*, 30 de agosto de 2011). Una cifra que, como hemos visto, no resulta desproporcionada.

Las asambleas generaron debates para elegir un nombre que representara a las organizaciones y el sentir de sus integrantes. Decidieron llamarse “Exiliadxs por la Educación de mercado” porque, en muchos aspectos, se consideraban expulsados por un sistema económico y educativo heredero de la dictadura:

“Entendemos que este exilio no es obligado como lo era en los ’70. Nuestras vidas y la de nuestras familias no peligran. Pero tampoco creemos que sea un cambio de rumbo tan voluntario como parece, ya que de alguna u otra forma, y en distintos niveles, somos los excluidos de un sistema que nos impone una Educación mercantilizada (...) Consideramos que todo exilio parte de hechos violentos. En este sentido, la violenta manipulación ejercida por el sistema capitalista nos pone una venda en los ojos, y nos induce a caer en el juego de fronteras políticas nacionales, cercenando nuestra identidad latinoamericana. Nos planteamos el tema del exilio, no sólo como chilenxs exiliadxs por la educación de mercado. Queremos hacer extensiva esta auto-denominación a todos aquellos y aquellas que de alguna u otra manera se vieron en la obligación de abandonar su tierra y su gente. Somos exiliados todos quienes no pudimos encontrar en nuestros

---

<sup>26</sup> La asamblea de Buenos Aires tiene un sitio web activo con escritos y material audiovisual sobre las actividades realizadas (<http://adhesionporchile.wix.com/exilio#!>, consultado 20/06/2014); mientras el sitio de la asamblea de La Plata tiene poco material aunque presenta algunos documentos interesantes (<https://we.riseup.net/asamblealaplata>, consultado en: 20/06/2014). Un video que recopila buena parte de las actividades reseñadas se encuentra en la red: [www.youtube.com/watch?v=wNxif0pW0DA](http://www.youtube.com/watch?v=wNxif0pW0DA), consultado 20/06/2014.

países, lo que en tierras extranjeras sí, ya sea educación, trabajo, salud, libertad de pensamiento, derechos civiles, etc.”

(<http://adhesionporchile.wix.com/exilio#!contenidos>, consultado 15/08/2014).

Sin importar la exactitud “académica” de la autodenominación, la emergencia de estas asambleas y la forma como analizaron la coyuntura, abrió la discusión a chilenos en otras partes del mundo y a estudiantes de otras nacionalidades, incluso, cuestionó a las organizaciones locales. Las marchas de los estudiantes chilenos fueron acompañadas por sus pares colombianos quienes, en poco tiempo, formaron una organización con el fin de oponerse a la reforma que se pretendía implementar en su país y contemplaba introducir mecanismos de endeudamiento similares a de Chile.

Históricamente, la llegada de colombianos a la Argentina era poco significativa: el censo nacional de 1991 registró 2.638 colombianos y el realizado en 2001 relevó 3.713 ciudadanos de esa nacionalidad. Desde el año 2008, la prensa inició la publicación de notas acerca de la sorpresiva llegada de gran número de jóvenes colombianos a las universidades públicas y privadas de la ciudad de Buenos Aires. Ese año, el Consulado de Colombia difundió un informe que registraba 9.900 colombianos regularizados en el país entre mayo de 2006 y abril de 2008, y estimaba que los estudiantes constituían el 46% del total de colombianos/as y su número estaba en franco crecimiento (Sección Consular, 2008).

Según los informes de la Dirección Nacional de Migraciones –DNM–, el número de solicitudes de residencia de colombianos ha crecido notablemente: en el año 2007 se resolvieron 3.700 solicitudes de residencia, casi 4 veces más que el año inmediatamente anterior, lo cual representa un incremento de 383%. A fines de diciembre de 2013 se resolvieron 4.161 solicitudes de residencia permanente de colombianos que, sumadas a las ya resueltas, arrojaban un total 15.343 colombianos en esa condición. En cuanto a las residencias temporarias, la DNM resolvió 12.628 solicitudes, casi el mismo número del año anterior ([www.migraciones.gov.ar/accesible/indexN.php?estadisticas](http://www.migraciones.gov.ar/accesible/indexN.php?estadisticas), consultado 20/06/2014).

Estos datos revelan el crecimiento del interés de más jóvenes por buscar oportunidades educativas asumiendo riesgos individuales, proyectando actividades laborales en el

mercado formal e informal, y las diversas realidades que se tejen en la condición migratoria. En internet son comunes los grupos de Facebook<sup>27</sup> y consultas en la página de Yahoo Respuestas<sup>28</sup>, de colombianos, chilenos y otros latinoamericanos quienes, además de compartir la experiencia migratoria, intercambian información, mercancías, y sobre todo, resuelven dudas de compatriotas que desean salir del país con destino a las universidades argentinas<sup>29</sup>. Estas redes, constituyen un relato y una fuente de indagación de las condiciones educativas, laborales y personales de la migración educativa.

### **Hacia una tipología de países receptores y expulsores en el Espacio Común de Educación Superior**

Los movimientos estudiantiles con ecos fuera de sus países de origen, dan cuenta de fenómenos imperceptibles desde algunos indicadores nacionales y aquellos referidos a la internacionalización educativa. Por ejemplo, los posgrados suelen ser considerados como un nivel que internacionaliza la educación a través de convenios y becas, generando mayor movilidad y acceso a nuevos horizontes dentro de la sociedad del conocimiento. Ese supuesto, basado en la idea de que todos los que salen a estudiar lo hacen con garantías institucionales, omite a los potenciales excluidos, esos estudiantes que viajan en busca de posgrados para eludir los altos costos económicos o las barreras socioeducativas.

Los casos analizados son indicativos de la relación entre migración y formas de expulsión/recepción que se configuran en el Espacio Común Educativo. Por ello, entendemos que la migración educativa está atravesada por la ampliación de la matrícula en educación superior (graduación y posgrado) y por la búsqueda acumulativa y extendida de títulos de muchos de los “recién llegados”, quienes a su vez experimentarán nuevas y antiguas formas de segregación (educativa, social y económica) que operarán para construir trayectorias diferenciadas y desiguales. Ante esta realidad, algunos sujetos encontrarán en la migración una forma razonada para

---

27 [www.facebook.com/groups/colombianosenbaires/?fref=ts](http://www.facebook.com/groups/colombianosenbaires/?fref=ts), consultado 20/10/2014.

28 Un ejemplo: <https://espanol.answers.yahoo.com/question/index?qid=20110826095604AAgEF8u>, consultado Octubre 21 de 2014.

29 Algunas páginas ofrecen servicios de información y venden servicios de intermediación inmobiliaria, educativa, entre otras: [www.voyabuenosaires.com/faqs/](http://www.voyabuenosaires.com/faqs/), consultado 20/10/2014.

evitar el elitismo de las universidades prestigiosas y la jerarquización económica de la educación, hallando sistemas educativos con mejores y más amplias ofertas.

En el caso específico del posgrado, este se ha consolidado como un nivel selectivo que promete mejores oportunidades laborales a futuro, el costo de oportunidad individual tiene en cuenta los posibles movimientos por el Espacio Común. El caso de los más jóvenes de graduación resulta más ilustrativo: salen de su país buscando educación superior pública, gratuita y con menos barreras para el ingreso, y mantienen el cálculo de relación costo-beneficio, según el cual si no es posible entrar a una institución pública fuera del país, sigue siendo más barato pagar y formarse en instituciones privadas.

Para comprender mejor estas formas de expulsión/atracción de los sistemas educativos, agruparemos la tendencia histórica de gratuidad en la universidad pública latinoamericana. La gratuidad acompañó la consolidación del sistema universitario en la primera mitad del siglo XX, los gobiernos de Argentina (1949), Brasil (años 40), Venezuela (1958) y México (1945<sup>30</sup>) promulgaron esta medida. De otro lado, algunos países establecieron el pago de cuotas o matrícula en la universidad pública, siguiendo diferentes criterios para su cálculo, estos países fueron: Colombia, Chile, Costa Rica, Guatemala, Perú y Bolivia (García, 2007: 68). Indiferente del tipo de mecanismo, en todos los países hubo un crecimiento constante de la matrícula, que a finales del siglo XX se hará exponencial con el avance de la educación privada.

Con estos datos podemos formular una serie de hipótesis que retomen la identidad público gratuito y público no-gratuito de los sistemas educativos, lo cual es un punto de partida para analizar los flujos de salida y atracción de estudiantes. Esta aproximación usa datos cuantitativos de matrícula, nivel de masificación, y datos de programas estatales de becas, para identificar un esquema de fuerzas de atracción y expulsión presentes en el Espacio Común. Desde luego, como señalamos, los datos de movilidad

---

<sup>30</sup> En la ley se entiende que la universidad es gratuita por la reforma a la constitución en 1945, donde se inserta la expresión “Toda la educación que el Estado imparta será gratuita” en la cual se asume que la Universidad también lo es. En sí, la universidad mexicana no es gratuita, hay un pago mínimo de cuotas que no ha sido aumentado en décadas. En 1999 en la UNAM el rector presentó un proyecto de aumento de estas cuotas, que tuvo respuesta del movimiento estudiantil con una huelga que se extendió hasta el año 2000, y al final logró impedir la aplicación de esta medida.

educativa están subrepresentados pero son útiles para iniciar la discusión. También es importante anotar que la caracterización de expulsor-receptor no es estática, depende de las coyunturas políticas y económicas, por ello conjugaremos esta dualidad con lecturas de algunas políticas neoliberales y neodesarrollistas actuantes.

En este sentido aparece una primera paradoja: tener los niveles más altos de matrícula no implica que sean los más masificados. Retomando la Gráfica 1, donde se relaciona el tamaño con la masificación del sistema, vemos que Brasil y México a pesar de tener sistemas con más de dos millones de estudiantes, conservan una deuda educativa con su población, pues están por debajo del 25% de cobertura. En América Latina, Argentina es el único sistema educativo con más de dos millones de estudiantes y una masificación superior al 55%.

Estos tres sistemas tienen programas de internacionalización del posgrado basados en becas de cooperación Sur-Sur o entre países miembros de bloques económicos (Mercosur y recientemente Alianza del Pacífico). En su mayoría están centrados en la movilidad de estudiantes de posgrado, ejerciendo una fuerza de atracción en tanto que son una oportunidad para la continuidad de estudios en condiciones de gratuidad y sostenimiento económico. Es decir, ofrecen una posibilidad de ser estudiante de tiempo completo en sistemas educativos prestigiosos.

El sistema educativo argentino sigue en expansión, es reconocido por su calidad, y cuenta con un interés del gobierno y las universidades (públicas y privadas) en profundizar su apertura educativa a estudiantes extranjeros, especialmente latinoamericanos. Este país tiene dos programas de becas para latinoamericanos: uno centrado en el doctorado financiado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONICET), que tiene convocatoria dos veces al año para diez cupos. El otro programa, Roberto Carri<sup>31</sup>, está dirigido a nivel de maestría con fondos del Ministerio de Educación de la Nación y el Consejo de Decanos de Facultades de Ciencias Humanas y Sociales. El programa otorga treinta becas anuales. Además, el país ofrece otras becas

---

<sup>31</sup> Nombre en memoria a un militante e intelectual desaparecido durante la última dictadura <https://drive.google.com/file/d/0B4847F00DAwoSFlqRF9W0EV2dUk/edit>, consultado 22/10/2014.

destinadas a nacionalidades específicas, sobre todo europeas, con excepción de unas para mexicanos en el nivel de doctorado y posdoctorado<sup>32</sup>.

Brasil ofrece, desde los años sesenta, los programas PEC-G para graduación y PEC-PG para posgrados. Además, en 2011 fue creado el Programa de Alianza para la Educación y Capacitación de becas para posgrado (maestría y doctorado), resultado de la cooperación entre la OEA y el Grupo Coímbra de Universidades, involucrando a las universidades brasileras que hacen parte de este grupo. Desde ese año comenzó una convocatoria anual que selecciona alrededor de 50 becarios para maestría y doctorado provenientes de los países miembros de la OEA, matriculados en diferentes áreas del conocimiento<sup>33</sup>.

Tomando en cuenta el histórico de becarios del programa PEC-PG entre 2000 y 2012, en total se entregaron 1.625 becas. En esta etapa se presentó un aumento anual del número de becas (pasando de 61 a 208 en 2013) vinculado con las políticas de cooperación e internacionalización de los gobiernos neodesarrollistas. Al revisar con detalle ese período, la distribución de las becas por nacionalidad concentra casi el 60% en tres países: Colombia (34,3%), Perú (17,2%) y Argentina (7,6%)<sup>34</sup>.

En México existe un programa de estudios de posgrado dirigido a extranjeros sin especificaciones por región o país. La Encuesta Nacional de Movilidad Estudiantil Internacional de México, realizada entre 2010-2011, registra que la mayoría de los becarios vienen de países desarrollados. Sin embargo, dentro del total de los becados se destaca la participación de estudiantes colombianos con 514, seguido de Argentina con 215 (Secretaría de Educación Pública, 2012:14).

Los datos de becarios en los tres países receptores: Argentina, Brasil y México nos muestran su opuesto, es decir, los países expulsores. Ese grupo está encabezado por Colombia, seguido por Perú y Chile. Si volvemos a la Gráfica 1, encontramos que dos

---

32 <https://drive.google.com/file/d/0B4847F00DAwoeUR5YndwQUtxSjQ/edit>, consultado 22/10/2014.

33 Ver la página del programa: [www.oas.org/es/becas/brasil.asp](http://www.oas.org/es/becas/brasil.asp)

34 Datos obtenidos de la página del Ministerio de Relaciones Exteriores de Brasil: [www.dce.mre.gov.br/PEC/PG/historico\\_Am\\_Sul\\_3.png](http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PG/historico_Am_Sul_3.png), consultado 22/10/2014.

de estos sistemas educativos se ubican en el punto medio bajo (26-35%); Perú y Colombia logran a mediados de la primera década del siglo XXI una masificación de apenas una tercera parte de la población, y una privatización de la educación superior mayor al 50%<sup>35</sup>. De otro lado está Chile con una masificación media (36-45%) y una privatización similar a la de Perú y Colombia.

Esta relación vincula la tendencia histórica de sistemas públicos gratuitos con públicos no-gratuitos. La gratuidad y los programas de cooperación del primer grupo muestran las tendencias a una mayor recepción de estudiantes provenientes de sistemas que tienen exiguos sistemas de becas<sup>36</sup>, altos niveles de educación privada y educación pública no gratuita. Estos factores conjugados con la tendencia a la elitización de instituciones públicas, y exámenes de ingreso, van a empujar a más estudiantes a salir de su país.

Ahora bien, las estadísticas dan cuenta de una parte de los migrantes, de aquellos que tienen más peso relativo por su cantidad. Pero detrás de estos se encuentran otras movibilidades provenientes de sistemas más pequeños en población, pero con niveles de masificación más bajos que resultan ser once países (García, 2007), el resto de América Latina. En este vacío también entraría parte del Caribe, específicamente Haití y Cuba.

Otra crítica a estas estadísticas es de tipo cualitativo y obedece a la pregunta sobre aquello que no se mide. Pueden ser *exiliados del mercado* o hijos de familias que encuentran mejores condiciones educativas y precios más favorables en mercados educativos de otros países de la región.

Muchos migran antes de empezar a estudiar, consiguen trabajo para lograr un sostenimiento, en otros casos viajan a buscar en la oferta educativa y toman la decisión in situ; otro caso son aquellos que viajan con el apoyo económico de su familia en un cálculo de costo-beneficio. Allí el estudiante migrante de tiempo completo se empieza a fragmentar por las diversas condiciones en las que se va a insertar en el sistema educativo receptor y emerge el estudiante migrante de tiempo parcial.

---

<sup>35</sup> Ver el Cuadro 4 Evolución de la matrícula de educación superior en el sector privado (1960/2000-2002) en García (2007).

<sup>36</sup> En Colombia, en 2010, Colciencias apenas ofrecía 462 becas para doctorado dentro y fuera del país (Observatorio de ciencia y tecnología, 2011).

Para ilustrar este punto, volvamos sobre los casos de los estudiantes chilenos y colombianos en Argentina a partir de los datos del último censo de la Universidad de Buenos Aires (2011). En grado, los extranjeros constituyen el 4% del total de estudiantes del nivel, 10.646 en números absolutos. Dentro de ese grupo las nacionalidades más destacadas son: Perú (25,3%), Bolivia (18,0%), Paraguay (11,3%); las cuales, corresponden a países limítrofes con una considerable migración hacia la Argentina. Luego aparecen los estudiantes de Brasil (8,8%), Chile (8,2%) y Colombia (6%), donde la mayoría cambió su lugar de residencia para adelantar sus estudios. Esta población se caracteriza por su corta edad y la combinación de actividades curriculares y laborales.

Según el Censo, la proporción de extranjeros en el postgrado asciende al 15% de la totalidad de estudiantes del nivel, 2.165 en términos absolutos. De esta población los colombianos son casi la mitad (47,8%), en importancia le siguen: Venezuela (7,4%), Bolivia (6,6%), Ecuador (6,2%), Brasil (5,6%), Chile (5,6%) y Uruguay (4%). En este nivel arancelado se observa el creciente número de estudiantes latinoamericanos que vienen a comprar servicios educativos, la mayoría jóvenes profesionales que combinan estudios con distintos tipos de trabajo.

Todas estas formas de ser estudiante en otro país, llevan a profundizar el análisis hacia los sistemas migratorios. Hemos señalado que el Espacio Común Educativo de América Latina se formaliza institucionalmente pero sin una discusión profunda de la condición migratoria de los estudiantes, pues cada país regula la movilidad por medio de las visas.

Las visas que regulan formalmente la migración educativa en las últimas décadas han tenido un desborde jurídico, ya que se vienen abriendo espacios legales para otras formas de migración educativa que hemos descrito en el anterior apartado. Con la negociación y constitución de bloques económicos dentro de la región: Mercosur, Comunidad Andina, CARICOM, y en los últimos años la Alianza del Pacífico, se han incluido acuerdos que derogan restricciones legales para la movilidad de los ciudadanos. En algunos casos, abren la posibilidad para obtener una visa de residencia temporaria que habilita para trabajar o estudiar, y en algunos casos, no se exige ningún tipo de vínculo institucional, programa de beca o ingresos propios suficientes para la estadía.

Un caso particular de este tipo de medidas es el Mercosur, allí encontramos dos de los países que llamamos receptores: Brasil y Argentina. En este último país los cambios en la política migratoria han sido aprovechados por estudiantes de países miembros y asociados<sup>37</sup> al Mercosur. Si se establece un corte en el crecimiento de extranjeros antes y después de esta política migratoria, podemos ver el aumento del fenómeno que hemos descrito.

En Brasil recientemente se ha establecido un tipo de visa de residente temporario Mercosur que incluye a ciudadanos de países asociados al bloque. La visa otorga residencia temporaria por dos años y habilita para estudiar y trabajar en el país, entre los requisitos no se exigen documentos de aceptación en una institución educativa<sup>38</sup>. En este caso se abre un escenario que merece atención por las dimensiones del sistema educativo y las políticas de becas en ese país.

Nuestro interés con esta tipología ha sido tomar el concepto de internacionalización y Espacio Común de manera crítica, a partir de las condiciones vitales de los estudiantes. Esta reflexión nos conduce a plantear otras preguntas: ¿son estos estudiantes un nuevo tipo de migrante o están en camino de serlo?, ¿qué factores estructurales e individuales impulsan la llegada de las y los estudiantes a los países receptores?, ¿desde qué conceptos o marcos teóricos podemos analizar este fenómeno? En el siguiente apartado examinaremos algunos conceptos que podrían ayudar a pensar este fenómeno para, finalmente, proponer una agenda que ayude a descentrar la mirada de los conceptos ligados a la internacionalización educativa y que permita analizar la complejidad que plantea la condición de estudiante en el marco de la expansión universitaria, la presión de los mercados de trabajo y las demandas sociales.

### **Entre los paradigmas de migración y de internacionalización. Una apuesta comprensiva de la movilidad estudiantil intrarregional**

---

<sup>37</sup> Chile, Colombia, Ecuador, Perú, Guyana y Surinam.

<sup>38</sup> [http://bogota.itamaraty.gov.br/es-es/visa\\_residente\\_temporario\\_-\\_mercosur.xml](http://bogota.itamaraty.gov.br/es-es/visa_residente_temporario_-_mercosur.xml)

En los apartados anteriores dimos cuenta de los cambios, las tendencias y las tensiones que experimentó la universidad en la región. Uno de los aspectos más interesantes de estas tendencias es la *movilidad estudiantil* intrarregional, sobre la que proponemos su visibilidad como categoría de análisis, en el marco de la llamada tendencia a la internacionalización de la educación superior. Este apartado tiene como objetivo dilucidar los vacíos existentes en la literatura sobre flujos migratorios, los estudios sobre movilidad científica y, por último, discutir sobre el proyecto político que acompaña la posible internacionalización de la universidad en América Latina.

Los estudios que abordan el tema de la migración refieren de manera obligada a las transformaciones en el mundo social de la dupla globalización-neoliberalismo, combinación que desdibuja los límites reales de la llamada “aldea global”, donde todos aparentemente tenemos las mismas posibilidades de movilidad y acceso, lo que por supuesto oculta la desigualdad del sistema económico, en el que la educación se aproxima más a la lógica de un servicio que a un derecho.

Los análisis sobre la migración describen el incremento de los flujos migratorios en el pasado siglo XX, con especial relevancia en las tres últimas décadas del siglo. Estos movimientos han sido acompañados de diversidad de historias nacionales, de países expulsores y receptores, y además, ocultan un proceso contradictorio: por un lado, la movilidad es bien vista y en un contexto como el académico movido por la tendencia hacia el credencialismo y la competencia por títulos, es una responsabilidad de cada investigador, quien moviliza en sus redes institucionales o soportes personales los auxilios necesarios para su movilidad. Por otro lado, estos movimientos difuminan las características de los sistemas económicos, políticos y educativos de los países de origen de cientos de miles de migrantes y con ello ocultan sus historias de desigualdad.

Evidenciando la falta de estudios que se encarguen de analizar la movilidad de los estudiantes latinoamericanos en la región y que los datos cuantitativos existentes en las bases de movilidad académica están subrepresentados, buscamos dejar planteada no sólo la necesidad de realizar estudios de este tipo, sino la pertinencia de generar indagaciones que tomen una perspectiva que humanice dichos tránsitos, para conocer las potencialidades de estos movimientos en la construcción de redes de intercambio recíproco, cuáles son las historias que acompañan esos movimientos y los múltiples costos de traslado e instalación en otro lugar.

En este apartado se presentarán algunas reflexiones sobre los límites existentes para comprender las características de los flujos migratorios de estudiantes de pregrado y

posgrado en la región. La pregunta por quiénes son los actuales estudiantes extranjeros de y en los países de América Latina y las realidades sociales que estos representan en cada aula, nos genera la inquietud sobre la existencia de teorías o formas de conceptualizar que nos acerquen a la comprensión de estos movimientos. Para tal fin se reconstruirán algunas de las principales tendencias de análisis migratorios y sobre la denominada “migración altamente calificada”.

Partimos de considerar que en la emigración actual de estudiantes, técnicos y profesionales al interior de América Latina influyen no sólo las condiciones productivas y financieras del mundo, sino que se trata de fenómenos complejos y multidimensionales que son parte constitutiva de los procesos contemporáneos de transformación social (Luchilo, 2011). Por lo tanto, discutimos con aquellos estudios que encuentran como única explicación para los flujos migratorios la evaluación racional que realizan los actores de las condiciones estructurales de su país de origen y el de destino (Arango, 2000; Gómez, 2010); asimismo, discutimos con aquellas propuestas que desde los enfoques del capital humano centran a los actores en una competencia, como quien asume los costos de oportunidad en el presente para mejorar su condición en el futuro vía salario. Estas concepciones desconocen los dramas humanos que hay detrás de las condiciones de mercado y las consecuencias en términos emocionales para quienes toman la decisión de migrar.

¿Por qué considerar a los estudiantes de y en la región como migrantes? Porque estos estudiantes por medio de sus tránsitos consolidan sus “espacios de vida”<sup>39</sup> en una posible transnacionalización de las dinámicas de educación, trabajo y de su vida. En este marco, surge una diversidad de estrategias con las cuales se consolidan distintas formas de relación de los actores para incorporarse a la sociedad de destino y se consolidan espacios de discusión, en los que se potencian procesos de auto identificación nacional, así como de problematización sobre las condiciones sociales de los países de origen y de la región misma.

Esta propuesta de verificar el proceso de radicación de los estudiantes como migrantes, una vez que establecen su “espacio de vida”, está más allá de las políticas migratorias del país de destino y también se distancia de las definiciones teóricas de la literatura sobre los procesos de internacionalización, que formulan categorías según el tipo de estancia que realiza el o la estudiante, categorizaciones que no permiten humanizar los

---

<sup>39</sup> Según Courgeau (1980), esta expresión se refiere a la porción de espacio delimitada en la que el actor realiza todas sus actividades, incluyendo sus desplazamientos.

tránsitos. Estas dos miradas terminan invisibilizando las diversas transformaciones subjetivas que ocurren en el proceso de migración.

### **Pinceladas y trazos en el panorama actual de la migración en América Latina**

En su texto “Doce equívocos sobre las migraciones”, Alejandro Grimson (2011) menciona dos que resultan útiles para pensar la literatura sobre movilidad estudiantil. El primero señala la necesidad de actualizar la mirada de las migraciones al Sur con indagaciones que permitan ver cómo los flujos actuales no son exclusivos del Sur al Norte, y como por el contrario uno de cada tres migrantes se está desplazando entre regiones y países “del Sur” (Grimson, 2011:35).

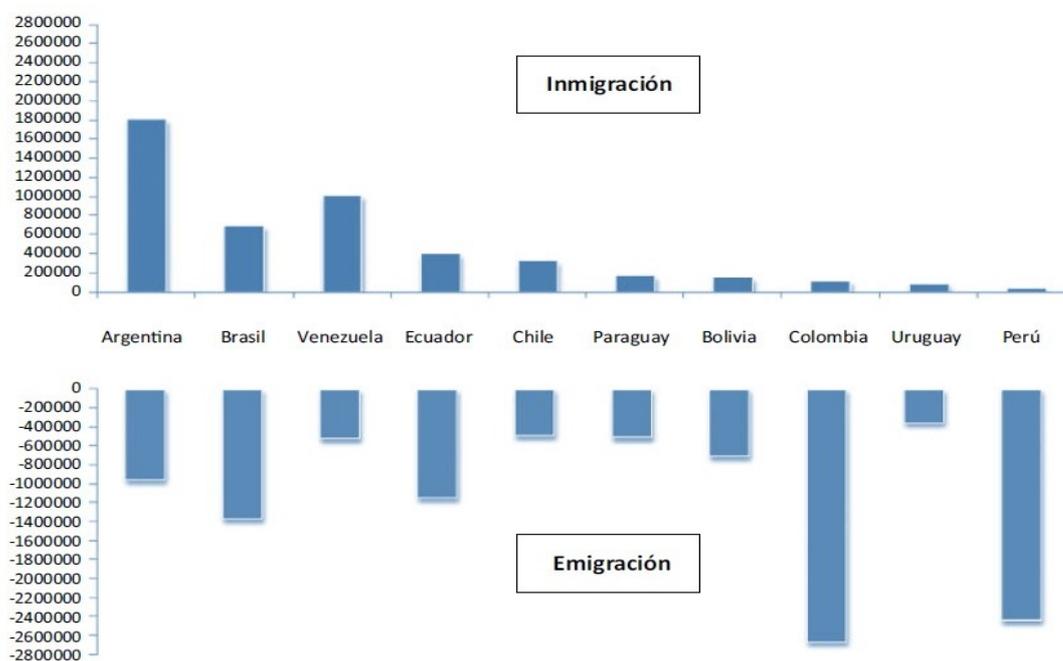
Los análisis sobre la realidad y cambios migratorios de América Latina principalmente se han abocado a reflexionar sobre el continente como un productor de migrantes, principalmente hacia el norte, es decir, Estados Unidos y Europa o tanto más al bloque OCDE. En los últimos años, el campo de trabajo se ha diversificado, se desarrollan trabajos sobre las diferentes políticas migratorias de los países de origen y destino, las transformaciones de los vínculos sociales (Novick, 2008), los procesos de reestructuración familiar (Canales, 2006); y, en menor medida, se encuentran investigaciones que analizan las dinámicas actuales de la migración intrarregional.

Sin embargo, el volumen de estos esfuerzos es incomparable con las reflexiones existentes sobre las migraciones Sur-Norte (Cerutti, 2004). Estos estudios deben atravesar la inexistencia de índices de medición de los flujos intrarregionales y, por ende, de la especificación del tipo de movilidad que los acompaña. Lo cual incide en la falta de estudios sistemáticos sobre la movilidad intrarregional que impliquen al Norte, Centro y Sur de nuestro continente.

El reciente estudio de la OIM sobre el “Panorama migratorio de los países de América del Sur”, señala cómo “una parte considerable de los migrantes sudamericanos ha reorientado su estrategia migratoria hacia países vecinos o cercanos dentro de la región” (Texidó y Gurrieri, 2012:14). En este estudio se señala a Argentina, Brasil y Chile como los países que están recibiendo la mayor parte de estos migrantes, debido al mejoramiento de sus condiciones macroeconómicas. A esto agrega que Argentina y Venezuela continúan siendo los únicos países de la región en donde la inmigración es

mayor a la emigración (Texidó y Gurrieri, 2012:20), mientras Bolivia, Colombia<sup>40</sup>, Ecuador, Paraguay y Perú mantienen un claro perfil emigratorio. Igualmente, pormenoriza que los principales corredores migratorios de la región en la actualidad son: Paraguay-Argentina, Bolivia-Argentina, y con un flujo menor Colombia-Venezuela, Perú-Argentina, Perú-Chile, Bolivia-Brasil y Colombia-Ecuador (Texidó y Gurrieri, 2012: 21-22). La siguiente gráfica contiene datos útiles que resumen el panorama actual de la migración de Suramérica:

**Gráfica . Migración e inmigración en Suramérica (2012)**



*Fuente:* UN DESA – Population Division. Población total (ambos sexos) 2011; Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda de Argentina, 2010; Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) de Perú.

Fuente: Texidó y Gurrieri (2012): 13.

Estas cifras no permiten identificar el tipo de migración ocupacional que representan, no obstante, el estudio ubica cinco tendencias en los flujos migratorios: feminización; concentración en los grupos etarios de entre 15 y 64 años (con cifras importantes entre los 20 y 29 años, edad de continuidad de los estudios); una alta migración irregular; trata de personas dentro y fuera de la región. Por último, “una participación

<sup>40</sup> Los flujos de ciudadanos y ciudadanas colombianas en el panorama actual de la migración en Suramérica es una excepción, pues algunos se ven forzados a dejar el país a causa del conflicto armado y refugiarse principalmente en Ecuador y Venezuela (Texidó y Gurrieri, 2012).

considerable de migrantes calificados, aunque con diferencias importantes según los países” (Texidó y Gurrieri, 2012: 17).

En las migraciones intrarregionales inciden proximidades geográficas, culturales, de política migratoria, etc. Para el caso de la migración de jóvenes estudiantes, consideramos que incide el conocimiento personal previo de algunos países de la región, la información proporcionada por internet y por las redes de amigos o familiares radicados en los países de interés.

La Gráfica 4 muestra una dimensión del aumento de la migración educativa desde América Latina, allí se presenta como tendencia general el aumento de estudiantes que salen de sus países: entre el 2000 y el 2011 creció un 82,24%, mientras que en Norteamérica y Europa creció 21,69%, demostrando que las políticas de internacionalización tuvieron un papel fundamental en este crecimiento. Los porcentajes son, entonces, un reflejo de los efectos institucionales de los programas de becas, convenios, acuerdos o programas de fundaciones e instituciones de cooperación.

**Gráfica . Estudiantes de educación superior latinoamericanos que estudian en el extranjero (2000-2011)**

<b>País/Región</b>	<b>2000</b>	<b>2005</b>	<b>2011</b>
Guatemala	1.440	2.668	6.640
Bolivia (Estado Plunacional de)	2.460	3.656	9.763
Ecuador	3.272	5.368	10.713
Dominicana República	1.202	1.812	3.525
Paraguay	1.109	1.887	2.891
Haití	1.642	3.240	4.141
Colombia	10.584	16.291	24.183
Perú	7.179	9.943	16.235
Chile	4.947	7.550	9.737
Uruguay	1.477	2.028	2.715
México	14.413	23.230	26.475
Latinoamérica y el Caribe	112.732	152.992	205.446
Costa Rica	1.156	1.639	2.016
Brasil	17.520	19.670	29.870
Venezuela (República)	7.741	9.470	11.486
El Salvador	1.693	2.200	2.316
Argentina	6.915	8.304	9.350
Cuba	1.497	1.102	1.955
Honduras	1.753	2.285	2.230
Nicaragua	1.397	2.068	1.671
Panamá	1.859	2.000	2.062
Norteamérica y Europa	491.865	492.567	598.546

Fuente: UIS-UNESCO

A la par del incremento y diversificación de las razones para salir de los países, también ha cambiado la duración de las estadias. Los movimientos de larga duración para obtener un diploma fueron desplazados “parcialmente por esquemas de movilidad corta, orientados a la adquisición de créditos transferibles y accesibles a partir de las licenciaturas e incluso, de las carreras universitarias cortas en dos años” (Didou, 2006: 23).

Este aumento de las cifras muestra una parte del fenómeno, es decir, subrepresenta cuantitativamente la cifra real de estudiantes que se mueven obviando la pregunta por la

migración Sur-Sur. Olvida también las dimensiones de género, etnia, raza, condiciones de llegada y habitación, así como las de trabajo. Este tipo de perspectiva deja de lado, en últimas, las condiciones vitales de movilidad estudiantil y sus implicaciones en procesos sociales e intelectuales más amplios.

En estos índices queda evidenciado el flujo de estudiantes latinoamericanos que privilegian los países de la OCDE para desarrollar sus procesos de movilidad estudiantil, puesto que son los lugares que más otorgan posibilidades de financiamiento y que son pocos los programas que fomentan la movilidad entre los países latinoamericanos<sup>41</sup>. Tal como queda demostrado en la siguiente gráfica que retoma la movilidad de estudiantes de países importantes de la región y sus lugares de destino, los cuales son principalmente de la OCDE.

**Gráfica . Estudiantes latinoamericanos migrantes en países de la OCDE (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: Luchilo (2013), elaborado a partir de los informes UIS-UNESCO.

<sup>41</sup> Brunner (2008) presenta algunas redes de intercambio y colaboración iberoamericana de educación superior existentes. Entre ellas están la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia (AIESAD), la Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado (AUIP), el Consejo Universitario Iberoamericano (CUIB), la Escuela Iberoamericana de Gobernabilidad y Políticas Públicas (IBERGOB), la Fundación Universitaria Iberoamericana (FUNIBER), la Guía Iberoamericana de la Cooperación Internacional Universitaria de la OEI, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), el Programa de Becas Mutis, el Programa de Intercambio y Movilidad Académica (PIMA), el Programa Iberoamericano de Ciencia y Tecnología para el Desarrollo (CYTED), la Red Iberoamericana de Estudios de Posgrados (REDIBEP), la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES) y la Red Universia.

## **Las ausencias en las migraciones y las presencias de las migraciones altamente calificadas**

José Luis Rocha (2013), a partir de la realidad migratoria de Nicaragua, se pregunta “¿por qué en el mundo de hoy son tantos los que viven la onda de ser un migrante?”. Quisiéramos ampliar su pregunta para evitar caer en la mirada benéfica de la “aldea global” donde todos tendríamos las mismas posibilidades de movilidad, nos inclinaríamos entonces hacia una pregunta del tipo “¿cuáles son los factores que inciden en la decisión de alguien para migrar?”. Esto supone una mirada más compleja que una simple evaluación racional de ventajas y desventajas.

Preguntas desde la anterior concepción suponen indagar por qué un ciudadano de nuestros países toma la decisión de migrar, qué evaluaciones hace de la falta de oportunidades en su país, cuáles son los proyectos que acompañan la decisión de migrar y cuáles son las estrategias<sup>42</sup> que pone en marcha para lograr su objetivo. Supone además relativizar la idea de una tendencia global a migrar con algo positivo, por un enfoque que se ocupe de ver los altos costos de desarraigo emocional y de arribo a las costumbres del lugar de origen que transita el migrante.

Arango (2000) identifica que el principal problema de los estudios migratorios es que se han construido infinidad de modelos y enfoques conceptuales, incluso, algunas veces se ha llegado a generalizaciones empíricas, pero en muy pocas ocasiones se han construido teorías. Debido a que algunos de los esfuerzos teóricos que se encuentran en la literatura rara vez han sido formulados para explicar las migraciones, se encuentran una serie de esfuerzos que retoman contribuciones disímiles y separadas. El autor concluye que “no existe una teoría general de la migración como tal” (Arango, 2000:33), y reconoce la dificultad de crear una teoría única que sobrepase las dificultades de medir y definir su complejidad.

Consideramos pertinente en la producción teórica criticar el modelo propuesto por la teoría del capital humano basado en la economía neoclásica (Arango, 2000; Gómez, 2010), la cual supone que el actor toma la decisión de migrar en base a una evaluación racional de los medios con los que cuenta con el objetivo de maximizar su utilidad, los

---

<sup>42</sup> Es importante comentar que las estrategias empleadas son tan diversas como las personas, pues cada actor pone en juego diferentes formas de supervivencia y colaboración con sus redes personales, familiares e institucionales. Asimismo, cada quien establece relaciones distintas con su lugar de destino para lograr el objetivo que propicia el inicio del tránsito.

rendimientos netos esperados, la movilidad de factores y las diferencias salariales. En este contexto, la migración es interpretada como “el resultado de una distribución geográfica desigual de la mano de obra y del capital” (Arango, 2000:35). La dificultad que presenta esta propuesta es que no toma en cuenta las repercusiones de los sistemas políticos de gobierno en la decisión de migrar, ni las barreras socioeducativas que se configuran en los sistemas educativos de los países de origen que funcionan además como factores de expulsión.

Consideramos la necesidad de ir más allá de los enfoques estructurales y las explicaciones macroeconómicas que no toman en cuenta a los actores y las realidades socioeconómicas, políticas y culturales, y el papel crucial que desempeñan los estados (Arango, 2000) en las circunstancias que devienen en las decisiones individuales.

El rastreo de estos estudios evidencia el vacío analítico sobre la presencia de estudiantes provenientes de la región, así como la participación de estudiantes e investigadores en los sistemas de ciencia y tecnología nacionales. Por tanto, vemos la necesidad de considerar al migrante estudiantil en su doble condición: como migrante y como estudiante. Esta posición nos distancia de los estudios que reseñaremos a continuación, los cuales han hecho énfasis en la migración altamente calificada desconociendo otras situaciones de migrantes calificados.

Los análisis de las migraciones calificadas pueden ser un punto de partida para la comprensión del fenómeno que aquí nos convoca; consideramos que algunas de las pistas que siguen estos estudios podrían ayudar a delimitar nuestro universo de reflexión. Estos estudios analizan principalmente los flujos de estudiantes a nivel de posgrado, también refieren a intelectuales, artistas, empresarios, actores y a quienes representen un capital de conocimiento que pueda llegar a ser una pérdida para sus lugares de origen. Desde esta lógica han privilegiado los análisis de pérdidas del Sur global hacia Estados Unidos y Europa; no obstante, son muy pocos los estudios que indagan sobre la movilidad de otros niveles educativos.

El primero de los paradigmas teóricos de análisis para este tipo de movilidad se denominó *fuga de cerebros*, como una postura teórica que se concentra en analizar el capital perdido por los países de origen de los migrantes. Esta definición fue utilizada por primera vez para definir la migración de científicos del Reino Unido a Estados Unidos durante la posguerra. La *fuga de cerebros* refiere a una migración de largo plazo o un “éxodo de competencias”, es decir, a aquellos estudiantes que han llegado a un país de acogida, se radican por una larga temporada y desarrollan en él una carrera

intelectual y profesional (Meyer, Kaplan y Charum, 1998:4). Para América Latina, este concepto se reutilizó en la década del sesenta de la mano de la teoría de la dependencia con el fin de problematizar el inmenso capital que perdían los países del Sur en las migraciones calificadas hacia el Norte (Ermólieva, 2011).

A finales de los años sesenta y setenta el debate teórico giró hacia tendencias que consideran esta circulación internacional de personas y competencias como un elemento positivo para el desarrollo del conocimiento en los países de origen y de destino (Meyer, Kaplan y Charum, 1998), distanciándose de la mirada pesimista de la “fuga” para impulsar conceptos tales como *brain exchange*, *brain circulation*, *brain gain*, *brain waste* o *brain strain*. En castellano estos términos suelen traducirse como “ganancia de cerebros”, “diáspora”, “circulación de talentos”, “redes de conocimiento en el exterior”, “diásporas científicas”, entre otras.

Estas propuestas teóricas suponen que la migración de recursos calificados es una fuente de desarrollo, por ello, consideran que la migración de personal calificado no representa necesariamente una pérdida para los países de origen, sino es un fenómeno potencialmente benéfico para los diferentes actores vinculados (países de destino, migrantes y países de origen). Los beneficios se materializan en la construcción de vínculos con los expatriados por medio de contribuciones a distancia (sin que el retorno sea un requisito imprescindible) para la transferencia de tecnología y conocimientos, intermediaciones con el exterior, colaboraciones con el país de origen y circulación de bienes y servicios.

Ermólieva (2011) actualiza de manera acertada la discusión sobre las consecuencias de esta movilidad cuando recuerda que, si bien el Banco Mundial ha sugerido que actualmente es más apropiado utilizar el concepto “movilidad de cerebros”, es necesario mantener la *fuga de cerebros* como un concepto válido, “en especial en el caso del intercambio desequilibrado de grupos altamente calificados entre los países del Norte desarrollado y el Sur menos avanzado en los aspectos económico-sociales, educativos, tecnológicos, etc.” (Ermólieva, 2011: 115).

Solimano (2010) también reconoce que los científicos y académicos se mueven por mejores salarios, el acceso al conocimiento y la interacción con colegas extranjeros

reconocidos y la posibilidad de desarrollar carreras exitosas internacionalmente. Sin embargo, subraya que la movilidad científica o calificada, ocasiona en los lugares de destino una ampliación de la oferta de personal altamente calificado, genera mayor estrechez en la competencia profesional y esto puede ocasionar una baja salarial para todos los profesionales del área del conocimiento específica (Solimano, 2010), además de aumentar la tercerización.

Lo importante de la revisión de esta literatura son las rutas de investigación y fuentes de información que ofrecen, ya que identifican elementos sobre causas, destinos y factores que inciden en la configuración de los flujos migratorios estudiantiles. Por ejemplo, Ermólieva (2011) señala algunas de las causas para la *fuga de cerebros*, entre las que menciona la escasez de inversiones en investigación y desarrollo tecnológico, la inestabilidad política y económica, y el aumento del desempleo y subempleo de graduados universitarios.

En cuanto a los cambios experimentados en la movilidad calificada, Luchilo (2011) enuncia como principales características la feminización de este tipo de migración y el aumento en la cantidad de migrantes calificados en movimiento. La primera tendencia como expresión del incremento de la participación de las mujeres en la educación superior, y la segunda trae consigo el incremento de movilidad de algunos grupos profesionales, en especial de quienes se desempeñan en el campo científico y tecnológico y en los sistemas de salud de los países de destino.

El principal problema que surge en la realización de este tipo de investigaciones es que los datos cuantitativos sobre la migración de personas altamente calificadas se encuentran muy fragmentados, lo cual dificulta delimitar los alcances del fenómeno (Meyer, Kaplan y Charum, 1998:10), ya que las estadísticas sobre el tema son escasas y en muchos casos no permiten un análisis desagregado. Para el caso de América Latina y el Caribe, los intentos de cuantificar la movilidad hacia países desarrollados han tropezado con la dificultad de los diferentes parámetros que se utilizan en cada país de la región para realizar las mediciones.

Si bien estos estudios se centran en la migración calificada que históricamente se ha presentado desde la región hacia Estados Unidos y Europa, aún no problematizan cómo

esa migración se ha incrementado con la ampliación de becas de distintos organismos nacionales e internacionales, como por ejemplo la política de becas de algunas universidades estadounidenses, y menos cómo este fenómeno también está representando un incremento en el acceso a más sectores de la sociedad como producto de la expansión de la educación universitaria, explicada en el primer apartado.

Además, estos movimientos migratorios benefician la construcción de un mercado educativo donde los países centrales son beneficiados por una mayor oferta de mano de obra, lo cual extiende las posibilidades de los regímenes de trabajo tercerizado e irregular, flexible y precario por medio de los sistemas de apoyo a la investigación o a la carrera docente. Ejemplo de ello son los programas de las universidades de Estados Unidos que toman como docentes a sus becarios como una forma de apoyo en su propio desarrollo académico, pero oculta que están obteniendo mano de obra a un menor costo. Ermólieva (2011) define el proceso anterior como la “otra cara de la moneda” de este tipo de migración, refiriéndose a la “subutilización de los cerebros fugados en el país de destino pues, con frecuencia, los emigrantes capacitados no encuentran empleos que se ajusten a su nivel de educación” (Ermólieva, 2011: 121). Esto abre una situación paradójica, “mientras los países de origen pierden estos recursos humanos, las economías receptoras no logran aprovecharlos adecuadamente” (Lozano y Gandini, 2009: 5).

Los avances de esta literatura nos permiten concluir que la migración de profesionales y técnicos no está necesariamente vinculada a la “sobreeferencia”, como fue la explicación de los primeros estudios sobre el tema, sino que la explicación debe referirse tanto a factores específicos de cada país, como a las oportunidades que ofrecen los países de recepción y al tipo de redes establecidas entre los migrantes. Cuestiones tales como la expansión de la educación acompañada de la incapacidad de absorción de graduados, las condiciones de distribución del ingreso más igualitarias en los lugares de destino, inducirían a la migración de los sectores más calificados.

De esta manera, este tipo de literatura privilegia los análisis sobre intercambios y movilidad de los individuos. Temas que cuando son pensados desde América Latina,

consideramos que deben tomar en cuenta la distribución geopolítica asimétrica en la producción de conocimiento y las condiciones en que se efectúan la movilidad de los estudiantes desde la región en búsqueda de becas o auxilios de investigación.

### **Guías para comprender la movilidad estudiantil intrarregional**

Los actuales movimientos intrarregionales de estudiantes latinoamericanos rompen con la clásica movilidad hacia el norte, aunque todavía sean pequeños (Luchilo, 2013)<sup>43</sup>, “desde 1999 aumentó de 11% a un 23% la proporción de alumnos trashumantes latinoamericanos que permanecen en la propia región en el 2008” (Ermólieva, 2011:130-131). Siendo los aquí denominados países receptores: Argentina, Brasil y México, los que empiezan a posicionarse como polos educativos para los estudiantes de la región.

Si tenemos en cuenta que un porcentaje importante de este cambio en cuanto a la presencia de estudiantes extranjeros lo componen estudiantes de grado y de posgrado, proponemos conceptualizar estos flujos migratorios en la categoría de movilidad estudiantil, ya que permite dar cuenta de los estudiantes y de los graduados. Además, permitiría identificar la movilidad intrarregional y cómo esta puede convertirse en una oportunidad para la construcción de propuestas de investigación regionales, que mejoren el conocimiento de los países desde la experiencia de quienes transitan por ellos.

Los estudios sobre la migración calificada resultan importantes en tanto nos permiten hablar de la movilidad de estudiantes, pero al enfocarse en los calificados invisibilizan los tránsitos que realizan jóvenes estudiantes recién egresados de la educación secundaria que movilizan todo su “espacio de vida” para hacer sus carreras universitarias, así como los cientos de estudiantes que migran a realizar sus posgrados, en ambos casos restringidos a las condiciones de oferta y acceso a la educación universitaria en sus países de origen.

---

<sup>43</sup> Por ejemplo, México es el país de origen con el mayor contingente de migrantes de alta calificación en Estados Unidos, pero en el año 2009 Ecuador fue el país sudamericano con mayor volumen de migrantes calificados en ese país, mientras Colombia y Perú se disputan el segundo lugar en el ranking de países sudamericanos con mayor volumen de migrantes calificados (SELA, 2009)

Solimano (2010) señala que si bien las migraciones en sí mismas ya tienen influencia en el crecimiento económico de los países de destino, en el caso de los migrantes calificados su colaboración es mayor, pues ayudan en el desarrollo de científico y tecnológico a largo plazo. En nuestro caso, quisiéramos además considerar que los actuales flujos de estudiantes, sin necesidad de portar o no el adjetivo “calificado”, en la región van a incidir también en la construcción de lo social, ya que pueden sacarnos del ostracismo de las barreras nacionales.

La categoría *calificada*, incluye las experiencias de aquellos que se insertan como trabajadores calificados en universidades o instituciones transnacionales, de quienes trabajan mientras culminan sus estudios y los estudiantes que migran mueven con becas (del país de origen o del país receptor). Estas distinciones dejan abierta la discusión sobre las definiciones que acompañan el adjetivo *calificada* que, en general, representan significados políticos distintos<sup>44</sup>. Discusión que consideramos de gran importancia para pensar la movilidad estudiantil intrarregional, pues somos conscientes que estos flujos migratorios están presentes estudiantes de grado. Y que por lo tanto no son comparables ni las relaciones institucionales, ni las redes de apoyo y afecto que tiene un estudiante de posgrado mayor de 25 años, a las ausencias que debe transitar un estudiante que recién terminó su secundaria entre los 16 y los 18 años.

#### **La movilidad estudiantil: entre la movilidad académica y la internacionalización**

Los elementos expuestos muestran las dos caras del proceso de internacionalización que transitan las universidades latinoamericanas. La primera involucra los procesos institucionales de movilidad académica y estudiantil, es decir, aquellos donde intervienen las universidades o los gobiernos por medio de estrategias de cooperación

---

<sup>44</sup> Un ejemplo de los límites de esta definición se pueden ver en las siguientes definiciones. Solimano (2010) se refiere a las migraciones altamente calificadas como *elites* profesionales y de conocimiento, agrupa profesionales de distintas áreas de conocimiento, estudiantes de posgrado, funcionarios de gobiernos nacionales y profesionales de organizaciones internacionales; además, agrega que estos construyen sus propios circuitos de migración y ecosistemas profesionales que facilitan su movilidad, por lo que se enfrentan a regímenes de inmigración más favorables. A diferencia de la anterior caracterización, Delgado y Márquez (2012) en su propuesta de interpretación sobre la migración desde el Sur global, referencian siete tipos de migración forzada, entre ellas proponen a la migración por *sobrequalificación laboral relativa*, en referencia a todos los sectores laborales de alta calificación, quienes conforman una masa crítica para el desarrollo nacional, pero que paradójicamente se ven “forzados” a migrar por las condiciones de precariedad de sus sistemas laborales, flujos migratorios que reducen las posibilidades de desarrollo tecnológico y de innovación científica de sus países.

internacional. La segunda, es el objeto de este ensayo: la actual movilidad estudiantil está reconfigurando los tránsitos de la educación universitaria en América Latina como expresión de algunas de las macrotendencias explicadas en el primer acápite.

La movilidad académica, al igual que los demás conceptos presentados, está expuesta a definiciones desde marcos ideológicos disímiles. Luchilo (2011) propone que las definiciones positivas de movilidad evocan un conjunto de imágenes y valoraciones que la vinculan como parte del “progreso individual, los patrones productivos y tecnológicos emergentes o la apertura hacia distintas geografías y culturas” (53). Asimismo, en los manuales que abogan por un mayor intercambio regional se considera la movilidad como un “desplazamiento temporal, en doble vía, de miembros de una comunidad académica a otra, con un propósito específico según la labor particular que desempeñan al interior de la institución universitaria de origen” (AUALCPI, 2013:7).

En general, la literatura que analiza la movilidad académica se refiere sin distinción a investigadores, docentes y alumnos, como expresión de un único proceso de internacionalización de la educación superior (Madarro, 2011), además no distingue las diferencias de estos flujos en sus fuentes de financiación y duración de estancia. García (2013) reconoce que “la movilidad académica suele estar situada dentro de un esquema de trabajo interinstitucional, nacional o internacional, aunque es posible que el flujo de personas se desarrolle a partir de la iniciativa de los propios sujetos o como parte de proyectos específicos que no necesariamente involucran el trabajo con varios centros de investigación” (García, 2013: 62).

Esta distinción nos permite llamar la atención sobre esos estudiantes e investigadores que se mueven con el apoyo de programas de cooperación, por medio de becas o con recursos propios, flujos que están al margen de los acuerdos institucionales, trayectorias de vida que en muy pocas ocasiones se ven representadas en cifras de movilidad internacional.

En este sentido, queremos retomar la volatilidad de las condiciones de inserción de un migrante en su lugar de origen, donde está sujeto a las condiciones de las instituciones, las disciplinas y los programas. Situaciones que también están influenciadas por las modalidades de adaptación psicosocial de los sujetos, en función de las distancias culturales, económicas y sociales entre los países de origen y de llegada, y por las

condiciones particulares en las que los individuos efectúan la movilidad (Agulhon, 2014).

Por esta razón, consideramos la necesidad de hablar de movilidad estudiantil, porque nos da la posibilidad de hacer tangibles las trayectorias de vida y con ello las historias de adaptación de quienes migran por un programa de estudios o por una pequeña estancia. Por ello, Agulhon (2014) explica que el término “movilidad estudiantil” encubre “distintos sentidos, algunos empíricos, otros ideológicos así como fenómenos sobre los que los estados occidentales son susceptibles de incidir y otros que pertenecen más al registro de lo simbólico”. Así como las y los estudiantes se mueven con recursos disponibles para adaptar sus trayectorias estudiantiles a sus intereses profesionales o personales, también se encuentran las movilidades direccionadas por el estado, de acuerdo a las necesidades y modelos de desarrollo.

Estas últimas cuestiones acercan a la tendencia de la internacionalización de la universidad en América Latina, la cual como concepto se basa en diversas nociones brindadas por manuales para las universidades. Pero, podríamos decir que su definición implica un proceso de cambio en el que las universidades incluyan una dimensión internacional en todos los aspectos de su gestión, con el objetivo de aumentar la calidad del aprendizaje, la enseñanza y el logro de mayores competencias. En algunos estudios, la internacionalización refiere a la movilidad de los actores que conforman la institución científica, las cooperaciones entre instituciones e intercambios de conocimiento (Tigau, 2010).

Tigau (2010:14), desde una perspectiva más dinámica, propone que este fenómeno funciona como *objetivo* y *proceso*: *objetivo* cuando implica la búsqueda de estándares internacionales en la formación de diferentes comunidades académicas, y como *proceso* cuando busca introducir la dimensión internacional en las políticas científicas y en sus estrategias de producción de conocimiento científico y tecnológico. Por su parte, Cordera y Santamaría (2008) distinguen cuatro tipos de internacionalización: *la individual; institucional; regional, subregional y entre regiones y la internacionalización con proveedores externos*. Todas estas expresiones permiten ver cómo los procesos de internacionalización se muestran como tendencia acrítica de las condiciones institucionales de desarrollo para las universidades en América Latina.

Quisiéramos también dejar planteada la discusión sobre los efectos de estas dinámicas de la internacionalización acentúan para la universidad latinoamericana. La elaboración de rankings para la medición de índices de ciencia tecnología y la comparación internacional de instituciones generan competitividad en procesos estandarizados y cuantitativos que, en muchas ocasiones, se alejan de las particularidades de producción de conocimiento de cada lugar. Hacemos referencia a los manuales propuestos por la OCDE desde los años sesenta para la medición de las actividades de ciencia y tecnología: el primero es el Manual Frascati, que nació en 1963 como propuesta para medir la investigación básica aplicada de uso actual, y el Manual de Oslo titulado “Medición de las Actividades Científicas y Tecnológicas. Directrices propuestas para recabar e interpretar datos de la innovación tecnológica”, que desde el año 1997 es uno de los instrumentos más importantes en la medición de actividades de ciencia y tecnología. Por su parte, el Manual de Santiago de la Red Iberoamericana de Indicadores de Ciencia y Tecnología (RICYT) enumera las distintas estrategias, entre ellas la movilidad e intercambio de investigadores, proyectos de investigación conjunta entre diferentes países, publicaciones científicas en conjunto, alianzas y consorcios tecnológicos, redes y procesos de transferencia, la venta de productos de alta tecnología y los flujos de financiación de la ciencia y la tecnología (Tigau, 2010).

Chiroleu (2013) cuestiona cómo a pesar de que estas tendencias son definidas en los países centrales, cuentan estas modalidades con un fuerte carácter “didáctico” y se presentan a sí mismas como neutrales. De esta manera, “en un mercado imperfecto como el educativo, la información que se presenta como objetiva y que incide en la toma de decisiones individuales”, logran colocarse todos estos procesos institucionales al “servicio del mercado” (Chiroleu, 2013). Esto nos dejaría la pregunta sobre hasta dónde responder a estos mismos paradigmas de medición no es mantener la lógica del sistema mundial basado en la diferenciación centro-periferia, que desconoce las condiciones en que se producen los avances en ciencia y tecnología en determinados lugares del sistema mundo y desconocer que algunos países son más poderosos que otros en la producción, divulgación y uso del conocimiento. Con esto queremos señalar que cualquiera de los procesos de internacionalización de la ciencia y la tecnología sucede a través de patrones desiguales entre los países, lo cual puede ser considerado

como una integración subordinada a la división internacional de la labor científica (Khadria y Meyer, 2012).

A partir de las tensiones sobre las ausencias de ciertos perfiles de estudiantes en este tipo de indicadores, o en reacción a la premisa de que la movilidad estudiantil es la cara invisible de la internacionalización de la educación superior en la región (Luchilo, 2013), queremos dejar expuesta nuestra inquietud sobre la necesidad de no confundir la internacionalización con la transnacionalización de la educación superior. Lo anterior supone transformar el sector educativo en un servicio sujeto a las normas del mercado, en detrimento de los principios académicos que caracterizan el quehacer universitario (Cordera y Santamaría, 2008).

Pensar desde los migrantes educativos obliga a escapar de la perspectiva institucional con la que se está observando y analizando la internacionalización educativa. Tras los peligros y los optimismos, los movimientos de estudiantes por América Latina están tendiendo las tramas de los cambios en la condición estudiantil y de las luchas por la educación. Tramas que expresan las formas dinámicas de las desigualdades socioeducativas y la fragmentación institucional, muchas veces mediada y acentuada por el mercado, pero que a la vez alimentan la esperanza de un pensamiento propio.

El escenario de divergencia entre la transnacionalización e internacionalización de la educación, así como la segmentación de las universidades y el enorme mercado existente, ha sido el resultado de los procesos históricos mencionados. Desde los últimos quince años, varios acontecimientos políticos y sociales de gran y compleja magnitud han modificado las posturas de algunos gobiernos en materia de políticas educativas y universitarias. Las continuidades del devenir universitario y los cambios recientes, han configurado un escenario insoslayable para analizar el movimiento de los estudiantes no registrados por los índices de internacionalización.

### **Conclusiones: Una apuesta por visibilizar los tránsitos de los estudiantes en la región**

Durante el ensayo transitamos por dos dimensiones analíticas que, en general, son contempladas de manera aislada. Primero abordamos la dimensión

sistémico/institucional de la educación superior en América Latina y sus transformaciones recientes, luego, hicimos énfasis en la condición humana de los estudiantes que se insertan en la movilidad académica fuera de sus países y propusimos una discusión teórica sobre ella. Dicho tránsito nos permitió identificar y analizar las dinámicas de atracción/expulsión presentes en la región, evidenciando las complejidades del fenómeno.

En ese camino fuimos conscientes de la importancia del análisis que estábamos realizando, y a la vez, de las dificultades que enfrentábamos al buscar información, puesto que es un tema de escaso interés para la academia y las instituciones públicas. Con todo, logramos explorar algunas relaciones del fenómeno, entre las que se destacan los vínculos entre los movimientos estudiantiles en Chile y Colombia durante 2011. También pudimos identificar la interrelación entre internacionalización educativa dentro del Espacio Común de Educación y las políticas migratorias recientes.

Las ideas y discusiones que expusimos muestran la necesidad de identificar las consecuencias de los movimientos de estudiantes por América Latina, además, invitan a pensar si estamos ante nuevas formas de migración Sur-Sur. Consideramos que los movimientos de estudiantes de grado y posgrado entre los países de la región develan ciertas problemáticas a nivel del individuo, por eso la necesidad de darles un estatus de migrante a los y las estudiantes. Así mismo, constituye una entrada para entender las características y procesos de los sistemas universitarios en el mundo contemporáneo.

Las migraciones por razones educativas están atravesadas e impulsadas por las desigualdades económicas internas y las asimetrías entre países de la región. Esto queda expresado en la posibilidad de acceso a derechos básicos que en algunos países es política de estado, mientras que en otros se encuentran vinculados a las lógicas de mercantilización. El análisis de los sistemas universitarios de Chile, Colombia y Perú según sus distintos niveles de expulsión, como se caracterizó previamente, permitiría comprender cómo las migraciones de los y las estudiantes de estos países se insertan en la dinámica actual de la división de trabajo, del desarrollo económico desigual y el desigual acceso a la educación.

En cuanto al giro a nivel del individuo queremos enunciar tres ejes de análisis. El primero, es la necesidad que tienen muchos estudiantes de salir de sus países porque no encuentran dentro del sistema educativo el área de conocimiento de su interés o porque no tienen recursos para acceder al sistema. El segundo, está relacionado con la elección de estos estudiantes por seguir sus estudios en un país de la región basada, en muchas ocasiones, en la búsqueda de una experiencia que resulte más cercana culturalmente y le permita obtener una titulación. Dicho proceso tiende a ocultar la visión acrítica de la valoración de los títulos universitarios en el mercado laboral. Esta elección también la realizan los actores con base en sus medios económicos y los de su familia, lo cual muestra que los sectores de ingresos medios que se formaron en la tendencia de la masificación universitaria, ahora continúan su búsqueda de profesionalización. Esto explica por qué no aparecen en las cifras de migraciones académicas hacia el Norte. El tercer eje, vinculado a los anteriores, es la necesidad del sistema económico y de conocimiento de tener un mayor número y nivel de títulos con la promesa de mejorar el salario.

La mirada que hemos propuesto resalta algunos aspectos y oculta otros: el hecho que encontremos países más excluyentes y privatizados que expulsan estudiantes hacia otros sistemas, no quiere decir que los receptores no acumulen una gran deuda educativa interna. Es decir, la pregunta por saber quién es el estudiante que se mueve y busca oportunidades de titulación y concreción de aspiraciones personales, supone una población que tiene un mínimo de condiciones para hacerlo.

Asimismo esta lógica de movilidad acompaña las actuales tensiones que experimentan los sistemas universitarios de la región. Veamos cuatro posibles aspectos que se relacionan entre sí e influyen en la decisión de migrar: el primero se refiere a la dificultades que tienen las universidades de cumplir con el total de la demanda requerida o las condiciones de permanencia que ofrecen a sus estudiantes, que por lo menos en el caso chileno, colombiano y peruano implica el endeudamiento, la financiarización del futuro. Es importante aclarar que no todos tienen acceso a este tipo de créditos, pues quienes presentan sus postulaciones están sujetos a medidas de evaluación de su pedido. El segundo, es la lógica de desfinanciamiento que acompaña a las universidades públicas e implica estudios de grado arancelados y el cobro de posgrados.

El tercer aspecto está relacionado con productividad académica, basada en la exigencia de más títulos, grados y productos de investigación bajo condiciones laborales adversas. La categoría de estudiante migrante oculta la realidad de docentes precarizados que salen en busca de títulos, sin ningún apoyo de las instituciones donde trabajan. Hacer parte del exigente mundo académico sin garantías de trabajo estable, ni apoyo para la formación continua, se traduce en la decisión de moverse, sobre todo en las ofertas flexibles, semipresenciales, que permiten mantener el empleo y viajar. Estos casos harían parte de los llamados “estudiantes de tiempo parcial”. También está ocultando condiciones de trabajo (académico e investigativo) no pago, de desconocimiento de derechos laborales, que movimientos de becarios en algunos países vienen denunciando. Estas condiciones afectan a los estudiantes migrantes y, por su condición, difícilmente se arriesgan a protestar.

El cuarto aspecto es la tendencia a una mayor mercantilización de la oferta universitaria, donde las universidades privadas y transnacionales se benefician de los diversos movimientos estudiantiles. En varios apartados estuvo implícito este desafío de investigación. Tratar de entender cómo la venta de servicios educativos se multiplica para darle acogida a estudiantes de la región, en un modelo de negocio educativo ambivalente que implica integración y, al mismo tiempo, cristaliza el concepto de educación como bien privado.

Los “intercambios de privatización” (o flujo privatizador de la internacionalización) de estudiantes que viajan para adquirir servicios educativos, parecen fortalecer las tendencias privatizadoras en países receptores, abriendo un mercado para operadores educativos, intermediarios y diversos grupos de logística, que mencionamos tangencialmente a propósito del caso argentino. ¿Estos movimientos de estudiantes son una fuerza que alimenta la privatización en el grado y el posgrado?, ¿cómo se relacionan con los intercambios de carácter público de los jóvenes estudiantes de grado que buscan horizontes fuera de su país?

La compleja realidad muestra que estos movimientos incuban una doble potencialidad que se interrelaciona con las políticas macro de los gobiernos. Estas “fuerzas” aún no se han medido y las hemos señalado con el fin de comprender si, en su proceso de

expansión, “la universidad en América Latina” acumula mayores fuerzas hacia la privatización o hacia la construcción de una alternativa pública.

En este contexto las migraciones estudiantiles son, con frecuencia, el preludeo a una migración de trabajadores altamente calificados. Las implicaciones de ese proceso le dan un sentido concreto a la pregunta de Catherine Agulhon (2014) “¿Será entonces la mundialización un pretexto para acrecentar la atractividad de ciertos países en detrimento de otros, para difundir acríticamente la idea de un mercado escolar universitario internacional, para reforzar los desequilibrios tanto como la competencia?”.

Las inquietudes que nos han acompañado de manera insistente en la reflexión como grupo y en la escritura de este texto son: ¿cuáles son los retos y las posibilidades que brindan la movilidad estudiantil intrarregional para la universidad latinoamericana?, ¿qué implicaciones trae este intercambio dentro del pensamiento desde y sobre Latinoamérica? Las preguntas sobre los intercambios intelectuales y vitales tienen múltiples respuestas, sabemos que han tenido gran importancia en las redes estudiantiles que han enfrentado el consenso neoliberal, como en el caso de los estudiantes chilenos y colombianos. Las discusiones que plantearon desde Argentina han tenido un notable interés académico y mediático, como lo recoge el documental “Al otro lado de la cordillera”, de 2013 ([www.youtube.com/watch?v=\\_PGuiR6c5E4](http://www.youtube.com/watch?v=_PGuiR6c5E4), consultado 22/07/2014) y los reportajes en cadenas continentales (ver: Telesur, 2012, <http://vimeo.com/99359662>).

El seguimiento, visibilidad e impulso de los procesos analizados en este escrito, resulta decisivo para la renovación de los esquemas de pensamiento de América Latina y la búsqueda de mayor articulación entre las acciones vitales, intelectuales y políticas. Este ensayo es, en últimas, una invitación a reflexionar sobre un proceso multidimensional que genera fuerzas ambivalentes de integración de la universidad latinoamericana.

## **Bibliografía**

### **Información de prensa**

- El dinamo* (Santiago) 25 de noviembre de 2013.
- El Tiempo* (Bogotá) 22 de abril de 2012.
- El Tiempo* (Bogotá) 11 de julio de 2013.
- La Nación.cl* (Santiago) 30 de agosto de 2011.
- La Tercera* (Santiago) 18 de junio de 2010.
- La Tercera* (Santiago) 13 de mayo de 2014.
- Télam* (Buenos Aires) 20 de marzo de 2012
- Tiempo Argentino* (Buenos Aires) 1 de Julio de 2012.

### **Referencias citadas**

- Aboites, Hugo 2008 “La autonomía en México. Entre la libertad, el Estado y el interés privado (1921-2008)” en Sader, Emir; Gentili, Pablo y Aboites, Hugo (comps.) *La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después* (Buenos Aires: CLACSO).
- Agulhon, Catherine 2014 “Movilidad estudiantil internacional: Proyecto societal o lógicaindividual” <[www.unesco.org/ve/index.php?option=com\\_content&view=article&id=3505:movilidad-estudiantil-internacional-proyecto-societal-logicaindividual&catid=199:movilidad-estudiantil-expertos-opinan&Itemid=771&lang=es](http://www.unesco.org/ve/index.php?option=com_content&view=article&id=3505:movilidad-estudiantil-internacional-proyecto-societal-logicaindividual&catid=199:movilidad-estudiantil-expertos-opinan&Itemid=771&lang=es)> acceso 18 de septiembre de 2014.
- Araníbar, Antonio y Rodríguez, Benjamín (coords.) 2013 *América Latina ¿del Neoliberalismo al Neodesarrollismo?* (Buenos Aires: PNUD- Siglo XXI).
- Arango, Joaquín 2000 “Enfoques conceptuales y teóricos para explicar la migración” en *Revista Internacional de Ciencias Sociales* Vol. 165, pp. 33-47 <[www.unesco.org/issj/rics165/fulltextspa165.pdf](http://www.unesco.org/issj/rics165/fulltextspa165.pdf)> acceso 18 de septiembre de 2014.
- Archila, Mauricio 2012 “El movimiento estudiantil en Colombia, una mirada histórica” en *OSAL* (Buenos Aires: CLACSO) Año XIII, N° 31, mayo.

Argentina 2011a *Anuario de Estadísticas universitarias 2011* (Buenos Aires: Departamento de Información Universitaria, Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación de la Nación).

Argentina 2011a *Anuario de Estadísticas universitarias 2010* (Buenos Aires: Departamento de Información Universitaria, Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación de la Nación).

AUALCPI 2013 *Esquema de movilidad universitaria de América Latina y el Caribe*

Bourdieu, Pierre y Champagne, Patrick 1999 “Los excluidos del interior”. En Bourdieu, Pierre *La miseria del mundo* (México: Fondo de Cultura Económica).

Bohoslavsky, Pablo y Moler, Emilce 2007 “Informe Estadístico de Estudiantes Internacionales” (Buenos Aires: Ministerio de Educación. Secretaría de Políticas Universitarias. Programa de Promoción de la Universidad Argentina) <[www.oei.es/quipu/argentina/informe\\_final.pdf](http://www.oei.es/quipu/argentina/informe_final.pdf)> acceso 12 de septiembre de 2013.

Brunner, José Joaquín 2008 “El proceso de Bolonia en el horizonte latinoamericano: límites y posibilidades” en *Revista de Educación* (Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte español) Número extraordinario, julio.

Canales, Alejandro (ed.) 2006 *Panorama actual de las migraciones en América Latina* (México: Universidad de Guadalajara, ALAP).

Cerruti, Marcela 2004 “*La migración intra-latinoamericana*” MHI Congreso Mundial de Movimientos Humanos e Inmigración (Barcelona) <[www.iemed.org/mhicongre/papers/cerrutti.pdf](http://www.iemed.org/mhicongre/papers/cerrutti.pdf)> acceso 12 agosto de 2012.

Chiroleu, Adriana; Marquina, Mónica y Rinesi, Eduardo (comps.) 2012 *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades* (Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento).

Chiroleu, Adriana 2013 “La Regulación universitaria como política pública: sus modalidades y alcances en América Latina”. Ponencia presentada en el VII Congreso Latinoamericano de Ciencia Política, organizado por la Asociación Latinoamericana de Ciencia Política (ALACIP). 25 al 27 de septiembre de 2013, Bogotá-Colombia.

Cordera Rafael y Santamaría Rocío 2008 “Internacionalización, autonomía y calidad de la educación superior: Elementos para la integración de América Latina y el Caribe”. *Universidades*, vol. LVIII, núm. 37, abril-junio, 2008, pp. 69-76.

- Courgeau, Daniel 1980 *Analyse Quantitative des Migrations Humaines* (París: Masson).
- Cruz, Edwin 2013 “La reforma de la educación superior y las protestas estudiantiles en Colombia” en *POSTData* (Argentina) Vol. 18, N°1, abril.
- Dardot, Pierre y Laval, Christian 2014 *The new way of the world: on neoliberal society* (Londres: Verso)
- Delgado, Raúl y Humberto Márquez 2012 “Introducción” en Delgado, Raúl y Humberto Márquez (coords.) *Desarrollo desigual y migración forzada. Una mirada desde el Sur global* (México: UAZ, Porrúa, Unesco).
- Didriksson, Axel 2006 “Caracterización y desarrollo de las macrouiversidades de América Latina y el Caribe” en *Series: Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005: la metamorfosis de la educación superior* (Caracas: UNESCO-IESALC).
- , 2008. “Contexto global y regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe”. En Gazzola, Ana y Didriksson, Axel (eds.) *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (págs. 21-54). Caracas: IESALC-UNESCO.
- Didou Aupetit, S 2006 “Internacionalización de la educación superior y provisión transnacional de servicios educativos en América Latina” en IESALC, *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005* (Caracas: IESALC).
- Dubet, François 2004 “¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?” en Tenti, Emilio (ed.) *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina* (Buenos Aires: IIPE-UNESCO).
- Durán, Carlos 2012 “El acontecimiento estudiantil y el viraje del proceso sociopolítico chileno” en *OSAL* (Buenos Aires: CLACSO) Año XIII, N° 31, mayo.
- EMUAL (Bogotá: Asociación de Universidades de América Latina y el Caribe para la Integración – AUALCPI)
- Ermólieva, Eleonora 2011 “¿Fuga o intercambio de talentos? *Nuevas líneas de investigación*” Nueva Sociedad No. 33, mayo-junio, <[www.nuso.org/upload/articulos/3778\\_1.pdf](http://www.nuso.org/upload/articulos/3778_1.pdf)> consulta en: 10 de marzo de 2013.
- Fernández, Rodrigo y otros 2014 *El poder económico y social de la educación superior* (Santiago: Fundación CEFECCh).

Fernández, Norberto. 2010 “La convergencia de la educación superior en América Latina y su articulación con los espacios europeo e iberoamericano. Posibilidades y límites”. *Revista Avaliação*, Vol. 15, N° 2, pp. 9-44. <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v15n2/a02v15n2.pdf>> acceso agosto 29 de 2014.

Fernández, Norberto. 2006. La evaluación y la acreditación de la calidad: Situación, tendencias y perspectivas. En IESALC, *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005* (págs. 33-42). (Caracas: IESALC)

----- . 2007 “Financiamiento de la educación superior en América Latina” *Revista Sociologías*, N° 17, pp. 50-101. <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86819554003>> acceso agosto 29 de 2014.

----- . 2005. “Complejidades de la globalización y la internacionalización de la educación superior. Interrogantes para América Latina” en *Cuadernos del CENDES*. Nro. 58, abril.

----- .1996. *Conocimiento, educación superior y sociedad en América Latina* (Caracas: Nueva Sociedad).

García Jonathan 2014 “Movilidad estudiantil internacional y cooperación educativa en el nivel superior de educación” en *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 61 (2013) [www.rieoei.org/rie61a04.pdf](http://www.rieoei.org/rie61a04.pdf) acceso 28 de agosto de 2014.

Gentili, Pablo (comp.) 1997 *Cultura, Política y Currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública* (Buenos Aires: Losada).

Gentili, Pablo 2008 “Una vergüenza menos, una libertad más”. La Reforma Universitaria en clave de futuro” Sader, Emir; Gentili, Pablo y Aboites, Hugo (comps.) *La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después* (Buenos Aires: CLACSO).

Gentili, Pablo (org.) 2013 *Política educacional, ciudadanía e conquistas democráticas* (São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo).

Gómez, Jaime 2010 "La migración internacional: teorías y enfoques, una mirada actual" en *Revista Semestre Económico* (Colombia: Medellín) Vol.13, pp.81-100 <[www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S01203462010000100005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S01203462010000100005&script=sci_arttext)> acceso 18 de septiembre de 2014.

Gómez, V. M., & Celis, J 2009 “Crédito educativo, acciones afirmativas y equidad social en la educación superior en Colombia” en *Revista de estudios sociales*. N°. 33.

Grimson, Alejandro 2011 "Doce equívocos sobre las migraciones" *Revista Nueva Sociedad* N°233, pp.34-43 <[www.nuso.org/upload/articulos/3773\\_1.pdf](http://www.nuso.org/upload/articulos/3773_1.pdf)> acceso 13 de marzo de 2013.

Higuera, Diego; Piñeros, Robinzon; Roncancio, Patricia; Rojas, Denis y Álvarez, Gineth 2013 “Aportes para la comprensión de la llegada de estudiantes colombianos a las universidades argentinas: construcción de un estudio exploratorio” en *Cuadernos del GESCAL* (Buenos Aires: GESCAL) Año 1, No. 1, Agosto.

IELSAC 2010 “Entrevista al Dr. Norberto Fernández Lamarra” en *Boletín, IELSAC informa*. Nro. 207. En <[www.iesalc.unesco.org.ve](http://www.iesalc.unesco.org.ve)> acceso 7 de agosto de 2014.

Jensen, Florencia y Perret, Gimena 2011 “Migración chilena a la Argentina: Entre el exilio político y la migración económica-cultural” en *Revista Sociedad & Equidad* (Santiago) N° 2, Julio.

Khadria, Binod y Jean-Baptiste Meyer 2012 “Papel de la migración en la reestructuración de los sistemas de innovación” en Delgado, Raúl y Humberto Márquez (coords.) 2012 *Desarrollo desigual y migración forzada. Una mirada desde el Sur global* (México: UAZ, Porrúa, Unesco).

Laclau, Ernesto 2006 “La deriva populista y la centroizquierda latinoamericana” en *Nueva Sociedad* (Buenos Aires) No. 205, septiembre/octubre.

Landinelli, Jorge 2008 “Trazos del movimiento reformista universitario en Uruguay” en

Leher, Roberto 2008 “Reforma Universitaria de Córdoba, noventa años. Un acontecimiento fundacional para a Universidade Latino-americanista” en Sader, Emir; Gentili, Pablo y Aboites, Hugo (comps.) *La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después* (Buenos Aires: CLACSO).

Lischetti, Mirtha (coord.) 2013 *Universidades latinoamericanas: compromiso, praxis e innovación* (Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras - Programa de Promoción de la Universidad Argentina).

Luchillo, Lucas 2012 “Entre los mercados y las políticas: la dinámica reciente de la movilidad y migración internacional de recursos humanos en ciencia y tecnología”, En:

Luchillo, Lucas (coord.) *Más allá de la fuga de cerebros. Movilidad, migración y diásporas de argentinos calificados* (Buenos Aires: Eudeba).

----- 2013 “Estudiantes en movimiento: perspectivas globales y tendencias latinoamericanas”. Ponencia presentada en el IX Congreso Iberoamericano de Indicadores de Ciencia y Tecnología, octubre de 2013, Bogotá-Colombia.

Márquez, Humberto y Delgado Raúl 2012 “Una perspectiva del sur sobre capital global, migración forzada y desarrollo alternativo” en Delgado, Raúl y Humberto Márquez (coords.) 2012 *Desarrollo desigual y migración forzada. Una mirada desde el Sur global* (México: UAZ, Porrúa, Unesco).

Marsiske, Renate 2004 “Historia de la autonomía universitaria en América Latina” en *Perfiles Educativos* (México: UAEM) Vol. XXVI, núms. 105-106.

Meyer, Jean-Baptiste y Jorge Charum 1994 “¿Se agotó el Brain Drain? Paradigma perdido y nuevas perspectivas”. *Revistas: Integración, Ciencia y Tecnología*, No.1, pp. 47-54

Meyer, Jean Baptiste; Kaplan, David; Charum, Jorge 1998 “El nomadismo científico y la nueva geopolítica del conocimiento” en Charum, Jorge y Meyer, Jean Baptiste (ed.) *El nuevo nomadismo científico. La perspectiva latinoamericana* (Bogotá: Escuela Superior de Administración Pública-ESAP). <http://www.oei.es/salactsi/meyer.pdf> acceso 18 de septiembre de 2014)

Mollis, Marcela, 2003 *La universidad en América Latina. ¿Reformada o alterada?* (Buenos Aires: CLACSO).

----- 2008 “Las reformas de la educación superior en argentina para el nuevo milenio” *Avaliação* (Campinas: Sorocaba) Vol. 13, No. 2, jul.

----- 2010 (ed.) “Dossier. Las transformaciones de la Educación Superior en América: Identidades en construcción” en *Educación Superior y Sociedad* (Caracas: IELSAC) Año 15, Nro. 10, enero.

----- 2010. “Imágenes de posgrados: entre la academia, el mercado y la integración regional” en Mollis, Marcela J. J. Núñez, y C. G. García *Políticas de posgrado y conocimiento público en América Latina y el Caribe: desafíos y perspectivas* (Buenos Aires: CLACSO).

Mönckeberg, María 2007 *El negocio de las universidades en Chile* (Santiago: Debate).

Múnera, Leopoldo 2013 “Cuando la inclusión social no es igualdad de oportunidades (La reforma a la educación superior en Colombia)” [www.unicauca.edu.co/aspu/images/munera.pdf](http://www.unicauca.edu.co/aspu/images/munera.pdf)> acceso 25 de agosto de 2014.

Naidoo, Rajani 2008 “Las universidades y el mercado: distorsiones en la investigación y la docencia” en Barnett (ed.) *Para una transformación de la universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia* (Barcelona: Octaedro).

Novick, Susana (comp.) 2008 *Las migraciones en América Latina. Políticas, culturas y estrategias* (Buenos Aires: Catálogos).

Núñez, Daniel 2012 “Proyecciones políticas del movimiento social por la educación en Chile” en *OSAL* (Buenos Aires: CLACSO) Año XIII, N° 31, mayo.

Pellegrino, Adela 2003 *La migración internacional en América Latina y el Caribe: tendencias y perfiles de los migrantes* (Chile: CEPAL-CELADE).

Rama, Claudio 2006. Los postgrados en América Latina en la sociedad del saber. En IESALC, *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005* (págs. 43-55). (Caracas: IESALC).

----- 2007 “Los nuevos estudiantes en circuitos diferenciados de educación” en *Educación superior en América Latina y el Caribe: sus estudiantes hoy* (México: Unión de Universidades de América Latina y el Caribe).

----- 2012 “El negocio universitario for-profit en América Latina” en *Revista de la Educación superior* (México) Vol. 41, No. 164, octubre-diciembre.

Rocha, José Luis 2013 “¿Por qué se van? La onda migratoria y las teorías que la explican” en Revista electrónica *Envío*, (Nicaragua: Managua) N°32 en [www.envio.org.ni/articulo/1241](http://www.envio.org.ni/articulo/1241)> acceso 1 de octubre de 2014.

Sader, Emir; Gentili, Pablo y Aboites, Hugo (comps.) *La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después* (Buenos Aires: CLACSO).

Sader, Emir 2008 *Posneoliberalismo en América Latina* (Buenos Aires: CLACSO - CTA Ediciones).

Samoilovich, Daniel 2008 “Senderos de innovación. Repensando el gobierno de las universidades públicas en América Latina” en Gazzola, Ana y Didriksson, Axel (eds.) *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: IESALC-UNESCO.

Sección Consular de la Embajada de Colombia en la Argentina 2008 *Análisis Estadístico de la Colonia Colombiana en Argentina*. Buenos Aires: Mimeo.

SELA 2009 *La emigración de recursos humanos calificados desde países de América Latina y el Caribe. Tendencias contemporáneas y perspectivas*. Reunión Regional: “La Emigración de Recursos Humanos Calificados desde Países de América Latina y el Caribe”. Caracas, Venezuela, 17 y 18 de Junio de 2009 (Sistema Económico de Latinoamericano y del Caribe y OIM)

SENESCYT, 2012 *Política pública de la senescyt para el fomento del talento humano en educación superior* (Quito, SENESCYT)

Solimano, Andrés 2013 *Migraciones, capital y circulación de talentos en la era global* (Chile: Fondo de Cultura Económica)

Stiglitz, Joseph 1998 “Más instrumentos y metas amplias para el desarrollo. Hacia el consenso post-Washington Desarrollo Económico” en *Desarrollo Económico* (Buenos Aires: IDES), Vol. 38, Nro. 15. Pp. 691-720.

Suasnábar, Claudio. 2013 “Las políticas universitarias en 30 años de democracia: tendencias históricas de cambio y movimiento pendular de las políticas públicas” en *Observatorio Latinoamericano* (Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales-UBA). No. 12, noviembre.

Svampa, Maristella 2013 “<Consenso de los Commodities> y lenguajes de valoración en América Latina” en *Nueva Sociedad* (Buenos Aires) Nro. 244.

Tejada, Gabriela 2012 “Las diásporas científicas como agentes de desarrollo”, *Migración y desarrollo*, vol. 10, núm. 18, 67–100 disponible <[www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1870-75992012000100003&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1870-75992012000100003&script=sci_arttext)> acceso 13 de marzo de 2012

Téllez, Jorge 2009 “Una visión panorámica del crédito educativo en América Latina” en *Crédito educativo: experiencias internacionales y desafíos futuros en América Latina* (Lima: UNIVERSIA).

Texidó, Ezequiel y Gurrieri, Jorge 2012 *Panorama Migratorio de América del Sur* (Argentina: OIM)

Thwaites, Mabel 2010 “Después de la globalización neoliberal: ¿Qué Estado en América Latina?” en *OSAL* (Buenos Aires: CLACSO) Año XI, N° 27, abril.

Tigau Camelia 2010 *¿Fuga de cerebros o nomadismo científico?* (México: UNAM-CISAN), Cuadernos de América del Norte No.16

Torre, Juan 1998 *El proceso político de las reformas económicas en América Latina*. Buenos Aires: Paidós.

Tünnermann, Carlos 1998a “La reforma universitaria de Córdoba” en *Educación superior y sociedad*. Vol. 9, N° 1.

Tünnermann, Carlos 1998b “Capítulo VI. Balance de la reforma a noventa años del Grito de Córdoba” en *Noventa años de la Reforma Universitaria de Córdoba: 1918-2008* (Buenos Aires: CLACSO).

Universidad de Buenos Aires. 2011. Censo de estudiantes 2011. <[www.uba.ar/institucional/censos/Estudiantes2011/estudiantes%202011.pdf](http://www.uba.ar/institucional/censos/Estudiantes2011/estudiantes%202011.pdf)> acceso 20 junio de 2014.

## **Contenido**

Resumen.....	4
Abstract.....	4
Palabras clave.....	4
Introducción.....	4
Tendencias de las universidades en América Latina durante las últimas décadas: contexto de la movilidad estudiantil .....	5
De la herencia colonial de élites a la masificación de finales del siglo XX.....	5
Procesos globales y su impacto en América Latina.....	6
Crecimiento del posgrado y el mercado de títulos.....	7
Configuraciones del Espacio Común de Educación Superior: entre la regulación y la movilidad estudiantil.....	8
Elementos para entender la otra forma de movilidad estudiantil en la región: ¿países receptores y expulsores?.....	10
Los ecos en Argentina del movimiento estudiantil chileno y colombiano .....	10
Hacia una tipología de países receptores y expulsores en el Espacio Común de Educación Superior.....	12
Entre los paradigmas de migración y de internacionalización. Una apuesta comprensiva de la movilidad estudiantil intrarregional.....	14
Pinceladas y trazos en el panorama actual de la migración en América Latina .....	14
Guías para comprender la movilidad estudiantil intrarregional .....	17
La movilidad estudiantil: entre la movilidad académica y la internacionalización .....	18
Conclusiones: Una apuesta por visibilizar los tránsitos de los estudiantes en la región.....	19
Bibliografía .....	21
Índice de Gráficas.....	26

## **Índice de Gráficas**