



Movilidad y migraciones

en contextos actuales de la Educación Superior

Armando Alcántara Santuario y Alma Paola Trejo Peña

En un mundo cada vez más interconectado, la internacionalización se ha convertido en un tema complejo y de gran relevancia en el ámbito académico. La presente obra aborda dicho fenómeno en el contexto de la educación superior, centrándose especialmente en la movilidad de estudiantes y profesores. Los autores aquí reunidos exploran su evolución histórica, las motivaciones académicas y financieras detrás de ella, así como los desafíos planteados por la pandemia de la COVID-19. Se trata de una lectura esencial para comprender las múltiples facetas y repercusiones de este fenómeno en el panorama académico actual.

Movilidad y migraciones

en contextos actuales de la Educación Superior

iisue.
unam.mx/
publicaciones

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.9786073086547e.2023>

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN
Colección Educación Superior Contemporánea

Movilidad y migraciones

en contextos actuales de la Educación Superior

Armando Alcántara Santuario y Alma Paola Trejo Peña



iisue

Universidad Nacional Autónoma de México

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

México, 2022

Catalogación en la publicación UNAM

Nombres: Alcántara Santuario, Armando, autor. | Trejo Peña, Alma Paola, autor.

Título: Movilidad y migraciones en contextos actuales de la educación superior / Armando Alcántara Santuario y Alma Paola Trejo Peña.

Descripción: Primera edición. | México : Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2023. | Serie: Educación Superior Contemporánea.

Identificadores: LIBRUNAM 2214251 | ISBN 978-607-30-8220-4.

Temas: Movilidad de estudiantes universitarios. | Movilidad de los maestros universitarios. | Movilidad educativa. | Educación transnacional. | Educación y globalización.

Clasificación: LCC LB2375.A53 2023 | DDC 370.1162—dc23

Este libro fue sometido a dos dictámenes doble ciego externos, conforme a los criterios académicos del Comité Editorial del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Coordinación editorial:

Jonathan Girón Palau

Cuidado de edición:

Dania Fabiola Beltrán Parra

Edición digital

Jonathan Girón Palau

Diseño de cubierta:

Diana López Font

Universidad Nacional Autónoma de México,
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación,
Centro Cultural Universitario, Ciudad Universitaria,
Coyoacán, 04510, Ciudad de México,
www.iisue.unam.mx

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.9786073086547e.2023>

ISBN (PDF): 978-603-30-8654-7

ISBN (impreso): 978-607-30-8220-4.



Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CCBY-NC-ND 4.0)

Hecho en México/Made in Mexico

ÍNDICE

- 9 Prólogo
Marco Aurelio Navarro-Leal
- 13 Introducción
Armando Alcántara Santuario y Alma Paola Trejo Peña
- 21 Internacionalización y movilidad académica: antes y después de la pandemia de la COVID-19
Armando Alcántara Santuario
- 53 Movilidad internacional de académicos como mecanismo de colaboración a través de redes Sur-Norte y Sur-Sur
Edgar M. Góngora Jaramillo
- 83 Experiencias temporales que se convierten en proyectos de vida: Historiadores españoles en México
Denisse de Jesús Cejudo Ramos y Alma Paola Trejo Peña
- 115 Tendencias en la movilidad por razón de estudios de Iberoamérica a España
Nuria del Álamo Gómez
- 143 Movilidad académica internacional: un estudio exploratorio en una universidad pública mexicana
Norma Cárdenas e Isabel Izquierdo

- 159 “Nosotros somos los nuevos *dreamers*”. Movilidad internacional, educación superior y exclusión entre la adolescencia inmigrante y retornada de Estados Unidos a Oaxaca, México
Marta Rodríguez-Cruz
- 183 Siglas y acrónimos
- 187 Sobre las autoras y los autores

PRÓLOGO

Marco Aurelio Navarro-Leal

Como objeto de estudio, la internacionalización se ha tornado cada vez más compleja y su actividad despliega más aspectos que reclaman su atención (Knight y Liu, 2017). Si bien la movilidad de estudiantes y académicos constituye sólo una de sus caras (Knight, 2008), en el mundo ésta mueve una cantidad considerable de personas y recursos por parte de las instituciones de educación superior (IES). Es un tema que ha tomado mayor interés en el presente siglo y que constituye el principal eje que da unidad a los capítulos de este libro.

La movilidad de estudiantes y profesores no es una actividad nueva para las universidades. Ya desde la Edad Media, con un pasaporte expedido por la jerarquía católica, éstos viajaban desde distintos puntos de Europa hacia las instituciones de Bolonia y París. Mediante sus personajes Gargantúa y Pantagruel, Rabelais nos ponía al tanto de las divertidas aventuras estudiantiles de la época.

A través de la historia, las IES se han encontrado en situaciones cuyo contexto histórico les ha facilitado la movilidad internacional. Por ejemplo, cuando en Estados Unidos la zona noreste se convirtió en un polo de atracción de corrientes migratorias provenientes de Europa, fue natural que sus universidades coloniales reflejaran en su matrícula la característica cosmopolita de su entorno. Otro ejemplo más reciente se observó en el campus Kingsville de la Universidad de Texas A&M, que al iniciar el presente siglo se especializó en la producción de gas de lutitas y los aspectos relacionados con el abastecimiento, los flujos y el tratamiento de aguas asociadas al *fracking*. En ese periodo del *boom* de los campus instalados en Eagle-Ford, la

matrícula de estudiantes extranjeros, especialmente de medio oriente, experimentó un crecimiento notable que, a su vez, por obvias razones, se reflejó en su centro de enseñanza de inglés (Navarro-Leal, 2016).

En el tiempo de la globalización, que es el de las empresas transnacionales y de mayores facilidades para los viajes internacionales, la educación superior se ve convocada a formar los profesionales que requiere un mercado de trabajo cada vez más internacional. En este sentido, dicha demanda, convertida en política pública, tuvo un amplio nivel de consenso, no sólo en las instituciones públicas, sino también en las particulares, gracias a gobiernos, instituciones y empresas que aportaron financiamientos, como bien lo explican Armando Alcántara y Alma Paola Trejo en la introducción de este volumen.

Pero no en todos los casos la internacionalización de las universidades se produce por razones exógenas, también hay motivos académicos, necesidades institucionales y agentes organizacionales promotores de ésta. Los académicos se movilizan, pero también la academia lo hace; dicha diferencia la explica Edgar Góngora en su capítulo del presente libro. Respecto a la movilidad académica, biografías como las de Marx, Darwin o Freud muestran como ésta seguramente influyó en los procesos de maduración de sus teorías. Si bien la circulación internacional de información científica en esa época era incipiente, su actual sistematización en bancos de datos digitales permite que sea cada vez más global, para dar lugar a otra forma de la internacionalización.

En la movilidad mundial también hay razones financieras. En muchos casos, los estudiantes internacionales representan una importante fuente de divisas para las universidades, de tal forma que su captación ha dado lugar a tratamientos de mercado, tal es el caso de las ferias que organiza el Council of International Schools en las principales ciudades de los distintos continentes, convocando a las instituciones para que expongan programas y oportunidades de reclutamiento para alumnos y padres de familia.

Una de las más grandes ferias de este tipo es la International Education Expo Road Show en la Ciudad de México, la cual recibe,

en cada edición anual, a más de 20000 jóvenes que buscan elegir estudios en el extranjero y seleccionan destinos como España, Reino Unido y Estados Unidos (Navarro-Leal, 2014). Esto fue así hasta antes de la pandemia de la COVID-19, que tuvo como una de sus principales medidas sanitarias evitar la congregación masiva de personas.

El segundo eje que da unidad a los capítulos de este libro está relacionado con las migraciones, fenómeno que se ha acentuado a partir de las últimas décadas, en las que se ha generado un doloroso proceso de desigualdad social, tanto entre países como al interior de éstos (Alvaredo *et al.*, 2018). Laceradas por la pobreza, las personas emigran en busca de una vida diferente, cruzando mares, ríos y desiertos, mayoritariamente en dirección al Norte. Sin embargo, quienes emigran no siempre son los más pobres, también lo hacen los talentos académicos cuando en sus países de origen no encuentran oportunidades laborales o porque no disponen de las condiciones necesarias para su desarrollo científico.

La migración de talentos no siempre sigue una dirección hacia el Norte global, también la hay entre los países del Sur y del Norte hacia el Sur, como se aprecia en capítulos de este libro, dedicados a casos ejemplares, que estudian tanto a una universidad mexicana receptora de estudiantes del Sur, como a estudiantes de España en movilidad hacia América Latina, o cómo los jóvenes mexicanos que se formaron en Estados Unidos se ven obligados a regresar al país de origen por razones de políticas migratorias.

La pandemia de la COVID-19 alteró las tendencias de las últimas décadas: detuvo la actividad académica presencial, interrumpió los vuelos hacia distintos destinos, cerró fronteras, regresó a casa a una gran cantidad de alumnos de movilidad, mientras otros se quedaron varados en el lugar donde realizaban sus estudios. Algunas estancias académicas se comenzaron a realizar de forma virtual, por lo que prácticamente la movilidad internacional, como la conocíamos, se ha visto suspendida y difícilmente recuperará su forma en el tiempo inmediato a la pospandemia. La crisis económica derivada de la emergencia sanitaria requerirá de la aplicación de recursos financieros en áreas consideradas de mayor importancia que la movilidad académica.

Los temas tratados en esta obra suscitan reflexiones acerca de asuntos que deben ser considerados tanto por los operadores como por los estudiosos de la educación internacional. Felicidades por la integración de los trabajos aquí publicados.

REFERENCIAS

- Alvarado, Facundo, Lucas Chancel, Thomas Piketty, Emmanuel Saez y Gabriel Zucman (2018), *Informe sobre la desigualdad global (resumen ejecutivo)*, Berlin, World Inequality Lab.
- Knight, Jane (2008), *Higher education in Turmoil: The changing world of internationalization*, Rotterdam, Sense Publishers.
- Knight, Jane y Qin Liu (2017), “Missing but needed: research on transnational education”, *International Higher Education*, núm. 88, pp. 15-16.
- Navarro-Leal, Marco Aurelio (2016), “Universities response to oil and gas industry demands in South-Texas (USA) and Tamaulipas (Mexico)”, en Nikolay Popov, *Education provision to everyone: Perspectives from around the world*, Sofia, Bulgarian Comparative Education Society, pp. 73-79.
- Navarro-Leal, Marco Aurelio (2014), “Orientaciones de la internacionalización de la educación superior en América Latina”, en Zaira Navarrete Cazales y Marco Aurelio Navarro-Leal, *Internacionalización y educación superior*, Bloomington, Palibrio, pp. 107-121.

INTRODUCCIÓN

Armando Alcántara Santuario

Alma Paola Trejo Peña

INTRODUCCIÓN

Como parte de los procesos de internacionalización que han caracterizado a la educación superior y a las universidades desde su creación en la Europa medieval, la movilidad académica ha sido un fenómeno que se ha incrementado de manera considerable a partir de la segunda década del siglo xx. Uno de los factores que permitió el aumento de estudiantes y profesores fue el desarrollo de las comunicaciones, lo cual ayudó a reducir los tiempos de traslado y acrecentar el número de personas movilizadas. La movilidad estudiantil en México representa, como en muchos otros países, el principal eje de los procesos de internacionalización de la educación superior, por lo que su consolidación ha sido el objeto central de las políticas públicas, asociativas e institucionales (Didou, 2010).

Un rasgo notable de la movilidad académica ha sido su direccionalidad Sur-Norte. Esto es así porque las principales instituciones educativas de nivel superior y los centros más importantes en la producción y difusión del conocimiento se localizan en unos pocos países de Europa, algunos de Asia, unos cuantos en Oceanía y un número importante en Norteamérica (Estados Unidos y Canadá). En un mundo dividido entre países pobres o en vías de desarrollo (Sur) y naciones ricas (Norte), no es sorprendente hallar una coincidencia entre la direccionalidad de la movilidad de estudiantes y profesores con los grandes movimientos migratorios. No se trata de trabajadores que buscan mejores oportunidades de empleo, sino

de personas con altos niveles de escolaridad cuyo objetivo es permanecer por periodos cortos (seis meses por lo regular) o más largos, en el caso de buscar un posgrado (maestría o doctorado).

El desplazamiento de alumnos y maestros de los países del Sur hacia los centros educativos y de investigación de los países desarrollados, presenta varios aspectos interesantes. En primer lugar, significa un medio para fortalecer la formación académica y de investigación de los estudiantes que asisten a las instituciones de educación superior (IES) de mayor prestigio y que, al retornar a sus países de origen, llevan una sólida preparación académica impartida por profesores con gran reconocimiento en sus disciplinas. Para los alumnos significa también, en el ámbito personal, una rica experiencia en la que contrastan sus costumbres, valores y cultura con las de otros países y regiones del mundo. Asimismo, les permite un desarrollo personal que fortalece su autonomía como individuos y abre sus horizontes a nuevos conocimientos, habilidades y experiencias.

Por lo anterior, la movilidad se ha vuelto casi obligatoria dentro de la trayectoria formativa y laboral de estudiantes y profesores. En un número cada vez mayor de programas de posgrado, es común realizar una estancia (de seis meses a un año) en alguna universidad o IES del extranjero. Además, para quienes aspiran a la carrera académica, principalmente en investigación, es casi un requisito haber realizado una estancia posdoctoral en alguna institución universitaria nacional o del exterior.

Si bien la mayor proporción de estudiantes y académicos de nivel universitario que se movilizan de un país a otro lo hacen en la dirección mencionada en párrafos anteriores, también se han incrementado los intercambios entre universidades e IES de los países del Sur. Ya sea de manera bilateral o mediante programas de intercambio suscritos por grupos de instituciones universitarias, se está impulsando la movilidad en el ámbito regional. Algunos ejemplos son la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (creada en 1991), la Red de Macro Universidades de América Latina y el Caribe (establecida en 2002) y la Unión Iberoamericana de Universidades (fundada en 2016). Si bien estas iniciativas no cuentan con grandes recursos financieros para movilizar a un alto número de alumnos, maestros

o investigadores, constituyen esfuerzos importantes para fortalecer los intercambios y compartir experiencias mutuamente beneficiosas para las instituciones y las personas participantes.

Hoy en día las formas para subsidiar la movilidad académica son diversas: las hay todavía de tipo individual, financiadas con fondos familiares, y grupales, mediante programas gubernamentales del lugar de origen; por medio de convenios entre universidades e IES, o a través de gobiernos extranjeros, programas o agencias internacionales. Algunos de los más conocidos y que han permanecido vigentes por más tiempo son el Programa Fulbright para estudiantes extranjeros (creado en 1948), financiado por el Congreso de Estados Unidos y los gobiernos de los países asociados, y el programa Erasmus, de la Unión Europea. También están los que financian organismos gubernamentales, entre los que pueden mencionarse el Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD, por sus siglas en alemán), el Consejo Británico (British Council) y la Agencia Japonesa de Cooperación Internacional (JICA, por sus siglas en inglés). A este panorama se suman algunas entidades privadas, como el Banco Santander, que financia Universia, red de colaboración universitaria en la que participan más de 20 países de habla hispana y portuguesa, cuyo objetivo es favorecer el desarrollo mediante el apoyo a la educación superior.

Para los países emisores, las ventajas de participar en los programas de movilidad son el contar con profesionales altamente formados que fortalecen su capacidad académica para desarrollar investigación en ciencias y humanidades. Sin embargo, en ocasiones la experiencia de movilidad representa la pérdida de esos talentos, pues algunos se quedan a vivir en los países que los reciben, produciéndose así lo que se conoce como la fuga de cerebros. Esto ocurre a pesar de que tanto en los países emisores como en los receptores se toman medidas para reducir o evitar ese fenómeno, mediante la temporalidad limitada de las visas, la obstaculización del tránsito del permiso de estudiante al de residente y la prohibición de trabajar mientras se estudia. Pero también sucede que algunas instituciones educativas y de investigación de los países receptores buscan atraer a los mejores talentos internacionales para nutrir o renovar a sus

plantas de investigadores o profesores. En los últimos años y gracias al desarrollo de las tecnologías de la comunicación, el fenómeno de la fuga de cerebros se ha relativizado, porque los alumnos y académicos que emigran a otros países mantienen una estrecha relación con sus pares nacionales.

Cabe mencionar que los estudiantes internacionales, ya sea financiados por sus familias o sus gobiernos, representan para algunas instituciones receptoras importantes fuentes de ingresos, pues llegan a ciertas universidades, sobre todo a las de mayor prestigio internacional, en números considerables. Es común que en la mayoría de las IES el pago de matrícula y colegiatura sea mayor para los extranjeros. Hay casos como Australia, en donde los ingresos que se obtienen por las colegiaturas de los 650 000 estudiantes internacionales (provenientes en su mayoría de los países del sudeste asiático) constituyen una de las principales fuentes de divisas extranjeras (Fallon, 2020).

MOVILIDAD ACADÉMICA EN TIEMPOS DEL CORONAVIRUS

Al momento de escribir esta introducción, el mundo y el país se enfrentaban todavía a las devastadoras consecuencias sanitarias, económicas y sociales de la pandemia del SARS-CoV-2. A mediados de marzo de 2020, las comunicaciones aéreas fueron interrumpidas en varios países y tardaron varios meses en reanudarse. Asimismo, a partir de entonces las instituciones educativas, incluyendo las de nivel superior, suspendieron todas sus actividades presenciales, recurriendo a la utilización de medios digitales con el objetivo de proseguir con los programas escolares para no afectar a sus estudiantes y profesores. Las reuniones académicas y los congresos, tanto nacionales como internacionales, fueron aplazados de manera indefinida o cancelados. En la suspensión de actividades se incluyó la interrupción de todas las acciones de movilidad e intercambio. En muchos casos, los alumnos internacionales enfrentaron enormes retos económicos y emocionales, al encontrarse varados lejos de sus hogares. Muchos también sufrieron la incertidumbre del estatus legal de su

estancia, como en el caso de la propuesta del entonces presidente de Estados Unidos, Donald Trump, respecto a la deportación de estudiantes cuyos cursos se impartieran totalmente en línea. Su situación se agudizó con la crisis de las aerolíneas y el cierre de algunas fronteras (Brown y Salmi, 2020).

Frente a esta situación crítica resulta pertinente plantearse las siguientes preguntas: ¿Será temporal o permanente el retraimiento (disminución) de la movilidad académica como efecto de la pandemia y de las restricciones de movilidad entre las personas? ¿Qué tanto afectará a la movilidad, además del aspecto anterior, la reducción de los presupuestos universitarios? ¿Será sustituida de manera permanente la movilidad presencial por el uso de plataformas digitales y otros medios virtuales? ¿Y cómo afectarán estos cambios a la internacionalización de la educación superior?

INTERNACIONALIZACIÓN, MOVILIDAD Y MIGRACIÓN

Los textos que componen este volumen tratan de movilidad y migración en el marco de la internacionalización de la educación superior. La movilidad es elegida, pero la migración (es decir, un cambio de residencia habitual por un periodo largo) se detona por otros factores estructurales, tanto de los países de origen como de destino. Ejemplos de éstos son las diferencias salariales entre naciones, una política restrictiva expulsora —como en el caso de los *dreamers* en Estados Unidos— o un contexto benéfico —como los historiadores españoles que hacen un posdoctorado y deciden quedarse en México por las condiciones de acogida favorables.

El capítulo inicial, a cargo de Armando Alcántara Santuario, ofrece una visión panorámica de los procesos de internacionalización y movilidad académica. Se incluyen diversos elementos conceptuales y programáticos, así como algunas de las modalidades que ha tomado la internacionalización en la actualidad. El autor examina las iniciativas y los esfuerzos llevados a cabo recientemente por gobiernos y organismos internacionales orientados al fortalecimiento de dichos procesos en América Latina y el Caribe. Asimismo,

se analizan los mecanismos de movilidad académica y el papel de los organismos e instituciones que los han promovido. También, se consideran de manera crítica los grandes retos y las perspectivas que la nueva normalidad post COVID-19 plantean a individuos, instituciones y organizaciones.

Un segundo capítulo es el de Edgar M. Góngora Jaramillo acerca de la movilidad temporal que resulta muy novedoso. En las investigaciones sobre internacionalización académica se comenta poco acerca de esto, pero es un aspecto que suele ocurrir en el algún punto de la trayectoria de varios investigadores. En dicha experiencia se puede incluir a académicos que cursaron toda su trayectoria formativa en México y hacen un sabático en otro país.

El trabajo de Denisse de Jesús Cejudo Ramos y Alma Paola Trejo Peña aborda un tema muy poco explorado hasta hoy acerca de la migración altamente calificada que se deriva de la movilidad académica. No hay, hasta ahora, investigaciones sobre un colectivo tan particular como los posdoctorantes historiadores españoles adscritos en México. Éstos empezaron su itinerario de movilidad con la idea de un proyecto temporal en dicho país con fines de mejorar su currículo. Tanto por sus cualidades como por un contexto receptor favorable, este itinerario de movilidad mutó posteriormente a uno migratorio. En este trabajo se revela esa delgada línea entre los dos conceptos utilizados por los estudiosos de los desplazamientos humanos.

El texto de Nuria del Álamo Gómez trata sobre la movilidad estudiantil. Este tema es muy importante para España, pero se habla poco de él, a pesar de que la movilidad relacionada con el Programa Erasmus es la más importante para este país en términos cuantitativos. Sin embargo, al ser un país envejecido con un considerable despoblamiento en sus aulas, en términos cualitativos ciertas IES españolas dependen de los estudiantes latinoamericanos para que sigan funcionando varios de sus programas de posgrado. Por esa razón, el Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (SEPIE) hace cada vez más esfuerzos por reclutar alumnos de otros países para que se formen en España.

El trabajo elaborado por Norma Cárdenas e Isabel Izquierdo es un caso interesante de internacionalización de una universidad estatal. En principio, podría pensarse que por su ubicación geográfica y tamaño no sería un centro de estudios muy atractivo para los estudiantes provenientes de otros países. Sin embargo, la investigación pone el foco en la necesidad de estudiar a México como país receptor de movilidades académicas. El caso en comento es un ejemplo de movilidad entre países del llamado Sur que, aunque incipiente, ocurre cada vez con mayor frecuencia. En particular, se revela la importancia de México como país de formación de posgrado para cubanos y colombianos.

Marta Rodríguez-Cruz analiza el interesante caso de los que denomina los nuevos *dreamers*, un grupo de jóvenes en Oaxaca que fueron obligados a regresar de Estados Unidos debido a los cambios en su política migratoria. Mediante entrevistas con esos jóvenes, Rodríguez-Cruz aborda un tipo novedoso de movilidad estudiantil: la de aquellos alumnos que vuelven forzados a México y tienen dificultades para reinsertarse en el nivel medio al superior, tanto por su falta de dominio del español como por cierto conflicto de identidad. Se trata de un colectivo del que México podría beneficiarse si sabe aprovechar las capacidades que regresaron con éste desde el vecino país del norte.

Así, en esta obra hay un mosaico muy interesante de reflexiones y estudios novedosos acerca de diversas experiencias de movilidad. Sin duda, constituyen aportaciones muy valiosas por tratarse de primeras aproximaciones a temas que son emergentes, o bien, que han sido poco estudiados en la literatura sobre internacionalización, movilidad y migración.

REFERENCIAS

Brown, Courtney y Jamil Salmi (2020), “Putting fairness at the heart of higher education”, *University World News. The Global Window on Higher Education*, 18 de abril, <universityworldnews.com/post.

php?story=20200417094523729>, consultado el 14 de agosto, 2020.

Didou, Sylvie (2010), “Efectos, expectativas y realidades de la movilidad estudiantil”, *Metapolítica*, núm. 70, pp. 79-83.

Fallon, Amy (2020), “El gobierno de Australia ha dejado en la estacada a sus estudiantes extranjeros”, *Equal Times*, 19 de junio, <<https://www.equaltimes.org/el-gobierno-de-australia-ha-dejado?lang=es#.Xzb4kOhKg2w>>, consultado el 14 de agosto, 2020.

INTERNACIONALIZACIÓN Y MOVILIDAD ACADÉMICA: ANTES Y DESPUÉS DE LA PANDEMIA DE LA COVID-19

Armando Alcántara Santuario

INTRODUCCIÓN

Desde la creación de las primeras universidades en la Europa medieval, el carácter internacional de la educación superior ha sido uno de sus rasgos más distintivos (Tamayo, 2013; Le Goff, 1990; Knight, 2003; Quinteiro, 2021). Por mucho tiempo, el término *internacionalización* se utilizó más en el campo de la historia que en el de otras disciplinas sociales. No fue sino hasta la década de los ochenta del siglo XX que se extendió su uso en el campo educativo (Knight, 2003). La internacionalización, entendida en un sentido amplio como la respuesta de los países, las instituciones y los individuos a los desafíos que imponen los procesos de globalización o mundialización, se ha extendido ampliamente en las funciones sustantivas (docencia, investigación y difusión) de las universidades y demás instituciones de educación superior (IES).

De los mecanismos más empleados en las relaciones académicas entre las universidades e IES en los ámbitos internacional, regional e institucional, se encuentra el intercambio de estudiantes, profesores e investigadores. La mayor parte de estas acciones se traduce en programas de estudio, ya sea cortos (de tres a seis meses) o de mayor duración (cuando se trata de obtener algún grado académico), así como en proyectos de investigación. En décadas recientes, los programas de movilidad académica para alumnos de pregrado o posgrado han cobrado un auge considerable, lo que ha significado la participación de cientos de miles de jóvenes y, en menor medida,

también de maestros e investigadores, con alcances nacionales, regionales e internacionales.

La pandemia de la COVID-19 irrumpió en el escenario mundial desde marzo de 2020 y provocó enormes pérdidas económicas en casi todos los países debido a la paralización de varias actividades comerciales. La emergencia sanitaria también obligó a suspender las actividades presenciales en los establecimientos educativos de todos los niveles, haciendo que las instituciones tuvieran que recurrir a lo que se conoce como educación remota de emergencia. Se esperaba que la suspensión durase unos cuantos meses, pero las diversas olas de contagio de las variantes del virus SARS-CoV-2 provocaron su extensión a casi dos años en un número considerable de naciones. Los organismos internacionales, como la Organización Mundial de la Salud (OMS), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, por sus siglas en inglés), el Banco Mundial (WB, por sus siglas en inglés) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), entre otros, así como los ministerios de salud y economía de varios países, han dado cuenta de los efectos de la pandemia en sus respectivas sociedades. En el terreno educativo, en todos sus niveles, también se han ido documentando las afectaciones a los procesos de enseñanza y aprendizaje, al igual que a la salud física y mental de estudiantes, profesores y trabajadores de apoyo.

Este capítulo tiene como principal objetivo describir y examinar los procesos de internacionalización y movilidad académica en el nivel educativo superior, a partir de la revisión de varias fuentes documentales. En los distintos apartados que lo integran se exploran, en primer lugar, algunos aspectos conceptuales y programáticos, así como modalidades que han adquirido los procesos de internacionalización en la actualidad. En segundo término, se examinan algunos de los esfuerzos realizados en décadas recientes por parte de gobiernos, organismos internacionales e IES para impulsar y fortalecer las acciones de internacionalización en la región. La tercera parte incluye la revisión de la dinámica que ha tomado la movilidad académica, en particular la de carácter estudiantil. En ésta se valora el papel

que han jugado las instituciones universitarias y los organismos gubernamentales e internacionales en su desarrollo y limitado crecimiento. En la cuarta sección se hacen algunas consideraciones de los enormes desafíos que la nueva normalidad plantea al desarrollo de los procesos involucrados en las acciones de internacionalización de la educación superior. Finalmente, se derivan algunas conclusiones de los temas y las problemáticas revisadas.

ASPECTOS CONCEPTUALES EN LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Tal como se señaló en la introducción de este capítulo, el término *internacionalización* no es nuevo. Durante siglos se ha utilizado en la ciencia política y en las relaciones internacionales, aunque su uso en el campo educativo se volvió común a partir del último tercio del siglo xx. Previamente a esa época, el concepto más utilizado era el de educación internacional. A inicios del siglo xxi, han surgido otros, como educación trasnacional (*transnational education*), educación sin fronteras (*borderless education*) y educación transfronteriza (*cross-border education*), los cuales han acompañado su desarrollo. En este sentido, sin fronteras se refiere a los difusos límites conceptuales, disciplinarios y geográficos inherentes a la educación superior. Al contrastarlo con la educación transfronteriza, se entiende que aquélla reconoce la desaparición de fronteras, mientras que esta última las reafirma. Aunque en estos tiempos en que la educación a distancia tiene un desarrollo cada vez mayor, las fronteras no representan casi ningún obstáculo, pero sí lo son cuando se habla de regulaciones para el aseguramiento de la calidad, el financiamiento y la acreditación (Knight, 2003).

Jane Knight llama la atención al hecho de que las definiciones pueden dar forma a las políticas y cómo, a su vez, la práctica puede influir en estas dos. En virtud de los cambios en los propósitos, proveedores y métodos de suministro (distribución) de la educación superior transfronteriza, resulta de la mayor importancia revisar la definición de internacionalización y asegurar que su significado refleje

los cambios y los desafíos de la actualidad. Asimismo, se necesita incluir tanto los ámbitos nacional y sectorial como el institucional. La definición, además, debe ser apropiada para utilizarse en un amplio rango de contextos y países. Otro punto crucial es que la dimensión internacional se relacione con todos los aspectos de la educación y con el papel que desempeña en todas las sociedades. Con todas estas consideraciones en mente, la autora propone la siguiente definición:

La internacionalización en los niveles nacional, sectorial e institucional se define como el proceso de integración de una dimensión, ya sea internacional, intercultural o global en el propósito, funciones o suministro de la educación post-secundaria (Knight, 2003: 2).

En la definición anterior, Knight (2003) utiliza como un elemento importante la palabra *proceso* para señalar que la internacionalización representa un esfuerzo continuo y constante. Las dimensiones internacional, intercultural o global son elementos que constituyen una triada. *Internacional* se utiliza para nombrar las relaciones entre e intra naciones y culturas. También es necesario considerar la diversidad de culturas que existe en los países, las comunidades y las instituciones, y por ello el término *intercultural* se utiliza para destacar esta dimensión. Por último, *globalización*, que en la actualidad es una palabra controversial y cargada de juicios de valor, se incluye para proporcionar un sentido de alcance mundial. A dicho término se le define como el flujo de tecnología, economía, conocimiento, gente, valores e ideas a través de las fronteras. La globalización también es un fenómeno multifacético que tiene múltiples efectos sobre la educación. Los tres términos (*internacional*, *intercultural* y *global*) son complementarios y describen la riqueza de la amplitud y profundidad de la internacionalización.

Asimismo, el concepto *integración* denota el proceso de infundir o incrustar la dimensión internacional e intercultural en políticas y programas que aseguren que lo internacional permanezca como un elemento central y no marginal, y que es sostenible. El *propósito* se refiere, sobre todo, al papel y los objetivos que la educación superior tiene para un país o a la misión de una institución. La *función*

hace referencia a los elementos o tareas básicas que caracterizan a un sistema nacional posecundario o a una institución individual. Por lo regular, se incluyen la docencia, la investigación y el servicio. La *provisión (delivery)* es un concepto más restringido y se refiere a la oferta de cursos y programas, ya sea localmente o en otros países. Se incluyen tanto a las instituciones educativas tradicionales como a los nuevos proveedores que con frecuencia son compañías multinacionales.

Una definición cercana a la de Jane Knight es la de De Wit *et al.*, para quienes la internacionalización es

el proceso intencional de integrar una dimensión internacional, intercultural y global en los propósitos, funciones y provisión de la educación terciaria, buscando incrementar la calidad de la educación y la investigación para todos los estudiantes y el personal de las instituciones con la finalidad de hacer una contribución significativa a la sociedad (2015: 283).

Asimismo, con más elementos en su definición, Jocelyne Gacel-Ávila plantea que la internacionalización consiste en

un proceso que integra en las funciones sustantivas de las IES una dimensión global, internacional, comparada e interdisciplinaria cuyo alcance es el fomento de una perspectiva y conciencia global de las problemáticas humanas en pro de los valores y actitudes de una ciudadanía global responsable, humanista y solidaria (2006: 61).

Por otra parte, la definición que propone John K. Hudzik es un planteamiento de mayor amplitud en las funciones institucionales pues considera a

la internacionalización comprensiva o integral como un compromiso, confirmado a través de la acción, de integrar las perspectivas internacional y comparativa en la enseñanza, la investigación y los servicios de la educación superior (2011: 1).

A su vez, María Cristina Parra-Sandoval (2018) argumenta que el tema de la internacionalización de la educación superior ha ocupado la atención de los estudios acerca de este sector, no sólo porque el proceso de globalización ha llevado a plantear una nueva geopolítica mundial, profundizada después de la culminación de la Guerra Fría, sino porque en ese marco las IES enfrentan desafíos que de alguna manera transforman su papel. El dilema de dichas instituciones entre someterse a los criterios del mercado internacional o mantener su misión de producir y transmitir conocimiento, sin las limitaciones que implicaría estar sujeta a los dictados del intercambio comercial, exige reconocer esa realidad e implementar medidas que garanticen la calidad de los procesos y el intercambio en condiciones de igualdad, para que todas las partes obtengan beneficios equiparables. Esto supone que la dinámica de internacionalización de la educación superior responda a principios y criterios de orden académico y no político, ni mucho menos ideológico (Parra-Sandoval, 2018).

Las definiciones mencionadas en esta sección, así como los elementos y procesos que en ella se describen, constituyen la plataforma y el marco dentro del cual se desarrollarán las acciones y las políticas que sobre la internacionalización y la movilidad académica tienen lugar en el ámbito mundial y, particularmente, en América Latina y el Caribe. Serán los temas a tratar en el apartado siguiente.

INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

En esta sección se revisarán algunos de los esfuerzos que a lo largo de las últimas tres décadas se han llevado a cabo por parte de los gobiernos e IES de la región. En su mayor parte han sido impulsados por el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) de la UNESCO. Han tenido por objetivo incrementar y fortalecer las acciones orientadas a lograr una internacionalización que permita enfrentar de una manera más eficiente los enormes retos que implica la creciente globalización. También contiene un amplio estudio realizado en 2017 que da cuenta de estos

esfuerzos y los enmarca en un contexto más amplio, en el que incluye los elementos más críticos y relevantes de los procesos de internacionalización en el mundo contemporáneo. Asimismo, se presentan de manera muy resumida los resultados de una reciente encuesta realizada por una red de académicos latinoamericanos que obtuvo el financiamiento de un proyecto de investigación por parte del Programa Erasmus Plus de la Unión Europea.

Desde 1996 se ha llevado a cabo, en tres ocasiones, la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES), bajo los auspicios del IESALC-UNESCO, cuyo propósito ha sido discutir el estado en que se encuentra dicho nivel educativo y plantear rumbos de acción colectivos para fortalecer su desarrollo en América Latina y el Caribe. Entre los temas de más amplia discusión en las diversas conferencias, el de la internacionalización ha ocupado un lugar primordial y ha sido el que mayor número de propuestas ha recibido para su consolidación.

Entre los asuntos más relevantes de la primera CRES, realizada en La Habana en 1996, estuvo el que conjuntaba integración regional, movilidad académica y cooperación interuniversitaria. Uno de los propósitos centrales de la reunión era establecer políticas y programas para estimular la movilidad académica y profesional con el fin de favorecer el proceso de integración económica, educativa, política y cultural de la región. Se consideró, igualmente, que la cooperación interuniversitaria debería ser facilitada por el progreso constante de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). En la declaración final, se acordó que la internacionalización universitaria fuera parte intrínseca de las instituciones y de los sistemas de educación superior, junto con la pertinencia y la calidad en la perspectiva de bien público (CRES, 1996).

En la segunda conferencia, llevada a cabo en Cartagena, en 2008, se dio una mayor centralidad a la cooperación internacional, la integración regional y las redes académicas e institucionales. Se propuso la creación del Espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior (Enlaces), así como varias iniciativas para consolidarlo. Se acordó también que la educación superior debía considerarse como un bien público y social, un derecho

humano universal, y un deber del Estado (CRES, 2008; Miranda y Tamarit, 2021).

En la siguiente década, uno de los eventos más relevantes durante la Conferencia Regional celebrada en 2018 en Córdoba, Argentina, fue el debate sobre la internacionalización. Por un lado, se reivindicaba el sentido global del conocimiento y, por el otro, se subrayaba la necesidad de articular e integrar los sistemas nacionales de América Latina y el Caribe como herramientas para impulsar la participación armónica de la región en el concierto mundial. La controversia se resolvió al postular la propuesta de “una cooperación interinstitucional basada en la relación solidaria entre iguales, con énfasis en la cooperación Sur-Sur y la integración regional” (CRES, 2018: 56).

Con el fin de lograr una internacionalización efectiva en la que se privilegiara el aspecto regional, el Plan de Acción de la CRES 2018 exhortó a los gobiernos a

formular políticas públicas y marcos regulatorios que faciliten la integración académica regional, la movilidad de estudiantes y académicos, el reconocimiento de trayectorias formativas internacionales, la dimensión internacional de los programas académicos y la colaboración internacional en investigación, entre otros (CRES, 2018: 57).

Se delineó así un modelo latinoamericano de educación superior en el que se le consideró como un bien público social que se volvió imprescindible, en la medida en que el acceso a las universidades se consagró como un derecho real de todas las personas.

Los principios anteriores se desprendieron de la profunda convicción de que el acceso, el uso y la democratización del conocimiento es un bien social, colectivo y estratégico, esencial para poder garantizar los derechos humanos básicos, imprescindibles para el buen vivir de nuestros pueblos, la construcción de una ciudadanía plena, la emancipación social y la integración regional solidaria (CRES, 2018).

Por otro lado, el estudio elaborado por Sylvie Didou en 2017 mostró que el número de investigaciones y de tesis sobre la interna-

cionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe había aumentado en la década precedente, principalmente en Argentina, Brasil, Chile, Colombia y México. En esas investigaciones y estudios se ha podido advertir que el mayor desafío de la región radica en estructurar y aplicar un modelo de internacionalización endógena, que permita la elaboración de programas enfocados a una internacionalización pragmática y pertinente, o comprensiva. Con base en una lógica de beneficio mutuo y dentro de un marco de colaboración solidaria, se requeriría programar acciones binacionales y multilaterales de cooperación apoyada en los núcleos especializados en los temas de internacionalización y de política pública, para que los grupos consolidados nacionalmente colaboren con los equipos en formación y contribuyan a la transferencia de capacidades.

Sin embargo, las valoraciones de los procesos de internacionalización de la educación superior expresan filiaciones ideológicas antagónicas. Al mismo tiempo, reflejan una pluralidad de posturas políticas ante la diversidad de los procesos de integración sub y extra regional. Resulta difícil, por lo tanto, llevar a cabo programas *ad hoc* debido a las condiciones institucionales no siempre favorables. En ese sentido, la internacionalización comprensiva o integral, planteada por John Hudzik (2011), debería ser el marco de referencia que permitiera a las IES evolucionar de una retórica de la internacionalización, hacia otra que fuera en realidad parte inherente de la gestión universitaria.¹

Sin embargo, más allá de su insularidad resiliente y los desacuerdos, Didou sostiene que los Estados latinoamericanos son más internacionales en la actualidad que hace 25 años. Destaca que, en las dos primeras décadas del presente siglo, surgieron en la región organismos internacionales, macro y subregionales que se enfocaron en estimularla. Sus objetivos principales han sido contribuir a la ciudadanía latinoamericana y a su integración desde la región misma. Un ejemplo paradigmático de este espíritu fue que la Comunidad de

1 “Más allá de la ‘internacionalización del campus’, la internacionalización comprensiva (*comprehensive*) puede convertirse en el paradigma para las instituciones como un todo, departamentos académicos o programas profesionales” (Hudzik, 2011: 1).

Estados Latinoamericanos y del Caribe (Celac) organizó, en 2013, la Primera Reunión de Ministros de Educación, en la cual estos altos funcionarios definieron lineamientos y prioridades, a escala binacional, multilateral y latinoamericana, acerca de educación, ciencia, tecnología e innovación (Didou, 2017).

Por otro lado, Jocelyne Gacel-Ávila y Scilia Rodríguez-Rodríguez (2018) coordinaron una encuesta regional sobre tendencias de la internacionalización en la educación superior (también llamada terciaria). La aplicación y el análisis de los resultados los llevó a cabo el Observatorio Regional sobre Internacionalización y Redes en Educación Terciaria (Obiret), dentro del marco del proyecto de la Red Regional para el Fomento de la Internacionalización de la Educación Superior en América Latina (RIESAL), financiado por el Programa Erasmus Plus de la Unión Europea. La encuesta recogió información de 377 IES públicas y privadas de 22 países de la región. El propósito fue contar con un panorama sobre la dimensión internacional de las IES latinoamericanas y caribeñas, a fin de identificar las principales tendencias, fortalezas, riesgos, obstáculos y limitaciones, en respuesta a la escasez de información sistematizada y comprensiva del proceso de internacionalización prevaleciente en la región.

Entre los principales resultados de la encuesta, Gacel-Ávila y Rodríguez-Rodríguez (2018) reportan un progreso en los esfuerzos de internacionalización por parte de las IES. Ésta constituye un elemento prioritario de la agenda institucional y las acciones de gestión se han revalorado. También se ha incrementado de manera significativa el número de programas y actividades relativos a este tema, en particular la formación de recursos humanos en el nivel de posgrado, la movilidad estudiantil en el pregrado y la cooperación internacional. Igualmente, se observaron notables progresos en la enseñanza y el dominio de las lenguas extranjeras.

No obstante los avances anteriores, las autoras consideran necesario alcanzar una internacionalización más integral, para lo cual es menester mejorar de manera considerable las políticas públicas del sector educativo de nivel superior y aumentar la participación del privado. También recomiendan que para hacer que los procesos de

internacionalización jueguen un papel más relevante en la transformación y el mejoramiento del sector educativo en la región, es preciso integrar la dimensión internacional a dicho sector a través de políticas públicas e institucionales que consoliden los programas y las estructuras en todos los ámbitos del quehacer universitario y en los niveles micro (procesos de enseñanza-aprendizaje dentro del salón de clases), medio (estructura y contenidos curriculares) y macro (políticas institucionales de docencia, investigación y difusión). Sólo de esta manera, señalan las autoras, América Latina y el Caribe será capaz de cosechar buenos resultados de la internacionalización y la globalización del sector educativo para el mejoramiento significativo de sus sistemas de educación, su nivel de competitividad internacional y, por consiguiente, la calidad de vida de sus habitantes (Gacel-Ávila y Rodríguez-Rodríguez, 2018).

Como puede apreciarse en estos tres grandes esfuerzos, existe un propósito claro por ir más allá de las políticas internacionales que privilegian los intereses del mercado, en detrimento de los derechos de las grandes mayorías latinoamericanas y caribeñas por acceder a los beneficios del conocimiento y la educación superior con calidad y equidad. Se ha planteado así en las CRES realizadas en tres ocasiones a partir de 1996. Sin embargo, como lo muestran las investigaciones de Didou y Gacel-Ávila y Rodríguez-Rodríguez, se requiere ir más allá de lo declarativo y construir políticas realmente efectivas por parte de los gobiernos, así como de otras instituciones para transformar el estado de las cosas que ha obstaculizado el desarrollo pleno de la educación superior, la ciencia y la tecnología en la región. La siguiente sección dará cuenta de los avatares que enfrenta la movilidad académica, uno de los elementos constitutivos de la internacionalización de la educación superior.

INTERNACIONALIZACIÓN Y MOVILIDAD ACADÉMICA EN LATINOAMÉRICA Y EL CARIBE

En su investigación realizada en 2017, Sylvie Didou sostiene que la movilidad estudiantil es la dimensión más visible de la internacio-

nalización y es también la actividad que mayor apoyo recibe de las IES. Asimismo, es la más fácil de medir gracias a la existencia de estadísticas a escala mundial realizadas por organizaciones como la UNESCO (Instituto de Estadística de la UNESCO), la OCDE para los países asociados (Panorama Educativo) o el Instituto Internacional de Educación (IIE), para la movilidad de y hacia Estados Unidos (Didou, 2017; Quinteiro, 2021).

La movilidad saliente continúa siendo la más dinámica, aunque en el ámbito mundial el porcentaje de América Latina en este indicador representaba apenas 1 por ciento. Los países con mayor participación han sido, de manera tradicional, Brasil, México, Colombia y Perú. Los polos de mayor atracción (nacionales, disciplinarios e institucionales) para los estudiantes latinoamericanos son principalmente Estados Unidos, España, Alemania, Francia y Gran Bretaña. Estados Unidos sigue siendo el mayor imán para los estudiantes de la región; Brasil y México están entre los 10 primeros países que más estudiantes envían a dicho país. En el plano regional, la proporción de alumnos latinoamericanos y caribeños que atrae Estados Unidos representa 33 por ciento, cifra mayor a 19 por ciento del total mundial de estudiantes internacionales recibidos por ese país. Algunas iniciativas, como la del entonces presidente Barak Obama, denominada la Fuerza de 100 000 para las Américas (*100 000 Strong in the Americas*), y el programa del gobierno brasileño encabezado por Dilma Rousseff, Ciencia sin Fronteras, alentaron en buena medida el flujo de estudiantes latinoamericanos en las universidades estadounidenses (Didou, 2017; US Embassy, 2011; Governo do Brasil, 2011; Morosini, 2021).

Es preciso fortalecer también la aún incipiente redistribución geográfica de los intercambios y diseñar un mayor número de programas innovadores en los que la movilidad no sea un fin en sí mismo, sino el vehículo para mejorar el perfil de competencias y habilidades de los estudiantes. En este sentido, las cooperaciones alternas deben ser apuntaladas y direccionadas. Además, la complementariedad entre los países u organismos participantes debería ser el principio organizador para racionalizar lo que hasta hoy ha sido un crecimiento acelerado, pero desorganizado, de los programas de

movilidad. Dicho crecimiento también ha sido improvisado y poco efectivo, lo que ha provocado un considerable desperdicio de recursos en su aprovechamiento. Además, causó una sobredemanda de los programas más visibles de becas, en especial los gubernamentales. A pesar de las iniciativas para concentrar y ordenar la información sobre los programas de becas internacionales, hacen falta más organismos en el ámbito local que no sólo sistematicen los datos disponibles, sino que orienten a los solicitantes de acuerdo con sus trayectorias, carreras y aspiraciones (Didou, 2017).

Con respecto a la movilidad entrante en América Latina y el Caribe, existe poca información precisa, sólo se sabe que la proporción de estudiantes internacionales que llegan a la región representa 55 por ciento de los que salen. Los países con los mayores volúmenes de este indicador son: Argentina, Costa Rica, México, Puerto Rico y Uruguay. Asimismo, las movilidades entrantes son esencialmente de proximidad, intralatinoamericanas o intracaribeñas. Se fundamentan, además, en intercambios de cercanía, ya sea idiomática (español o inglés, en el caso de algunos países caribeños), cultural (Brasil con África y Portugal), ideológica de sus gobiernos (Cuba con Venezuela y Bolivia) o geográfica (República Dominicana y Haití). Otros factores incluyen también el costo de los estudios (Argentina y Uruguay atraen a estudiantes brasileños y chilenos por el bajo costo de sus colegiaturas), la calidad de las formaciones y de las instituciones (Chile, Argentina y Brasil), y la estabilidad social y calidad de vida (Costa Rica y Uruguay) (Didou, 2017).

Existen, además, instituciones académicas a escala regional que por décadas han ofrecido estudios de alto nivel en diversas disciplinas humanísticas y científicas. Es el caso de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso), con sedes en Argentina, Brasil, Chile, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Panamá, Paraguay, República Dominicana y Uruguay. Otro caso es El Colegio de México, sobre todo en sus estudios sobre Asia y África. En las disciplinas agronómicas está el Centro Internacional para el Mejoramiento del Maíz y el Trigo (CIMMYT), financiado por la Fundación Rockefeller y el gobierno de México. Un caso más es la Escuela Agrícola Panamericana Zamorano, en

Honduras, creada por el filántropo y empresario bananero estadounidense Samuel Zemurray, en 1942. En el área caribeña destaca la University of West Indies, que atiende a estudiantes provenientes de los países de habla inglesa (Didou, 2017).

Por otra parte, la movilidad internacional de larga duración sigue siendo la más frecuente y, por lo general, su financiamiento corre a cargo de los gobiernos de la región o por las naciones receptoras, vía créditos educativos o programas de cooperación binacional o multinacional. Asimismo, existen diversas redes universitarias, consorcios, agencias de cooperación, fundaciones, bancos (Santander-Universia), y otros organismos internacionales y macroregionales que también ofrecen apoyo financiero. Un caso relevante es el Programa Erasmus Plus, financiado por la Unión Europea, el cual ofrece oportunidades de movilidad para estudiantes europeos y también para los de otras regiones del mundo, a fin de realizar acciones de cooperación e intercambio académico en educación superior. Erasmus Plus también otorga apoyos económicos a redes temáticas internacionales para la realización de proyectos de investigación.

Didou deriva de su análisis de los flujos entrantes y salientes de estudiantes en América Latina y el Caribe varias situaciones problemáticas, como el desequilibrio entre ambos flujos, los cuales siguen siendo sesgados hacia el doctorado. También subraya la necesidad de diseñar programas estratégicos en red para atraer estudiantes extranjeros en campos disciplinarios y áreas donde exista ya un capital acumulado por las IES “internacionalizadas” que podrían funcionar como coordinadoras de consorcios. Además, la baja efectividad relativa de los programas de becas cortas y largas en la formación de los egresados, respecto a las competencias efectivamente adquiridas. Asimismo, se aprecia un mal funcionamiento de los distintos sistemas de apoyo y créditos a la movilidad entrante en cuanto a captación de estudiantes internacionales (Didou, 2017).

Si bien algunos programas de internacionalización lograron incorporar a grupos de estudiantes en las dinámicas de las redes y en la movilidad internacional, la democratización de las oportunidades de acceso a esos programas no fue el objetivo central de las IES o de los gobiernos latinoamericanos. La internacionalización se

consideró más como un indicador de calidad, es decir, un elemento adicional en la rendición de cuentas dentro de la lógica burocrática de las IES. Fueron algunos organismos y agencias de cooperación internacional los que promovieron el concepto de una mayor equidad social y cultural en la participación en los programas de movilidad internacional.

Al no tomar en consideración la diversidad socioeconómica y cultural del estudiantado de educación superior, los programas de apoyo a la movilidad internacional en la región han funcionado hasta ahora como instrumentos para preservar las diferencias sociales, sin contribuir a corregir las estratificaciones preexistentes. Por lo tanto, en un contexto en el que varios países latinoamericanos han impulsado políticas para disminuir la pobreza y garantizar un mayor acceso, más equitativo, a los servicios de bienestar, sin haber conseguido gran éxito en ese propósito, resulta necesaria la discusión no sólo de aumentar las oportunidades de movilidad internacional sino de con quién asociarse para hacerlas más incluyentes (Didou, 2017; Gacel-Ávila, 2020; Ramírez y Alcántara, 2020; Quintero, 2021).

En cuanto al tipo y duración de las movilidades salientes y entrantes en la región, Didou (2017) señala que al comparar a qué vienen los estudiantes internacionales a América Latina y el Caribe, y a qué van los alumnos latinoamericanos al exterior, se observa que las asimetrías no sólo se refieren a los flujos de movilidad (Norte-Sur), sino a sus causas. De esta manera, en términos generales, la movilidad saliente es fundamentalmente disciplinaria (y con frecuencia de mayor duración), en tanto que la entrante es instrumental (muchas veces de menor duración) y orientada a la adquisición de intercomunicación en español. No obstante, y aunque su número todavía es reducido, están apareciendo programas de prácticas profesionales y de especialización disciplinaria promovidas por agencias de cooperación universitaria internacional de Alemania y de Japón, entre otras.

Por otra parte, los resultados de la encuesta coordinada por Gacel-Ávila y Rodríguez-Rodríguez (2018) mostraron que las principales actividades de internacionalización eran la movilidad de estudiantes, la de académicos y la participación en proyectos inter-

nacionales de cooperación para el desarrollo. Fueron escasas las actividades relacionadas con la internacionalización del currículo y también se observaron pocas iniciativas para la gestión y el financiamiento de proyectos internacionales y reclutamiento de alumnos. Asimismo, notaron que la movilidad de estudiantes de la región es una de las más bajas del mundo (5.2 por ciento), después de la de África Subsahariana (7 por ciento) y sólo por encima de la correspondiente a Asia Central (5 por ciento).

Otro fenómeno que pudieron apreciar fue que la fuga de cerebros de América Latina y el Caribe hacia los países de la OCDE, medida por la tasa de emigración de la población con educación superior, ocupa el segundo lugar (7.4 por ciento), únicamente superado por África (10.8 por ciento), y es superior al promedio mundial (5.4 por ciento) (OCDE, 2013). A diferencia de lo que ocurre actualmente con las medidas sanitarias derivadas de la pandemia de la COVID-19, encontraron que sólo 18 por ciento de las IES estudiadas contaba con programas académicos en la modalidad virtual (Gacel-Ávila y Rodríguez-Rodríguez, 2018).

Por su parte, José Antonio Quinteiro (2021) destaca que la educación transfronteriza o transnacional constituye el marco en el que tiene lugar la movilidad académica en un mundo globalizado. Como lo señala Knight (2003), esa modalidad de la educación internacional ocurre cuando las universidades o las IES van más allá de los límites geográficos para extender su oferta educativa.²

Otra de las tendencias más influyentes para impulsar la movilidad académica internacional es la relacionada con las clasificaciones o *rankings* mundiales de universidades, así como su repercusión en

2 Quinteiro (2021) señala que la educación transfronteriza se da en las siguientes modalidades: 1) Cuando las universidades de los países centrales se asocian con instituciones de otras naciones y se establecen “sucursales” (*branch campus*) en el extranjero. Es el caso de varias universidades estadounidenses y europeas que han establecido sedes en algunos países asiáticos y del Medio Oriente. 2) Cuando se firman convenios con instituciones de otros países (generalmente periféricos), para otorgar dobles titulaciones. 3) Cuando se crean ofertas curriculares digitales (*online*), tales como los cursos masivos abiertos en línea y diversos programas académicos a distancia, ya sean sincrónicos o asincrónicos (cursos cortos, diplomados, especializaciones, licenciaturas y posgrados). Éste es, por cierto, uno de los mercados más dinámicos en la actualidad.

las políticas nacionales e institucionales. En virtud de que uno de los indicadores de esos *rankings* es la internacionalización del alumnado y de la planta académica, algunas IES buscan mejorar su posición, ya sea fomentando las acciones de intercambio, matriculando estudiantes o contratando profesores e investigadores provenientes del extranjero.

En las investigaciones revisadas en esta parte, se han mostrado diversos aspectos de la movilidad académica estudiantil, probablemente el rostro más visible de la internacionalización. Tanto el estudio realizado por Didou (2017) como el de Gacel-Ávila y Rodríguez-Rodríguez (2018) encontraron una baja participación de estudiantes latinoamericanos y caribeños en los programas de movilidad. También hubo coincidencia al mostrar las asimetrías que existen entre la movilidad saliente y entrante. Las diferencias no sólo tienen que ver con el número de quienes salen a realizar estudios al extranjero o llegan a la región a hacer estancias académicas con el mismo fin, sino con el tipo de preferencias disciplinarias, el tiempo de permanencia e incluso sus motivaciones (obtener un grado académico, sólo hacer alguna actividad de investigación o para mejorar sus habilidades idiomáticas).

También se destacaron las instituciones latinoamericanas que por décadas han ofrecido programas de calidad en la formación de científicos sociales de alto nivel, en las que el alumnado procede, en su mayoría, de diversos países de la región. Un aspecto interesante tratado en esta sección —que también será discutido en la última parte de este trabajo— es el de la falta de democratización de oportunidades de participación en los programas de intercambio académico. Se ha observado que la proporción de estudiantes provenientes de familias de bajos recursos sigue siendo muy reducido. A ello ha contribuido que la internacionalización de la educación superior se ha considerado más como un indicador de calidad, que de equidad social y cultural.

ENTRE LA NUEVA NORMALIDAD Y LA INCERTIDUMBRE DE UN MUNDO EN RECONSTRUCCIÓN

Desde antes de que la pandemia de la COVID-19 y sus variantes se extendieran por todo el planeta, Philip Altbach y Hans de Wit (2018) advertían la presencia de un cambio sustancial en lo que podría llamarse “la era de la internacionalización de la educación superior” (el periodo entre 1990 y 2015). Este lapso podría estar llegando a su fin ante acontecimientos notables en el plano mundial, como el gobierno de Donald Trump en Estados Unidos (2016-2020), el Brexit (salida del Reino Unido de la Unión Europea), así como el ascenso del nacionalismo y las políticas contra la inmigración en algunos países de Europa.

No obstante, los autores seguían observando una dinámica muy vigorosa en los procesos de producción de conocimientos por medio de las colaboraciones de académicos de distintos países en investigaciones transfronterizas. Además, una parte muy significativa de las universidades en el ámbito mundial todavía consideraba como un elemento central el contar con una perspectiva internacional para sus estudiantes. Asimismo, la movilidad, hasta inicios de 2018, continuaba creciendo a un paso ligeramente menor que el observado hasta 1990. El número de alumnos internacionales en ese año (2018) ascendió a cinco millones. Además, el mayor programa de movilidad y colaboración del mundo, Erasmus, permanecía en plena actividad y con recursos cada vez mayores. Asimismo, la internacionalización “en casa” y la comprensiva también siguieron creciendo.

Sin embargo, tanto los efectos del Brexit como de la administración Trump se reflejaban en la disminución de visas y una atmósfera hostil hacia los estudiantes extranjeros, con un declive en su número en Reino Unido y Estados Unidos. En general, los efectos más visibles que Altbach y De Wit (2018) percibían eran una ligera disminución de alumnos internacionales y de los cursos dictados en inglés en países como Holanda, Alemania, Dinamarca e Italia, entre otros. También eran notables algunos problemas en la educación transfronteriza (particularmente las sedes foráneas de universidades europeas y estadounidenses en China). Se habían registrado, ade-

más, algunas presiones para disminuir las críticas al gobierno chino y sus ataques a la libertad académica por parte de estudiantes chinos en universidades australianas.

Asimismo, había preocupaciones éticas, al presentarse algunos casos de falsificación de la información por parte de ciertos alumnos internacionales y migrantes, con el fin de obtener beneficios estudiantiles en las IES de algunos países europeos. En varias universidades de Europa se estaba planteando la exención de pago para estudiantes extranjeros. También, aumentaba el costo de las visas. Otro motivo de preocupación entre los alumnos era el ascenso de gobiernos nacionalistas o populistas en países de Europa (Hungría, República Checa y Polonia), así como de movimientos antinmigrantes en Alemania, Francia, Italia y Holanda. No obstante, Altbach y De Wit (2018) confiaban en que estas tendencias serían superadas en un futuro no muy lejano.

Un par de años después, ya con los efectos iniciales de la pandemia de la COVID-19 en el mundo y el cierre de los establecimientos educativos en más de un centenar de países, Altbach y De Wit (2020) destacaban una serie de consecuencias sobre la educación superior. Uno de los primeros efectos sería la disminución en la movilidad de estudiantes (sobre todo los procedentes de China). Señalaban también que los patrones y flujos de alumnos internacionales tendrían algunos cambios, una vez pasada la emergencia sanitaria. También se verían afectados algunos de los principales destinos de preferencia, como es el caso de Estados Unidos, que en años recientes ha sido percibido como poco amable con los estudiantes extranjeros. Sin embargo, “la idea de estudiar fuera no se detendrá” (Altbach y De Witt, 2020: 3).

También han registrado la aparición de dificultades financieras en aquellas universidades e IES que en las últimas dos décadas promovieron activamente la admisión de estudiantes internacionales, no sólo por razones académicas, sino como fuentes de ingresos. En cuanto al uso creciente de las TIC en las IES para responder a la emergencia sanitaria, les ha llamado la atención la rapidez con la que las instituciones respondieron al cierre de los establecimientos escolares y echaron a andar los cursos en línea. No obstante, los autores coin-

ciden con lo que varios estudiosos (Brown y Salmi, 2020; Alcántara, 2021) han reconocido en cuanto a que la falta de habilidades tecnológicas de muchos docentes y de no pocos alumnos, aunada a las dificultades de contar con equipos y buena conexión, han hecho que la calidad de los cursos en línea sea deficiente en muchísimos casos. Entre los obstáculos que señalan están el reducido número de IES que han adaptado su currículo para ser enseñado a distancia y lo difícil que es crear un efectivo ambiente de salón de clases en línea. Otros problemas adicionales serían la manera de manejar las discusiones en grupo de manera eficiente, así como la organización de tareas o evaluaciones a distancia.

Frente al argumento de que los estudiantes internacionales que cursan un grado eventualmente buscarán más cursos en línea, sostienen que esto ocurrirá principalmente para los cursos y los programas de educación continua, y que seguirá existiendo la preferencia de estudiar presencialmente en otro país. En este mismo sentido, afirman que muchos se inclinarán por países considerados como más seguros, en términos académicos y sociales (Altbach y De Wit, 2020).

Concluyen que una vez pasada la contingencia sanitaria, “el *status quo* prevalecerá” (Altbach y De Wit, 2020: 4). Esto debido a que identifican varios problemas serios con respecto a la internacionalización y la educación en línea, los cuales incluyen una alta dependencia de las contribuciones de los estudiantes internacionales a las finanzas de muchas universidades; cumplir con altos estándares de calidad, e inestabilidad en los planes de movilidad, entre otros.

Para poder enfrentar esta crítica situación, las IES de todo el mundo tendrán que hacer grandes esfuerzos para manejar la problemática existente, aunque muchas no hayan estado acostumbradas a la creación de estrategias efectivas de planeación. No obstante, consideran que esta crisis las hará redoblar sus esfuerzos por mejorar (Altbach y De Wit, 2020).

Se han recogido varios ejemplos de las dificultades y los desafíos que enfrentan algunos países en sus propósitos de pasar a una nueva fase de normalidad pospandemia, los que siguen son los más ilustrativos.

Antes de retornar a las actividades presenciales en las IES brasileñas, la internacionalización era virtual, pero se vislumbraba la posibilidad de realizar nuevas acciones, entre las que destaca el desarrollo de una didáctica con base en la digitalidad, con participación del estudiantado y basada en metodologías activas. La internacionalización se ha concretado en este periodo, en la movilidad virtual del llamado aprendizaje cooperativo internacional en línea (COIL, por sus siglas en inglés), en la presencia de profesores extranjeros en las aulas virtuales, en los jurados para obtener los grados académicos, en congresos virtuales, en la utilización de plataformas gratuitas y en muchas otras formas de conexión internacional. Este periodo también ha acarreado el conocimiento y la aceptación de un tipo alternativo de internacionalización: la internacionalización en casa.

Morosini (2021) destaca la necesidad de fortalecer las capacidades institucionales propias y vinculadas con el ámbito local, la ampliación de la conectividad con la competencia científica de los países del Atlántico Norte, pero, de manera paralela, con otras concepciones de internacionalización, con una valoración de las múltiples culturas, de las diferencias del tiempo y de la producción local-integración académica, de la construcción de una universidad abierta, sin muros formales y acartonados, fortalecida con redes Sur-Sur a su alrededor, que posibiliten ser el centro de una internacionalización con los diferentes socios (Morosini, 2017 y 2021).

Por su parte, Quinteiro (2021) coincide con lo señalado por Altbach y De Wit (2018 y 2020), al plantear que en los años previos a la pandemia se pudo observar un ligero decremento en el ritmo de crecimiento de los flujos de estudiantes debido, principalmente, a las restricciones en el otorgamiento de visas, así como por el arribo al poder de regímenes conservadores y autoritarios en los que los migrantes y los extranjeros no eran bien vistos. Además, los efectos derivados de la pandemia de la COVID-19, entre los que destacan las dificultades económicas de algunas naciones (bajo crecimiento e inflación), que redundarán en la disminución del financiamiento público y privado a las actividades de movilidad presencial, harán que la participación siga estando sólo al alcance de un reducido número de alumnos talentosos, provenientes de familias con altos recursos

económicos, persistiendo así la movilidad de las élites que, en general, ha caracterizado a la región latinoamericana y caribeña.

Quinteiro (2021) prevé que, si bien la movilidad académica internacional pospandemia pueda aumentar en función de las medidas y políticas que adopten las mayores naciones receptoras, los principales obstáculos serán las restricciones de viaje y las afectaciones a la economía, que mermarán la capacidad de las familias para apoyar los estudios en el extranjero. Asimismo, la digitalización se ha convertido en un elemento cada vez más importante de la educación superior, lo cual impactará en la movilidad de estudiantes y profesores, al igual que en su desarrollo profesional y en el modelo de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, sostiene que la mejor forma de repensar la movilidad académica internacional es comenzar a percibirla en un espectro de posicionamientos mixtos, en el que, por un lado, se encuentren los más fijos o físicamente arraigados y, por el otro, los más móviles, de modo tal que los estudiantes y los académicos movilizados se ubiquen a lo largo de dicho espectro. Esta concepción de la movilidad se alinearán mejor con el modelo de universidad híbrida que comenzará a surgir con fuerza en la llamada nueva normalidad.

Se ha observado un fuerte impacto de la pandemia de la COVID-19 en las sedes foráneas de varias IES, principalmente estadounidenses e inglesas (Yale, Nottingham, entre otras), en países como Malasia, Qatar, Singapur y Emiratos Árabes Unidos. En dichas universidades, el número de estudiantes se ha reducido notablemente. No obstante, los directivos se muestran optimistas, pues consideran que cuando pase la emergencia sanitaria, las perspectivas futuras se orientarán a una provisión mayor de la educación en línea, lo cual permitirá una expansión en su alcance geográfico (Kleibert, 2021).

El caso de los estudiantes extranjeros en algunas ciudades chinas, en vísperas del inicio de los Juegos Olímpicos de Invierno en febrero de 2022, ilustra el drama que vivieron ante la incertidumbre de volver a retomar sus estudios. Con las universidades cerradas y el transporte reducido al mínimo en muchas ciudades, el panorama se ha oscurecido para los alumnos internacionales excluidos de China desde marzo de 2020, quienes tenían esperanzas de volver. La

propagación de la altamente contagiosa variante ómicron del SARS-CoV-2, particularmente desde la ciudad y puerto de Tianjin hasta la provincia central de Henan, ha llevado al gobierno a establecer una política de línea dura de cero COVID y a nuevos cierres de ciudades para controlar el virus. Muchos estudiantes extranjeros esperaban que las restricciones fronterizas disminuyeran en febrero, pues el inicio de los Juegos Olímpicos de Invierno en Pekín se programó para iniciarse el día 4 de ese mes.

Otro caso ejemplar es el de Alemania, que en los últimos años se ha convertido en el cuarto país más solicitado por quienes deciden hacer estudios en el extranjero. En el ámbito federal y estatal, el gobierno alemán promueve de manera activa la internacionalización mediante la elaboración de políticas para favorecerla, sobre todo con la participación del Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD, por sus siglas en alemán). La política federal alemana se fundamenta en el valor de la educación superior como bien público y tradicionalmente promueve un tipo específico de internacionalización a través de la cooperación, que fomenta la libertad académica, contribuye al desarrollo y participa en los trabajos para resolver los problemas mundiales.³

Sin embargo, en el contexto de la pandemia de la COVID-19, el desarrollo de la internacionalización enfrenta un escenario de incertidumbre. Un número importante de países aún mantiene restricciones de entrada a extranjeros, sobre todo si no cuentan con un esquema completo de vacunación contra el SARS-CoV-2. La actual situación de emergencia apunta a la posibilidad de establecer nuevas reglas para promover la internacionalización de manera virtual. No obstante, es poco probable que, una vez pasada la pandemia, haya cambios en el enfoque general de Alemania hacia la internacionalización, dado que los objetivos de cooperación, libertad académica y

3 La estrategia federal de internacionalización de 2017 estableció cinco grandes objetivos: 1) fortalecer la excelencia mediante la cooperación mundial; 2) desarrollar la fuerza innovadora de Alemania en el ámbito internacional; 3) expandir la educación y la formación en todo el mundo; 4) dar forma a la sociedad global del conocimiento, junto con los países emergentes y en vías de desarrollo, y 5) superar los desafíos mundiales de forma colectiva (Peksen y Leisyte, 2021).

contribución al desarrollo mundial están enraizados en el valor central de la educación superior como bien público (Peksen y Leisyte, 2021).

Por último, Jocelyne Gacel-Ávila (2020) plantea que entre los retos más críticos que enfrenta la educación superior en la actualidad se halla la sobrevivencia de la internacionalización. Si bien reconoce que es aún prematuro contar con un panorama claramente definido de los efectos y las secuelas de la pandemia de la COVID-19, considera posible vislumbrar dos posiciones sobre sus consecuencias. Por un lado, se encuentran los grandes desafíos de la movilidad académica; por el otro, está la inminencia de los cambios y transformaciones en las estrategias de los procesos de internacionalización para adaptarse a las nuevas circunstancias.

Más específicamente, sostiene que para México resultará muy complejo superar los desafíos, en virtud del rezago crónico del país en materia de políticas públicas para promover la internacionalización, además de las carencias de sistematización, planeación y profesionalización de la gestión de dicho proceso. México es de los países que menos apoyo proporciona a este rubro, estando por debajo de los países asiáticos e, incluso, de algunos de África, así como de Brasil, Colombia y Chile.

Por lo que se refiere a los efectos sobre la movilidad académica, subraya que la suspensión de actividades ocurrida en 2020 y 2021 afectará más a los alumnos. Debido a las dificultades que enfrentará la economía mexicana, es poco probable que la movilidad estudiantil vuelva pronto a la normalidad. De esta manera, las restricciones financieras que enfrentarán las IES públicas, junto con las dificultades que tendrán las familias para sufragar los gastos que conlleva la movilidad, probablemente la limitarán a los integrantes de las élites económicas, lo cual, a la larga, será perjudicial para la competitividad en el mercado laboral y, ulteriormente, para la economía del país.

En síntesis, el futuro de la internacionalización en México es poco promisorio y sus condiciones de desarrollo son bastante complejas. De esta forma, si no se produce algún cambio significativo,

se profundizará la desigualdad de oportunidades [...] entre los estudiantes de sectores económicos privilegiados, quienes tendrán posibilidades de asistir a instituciones extranjeras, logrando así un perfil profesional y social internacional, y los estudiantes procedentes de familias de menores recursos y empobrecidos por la crisis, es su mayoría asistiendo a instituciones públicas, que seguirán careciendo de oportunidades para hacerlo, a causa de los recortes presupuestales a las que el sector será sometido. En breve, el carácter elitista se verá reforzado por la crisis (Gacel-Ávila, 2020: 40).

Gacel-Ávila (2020) concluye subrayando que, en general, el proceso de internacionalización en las IES mexicanas ocupa un lugar marginal en las políticas de desarrollo de sus funciones sustantivas (docencia, investigación y difusión). Hasta ahora, dichas políticas se han centrado en acciones individuales, en las que la planeación y los apoyos administrativos son ineficaces, si no es que inexistentes.

Los análisis y las situaciones expuestos en esta sección muestran que, en los años previos a la irrupción de la pandemia del SARS-CoV-2 en el mundo, la internacionalización ya había empezado a enfrentar algunos desafíos, debido a restricciones motivadas por cambios políticos en algunos de los principales países receptores de estudiantes internacionales (Estados Unidos y el Reino Unido, por ejemplo). Sin embargo —como era de esperarse—, con la emergencia sanitaria provocada por la pandemia y la suspensión de las actividades académicas en los establecimientos educativos de más de 100 países, las afectaciones a los procesos de internacionalización, incluidos los programas de intercambio de estudiantes, profesores e investigadores, se agudizaron. Con la reanudación gradual de las labores en los recintos escolares de todos los niveles, en casi todo el mundo, la vuelta a la normalidad todavía no acaba por definirse. Aún se están evaluando las consecuencias que las afectaciones a la economía tendrán sobre diversos aspectos de los sistemas educativos. Al parecer, los programas de movilidad serán reducidos o reanudados de manera parcial, ya sea porque sus fondos se verán disminuidos o porque algunos de sus participantes ya no podrán continuar.

CONSIDERACIONES FINALES

La internacionalización ha sido un aspecto distintivo de la educación superior y la ha acompañado desde la época medieval, cuando se fundaron las primeras universidades europeas. En la actualidad, estos procesos han tomado un carácter muy dinámico y gracias a los grandes avances en las comunicaciones y en la velocidad de los desplazamientos humanos, han cobrado una enorme notoriedad. Su contribución a la generación y la difusión del conocimiento, así como a los grandes proyectos científicos y tecnológicos, ha sido de gran importancia. Por ello, las universidades y los centros de investigación y difusión del conocimiento mantienen un interés creciente en el fortalecimiento de los procesos de internacionalización.

Una de las modalidades de tales procesos es la movilidad académica llevada a cabo mediante el intercambio interinstitucional, al igual que el desplazamiento de grandes contingentes de estudiantes que, provenientes de una amplia diversidad de países y regiones del mundo, se dirigen hacia un selecto grupo de universidades, IES y centros de investigación localizados, principalmente, en Estados Unidos y en algunos países de Europa occidental (aunque también en otras naciones, como es el caso de China, India y Australia). Este desplazamiento estudiantil desde hace ya varias décadas tiene como origen el llamado Sur global y como destino el Norte. Como se mencionó en el apartado “Entre la nueva normalidad y la incertidumbre de un mundo en reconstrucción”, el flujo de estudiantes internacionales puede considerarse como un importante movimiento migratorio, pues abarca a unos cinco millones de personas.

Los progresos y el desarrollo de la internacionalización muestran resultados muy desiguales entre los países, las instituciones y los individuos. Algunos han obtenido beneficios muy significativos, en tanto que otros han logrado muy pocos. En el caso de Latinoamérica y el Caribe, los avances en los procesos en cuestión han sido más bien limitados. En este capítulo se revisaron los intentos que, en conjunto, se han realizado, de manera primordial, a través de las universidades e IES de carácter público. Dichos intentos se refieren a las declaraciones y los acuerdos que muestran el profundo interés

y compromiso por consolidar los procesos de internacionalización para el fortalecimiento y el desarrollo de la educación superior y, por tanto, para el mejoramiento de las condiciones de vida de las sociedades de la región. Sin embargo, las declaraciones y las resoluciones de las grandes conferencias regionales no se han podido traducir, hasta ahora, en políticas eficientes y eficaces para el logro de los grandes propósitos de hacer despegar el potencial de los estudiantes y los académicos que se desempeñan en los establecimientos de nivel universitario.

Los trabajos aquí examinados, elaborados por importantes académicos de la región y por otros prestigiados especialistas, dieron cuenta detallada de la realidad que guardan los procesos de internacionalización, en general, y la movilidad académica, en particular, tanto en el subcontinente latinoamericano y del Caribe, como en otras partes del planeta. La irrupción de la pandemia de la COVID-19 vino a poner de manifiesto las enormes desigualdades sociales, económicas y culturales entre países e, incluso, en su interior, ya sean naciones en desarrollo o desarrolladas. La suspensión de actividades académicas repercutió de manera negativa en los procesos de internacionalización, incluida la movilidad, sobre todo la de estudiantes. Quienes participaban en este tipo de actividades tuvieron que regresar a sus países de manera apresurada y con dificultades. Quienes no pudieron o tardaron en salir, vivieron situaciones angustiosas, al igual que sus familias. Una vez reducidos los niveles de contagio del virus SARS-CoV-2, los recintos universitarios volvieron a reabrir sus puertas y quienes quisieron reanudar sus programas se encontraron con frecuencia con modificaciones o aplazamientos y, en casos extremos, con la suspensión indefinida de los programas o los cursos de intercambio.

Antes de la pandemia se había discutido acerca de la desigualdad de oportunidades para que los alumnos provenientes de hogares con bajos recursos pudieran participar en los programas de intercambio internacional. Frente a las condiciones de la nueva normalidad, su incorporación a dichos programas parece estar más lejana. Por otro lado, también se ha visto que durante la suspensión de actividades presenciales y ahora con el retorno a las aulas, las actividades de

movilidad han continuado de manera virtual. Es claro que la virtualidad significa un ahorro importante respecto de las erogaciones que representan los desplazamientos de estudiantes de un país a otro (además de los gastos de estancia y alimentación). Esto es importante para quienes financian los programas, dadas las repercusiones económicas que produjo la emergencia sanitaria. En algunos casos, esta modalidad durará un tiempo y ya se habla de implementar programas mixtos o híbridos, con actividades presenciales de menor duración.

Aunque se puedan desarrollar más y mejores programas de movilidad virtual con los grandes avances tecnológicos y el diseño instruccional, no serán suficientes para sustituir la experiencia personal que representa vivir temporalmente en un país distinto y estar en contacto con personas, costumbres y culturas diferentes, así como con otros aspectos del currículo oculto de la vida escolar universitaria, tan llena de desafíos y experiencias vitales.

Finalmente, el objetivo de dar un panorama de la internacionalización y la movilidad académica en el nivel superior, dentro del contexto regional y mundial, mostró los diversos ángulos de los procesos antes mencionados, tanto desde el punto de vista conceptual y programático, como de los hallazgos de investigaciones realizadas para valorar su situación y sus perspectivas. De forma crítica, los estudios mostraron los insuficientes avances frente al potencial de desarrollo que tienen los individuos y las instituciones, para lo cual se requieren políticas efectivas de largo aliento en las que los gobiernos muestren su compromiso por fortalecer la internacionalización de la educación superior y se aproveche de mejor manera las oportunidades que ofrecen los intercambios académicos.

REFERENCIAS

Alcántara, Armando (2021), “Llegó de la nada y está afectando el futuro de todos’: la irrupción de la pandemia y sus efectos en las universidades mexicanas”, *Universidades. Revista de la UDUAL*, vol. 72, núm.

- 89, pp. 15-32, <<http://udualerreu.org/index.php/universidades/article/view/564/535>>, consultado el 10 de febrero, 2022.
- Altbach, Philip G. y Hans de Wit (2020), “El impacto del coronavirus en la educación superior”, *Nexos. Distancia por Tiempos*, 25 de marzo, <<https://educacion.nexos.com.mx/el-impacto-del-coronavirus-en-la-educacion-superior/>>, consultado el 10 de febrero, 2022.
- Altbach, Philip G. y Hans de Wit (2018), “¿Está en riesgo la internacionalización de la educación superior?”, *Nexos. Distancia por Tiempos*, 7 de marzo, <[educación.nexos.com.mx/esta-en-riesgo-la-internacionalizacion-de-la-educacion-superior](https://educacion.nexos.com.mx/esta-en-riesgo-la-internacionalizacion-de-la-educacion-superior)>, consultado el 9 de febrero, 2022.
- Brown, Courtney y Jamil Salmi (2020), “Putting fairness at the heart of higher education”, *University World News. The Global Window of Higher Education*, 18 de abril, <[universityworldnews.com/post.php/story=20200417094523729](https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20200417094523729)>, consultado el 10 de enero, 2022.
- CRES. Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (2018), *Declaración y plan de acción*, Córdoba, UNESCO.
- CRES. Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (2008), *Declaración y plan de acción*, Caracas, UNESCO.
- CRES. Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (1996), *Informe del director del CRESALC*, Caracas, UNESCO.
- De Wit, Hans, Fiona Hunter, Laura Howard y Eva Egron-Potak (2015), *Internationalization of higher education*, Bruselas, Comisión de Cultura y Educación del Parlamento Europeo.
- Didou, Sylvie (2017), *La internacionalización de la educación superior en América Latina. Transitar de lo exógeno a lo endógeno*, México, UDUAL.
- Gacel-Ávila, Jocelyne (2020), “COVID-19: riesgos y oportunidades para la internacionalización de la educación superior en México”, *Revista de la Educación Superior en América Latina*, núm. 8, pp. 37-40, <http://obiret-iesalc.udg.mx/sites/default/files/publicaciones/covid_19_riesgos_y_oportunidades_para_la.pdf>, consultado el 25 de enero, 2022.
- Gacel-Ávila, Jocelyne (2006), *La dimensión internacional de las universidades. Contexto, procesos, estrategias*, Guadalajara, UDG.

- Gacel-Ávila, Jocelyne y Scilia Rodríguez-Rodríguez (2018), *Internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe*, México, UNESCO/UDG/BUAP.
- Governo do Brasil (2011), *Ciência sem Fronteiras*, <<http://cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>>, consultado 15 de enero, 2022.
- Hudzik, John K. (2011), *Comprehensive internationalization: from concept to action*, Washington, NAFSA, <https://www.nafsa.org/_File/_/comprehensive_izn_spanish_pdf>, consultado el 10 de enero, 2022.
- Kleibert, Jana Maria (2021), “Optimistic post pandemic outlooks for international Branch campuses”, *International Higher Education*, núm. 106, pp. 9-10 <<https://doi.org/10.36197/IHE/2022.109.04>>, consultado el 10 de enero, 2022.
- Knight, Jane (2003), “Updating the definition of internationalization”, *International Higher Education*, núm. 33, pp. 2-3.
- Le Goff, Jacques (1990), *Los intelectuales en la Edad Media*, Barcelona, Gedisa.
- Miranda, Estela M. y Francisco Tamarit (2021), “Calidad, internacionalización y reconocimiento de los derechos en la agenda de investigación sobre la educación superior. Una mirada sobre las conferencias regionales”, *Revista Educación Superior y Sociedad*, vol. 33, núm. 1, pp. 57-84, <<https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/issue/view/44/73>>, consultado el 3 de enero, 2022.
- Morosini, Marília (2021), “Internacionalización de la educación superior en Brasil y desafíos en el contexto del sur global”, *Revista Educación Superior y Sociedad. IESALC-UNESCO*, vol. 33, núm. 1, pp. 361-383.
- Morosini, Marília (2017), “Internacionalização da educação superior e integração acadêmica”, conferencia presentada en la Universidade Federal do Rio Grande do Sur, Porto Alegre, Brasil.
- OCDE. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2013), “World Migration in Figures”, <<https://www.oecd.org/els/mig/world-migration-in-figures.pdf>>, consultado el 22 de febrero, 2022.
- Parra-Sandoval, María Cristina (2018), “Internacionalización de la educación superior en Venezuela: estado actual”, *Revista Venezolana de Gerencia*, vol. 23, núm.1, pp. 36-52, <<https://www.produccioncient>

- tificaluz.org/index.php/rvg/article/view/24455/24903>, consultado el 3 de enero, 2022.
- Peksen, Sude y Liudvika Leisyte (2021), “Germany: policies for internationalization”, *International Higher Education*, núm. 106, pp. 15-16, <<https://doi.org/10.36197/IHE/2021.106.07>>, consultado el 3 de enero, 2022.
- Quinteiro, José Antonio (2021), “La movilidad académica internacional ante la pandemia del COVID-19: una primera aproximación”, *Revista Educación Superior y Sociedad*, vol. 33, núm. 2, pp. 298-320.
- Ramírez, Argelia y Armando Alcántara (2020), “El impacto de la movilidad internacional a partir del origen social de estudiantes de maestría. El caso de la Universidad Veracruzana”, *Revista Argentina de Educación Superior*, año 12, núm. 20, pp. 137-151.
- Tamayo, Rolando (2013), *La universidad epopeya medieval. Notas para el estudio sobre el surgimiento de la universidad en el alto medievo*, México, UNAM.
- US Embassy (2011), “La fuerza de 100 mil para las Américas (100 000 strong in the Americas)”, <<https://mx.usembassy.gov/es/la-fuerza-de-100000-en-las-americas/#:~:text=the%20gov%20website.,Embajada%20y,Estados%20Unidos%20en%20M%C3%A9xico&t>>, consultado el 3 de enero, 2022.

MOVILIDAD INTERNACIONAL DE ACADÉMICOS COMO MECANISMO DE COLABORACIÓN A TRAVÉS DE REDES SUR-NORTE Y SUR-SUR

Edgar M. Góngora Jaramillo

INTRODUCCIÓN

La movilidad de académicos de un país a otro u otros es un tema pertinente para la investigación sobre internacionalización de la educación superior y la ciencia. Lo es porque los académicos, cuando integran en sus trayectorias movimientos internacionales, tanto para hacer estudios como en su desarrollo profesional, contribuyen a la configuración de “cadenas de saber” (Gérard y Maldonado, 2009), que influyen en la creación de redes académicas y otras formas asociativas para la producción y, en su caso, aplicación de conocimientos.

Con base en lo anterior, en este capítulo se plantea un conjunto de argumentos respecto a la movilidad internacional de profesores e investigadores con adscripción definitiva en instituciones de educación superior (IES) mexicanas, para abordar la siguiente pregunta: ¿la movilidad internacional de académicos y su participación en redes internacionales tiene efectos en la producción de conocimientos? Es una pregunta que, en apariencia, tendría una respuesta afirmativa. Sin embargo, esto es lo que, precisamente, debe problematizarse, porque las experiencias pueden ser capitalizadas o quedarse sólo como capitales adquiridos,¹ en función de las posibilidades de ser

1 Como capital acumulado (Bourdieu, 2007: 92) y que implica que los capitales no necesariamente se ponen en juego (se capitalizan), sino que pueden operar socialmente como capital simbólico: “un capital negado, reconocido como legítimo, es decir, desconocido como capital” (Bourdieu, 2007: 187).

utilizadas por parte de los investigadores, de las instituciones y del sistema nacional de ciencia y tecnología (Góngora, 2018).

Fundamentalmente, se propone que la relación entre este tipo de movilidad y la participación en redes académicas internacionales debe explorarse a partir del posicionamiento de los actores en espacios de acción situada (las instituciones de adscripción laboral); es decir, cuando la movilidad forma parte de un recorrido académico que no implica un cambio de adscripción institucional, pero sí traslados internacionales con fines de investigación y estudio durante la trayectoria profesional. Esto acarrea la necesidad de distinguir entre movilidad internacional de académicos y movilidad académica internacional (lo que se hace en el siguiente apartado), pues mientras la segunda es considerada en la literatura en forma comprensiva² para los actores, los procesos y las situaciones involucrados, y con frecuencia traslapada con la migración, la primera particulariza a un actor, la persona académica, y permite delimitar los posibles alcances y las limitaciones de las acciones de movilidad correspondientes.

Por ello, en este capítulo se propone que la movilidad internacional de académicos debe incluir los traslados para realizar actividades docentes y de investigación, con temporalidades variadas, y que esté orientada a la vigorización de redes académicas y otras formas de colaboración internacional. La realización de estancias de investigación, la presencia como profesores o investigadores invitados a IES fuera del país de origen, la participación en reuniones internacionales con fines de producción de conocimientos (no únicamente para presentar resultados), el traslado para contribuir a la formación de nuevos posgraduados, son el tipo de actividades que deben estar incluidas en este concepto de movilidad.

El argumento principal es que, en función de los desarrollos tecnológicos de comunicación y de las dinámicas de colaboración académica contemporáneas, la movilidad internacional es un factor

2 En este trabajo, la palabra *comprensiva* está limitada al tema de la movilidad; se distancia, por lo tanto, de la perspectiva de internacionalización comprensiva asumida por Hudzik (2011: 6) para denotar un conjunto de acciones integrales en la enseñanza, la investigación y el servicio de las instituciones de educación superior, en la que entran en juego valores de internacionalización en la totalidad de los actores.

relevante, pero no determinante, para la integración de redes académicas mundiales, aunque sí lo es para su efectividad; esto es, para la producción y la socialización de conocimientos, resultado de las acciones de colaboración internacional a través de la participación en dichas redes. El argumento indicado otorga preeminencia a la colaboración por encima de la competencia internacional (sin que ello implique evadirla), en tanto las redes son asumidas como herramientas de cooperación para el logro de objetivos comunes (Arvanitis, 1996).

Si bien la función de cooperación es el acuerdo generalmente aceptado respecto a las redes académicas (Rodríguez y Vessuri, 2018), éstas no funcionan en ausencia de arreglos políticos, económicos y culturales definidos de manera histórica y social. Tales arreglos corresponden, a grandes rasgos, a las naciones y las regiones, por lo que la movilidad internacional y su relación con redes académicas es un tema de geopolítica de la ciencia, de condiciones nacionales para la producción de conocimientos y de posicionamiento científico de individuos, grupos e instituciones. Estos tres niveles orillan a pensar el tema de manera articulada, pues en todo momento están interconectados y, en consecuencia, no deben ser considerados como categorías aisladas.

El ámbito geopolítico puede ser atendido, de modo esquemático, a partir de conceptos como Norte (o centro) y Sur (o periferia) (França y Padilla, 2015) para definir los arreglos internacionales en la producción, la aplicación, la diseminación y la demostración de conocimientos científicos y tecnológicos, y en el peso relativo de los espacios de educación superior y de investigación en el mundo.

Las condiciones nacionales para la producción de conocimientos están definidas por las políticas públicas o gubernamentales de ciencia y tecnología y de educación superior, que constituyen el entorno en el que se realizan las prácticas de los académicos, que facilitan u obstaculizan la posibilidad de llevar a cabo actividades de movilidad internacional y que tienen influencia en la posibilidad de capitalizar localmente lo adquirido fuera.

Por último, el tercer nivel implica acciones específicas de los académicos, de sus grupos y de las instituciones de adscripción laboral

para poner en juego estrategias, formalizadas o no, que hagan posible la movilidad internacional con fines académicos.

Con base en esos elementos, el tipo de movilidad internacional que ocupa la atención de este capítulo es uno centrado en los traslados temporales de profesores e investigadores con adscripción laboral definitiva en México, que ocurre en diferentes momentos de sus trayectorias profesionales; tiene fines de colaboración y de cooperación, aunque también está presente la competencia, e implica la existencia de condiciones de posibilidad para su realización y capitalización. Dichos aspectos están cruzados por factores geopolíticos, como la asimetría, la hegemonía y la regionalización en la división internacional del trabajo académico; diplomáticos, que involucran convenios, alianzas, acuerdos y gestiones en torno a las acciones de movilidad; institucionales, como son las capacidades instaladas para soportar la movilidad, tanto en los lugares de salida como de entrada, los recursos disponibles (preponderantemente los financieros, pero no sólo éstos) y la masa crítica existente; comunicacionales, que atañen al uso de lenguajes (tanto idiomáticos como tecnológicos); la actualización en temas y perspectivas de investigación, y las capacidades interculturales. Debido a los alcances de este trabajo, tales factores son tratados aquí de forma panorámica, para centrar los argumentos relacionados con la relevancia de la movilidad internacional de académicos en la participación o formación de redes de producción de conocimientos.

La argumentación está sustentada en la revisión de la literatura sobre movilidad académica internacional para, con base en ella, plantear los aspectos que deben ser considerados en el tratamiento del tema concreto. Asimismo, se sostiene en los aprendizajes sobre experiencias de movilidad internacional durante las trayectorias profesionales de investigadores que trabajan en México, tanto jóvenes como consolidados, resultado de diversas entrevistas realizadas para diferentes estudios.

Es un acervo de 38 entrevistas realizadas entre 2013 y 2019. Fueron mayoritariamente hechas a personas que se desenvuelven en las áreas de Sociología y Biotecnología, pero también de Física, Biología, Química, Materiales, Ingeniería en Cómputo y Antropología

Social. Las instituciones de adscripción de los entrevistados fueron la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav) del Instituto Politécnico Nacional (IPN), el Colegio de México (El Colmex) y la Universidad Iberoamericana. La información derivada de las entrevistas se comparó con los estudios revisados para sostener los argumentos de este capítulo.

El siguiente apartado muestra que el tipo de movilidad internacional que nos ocupa no está estadística ni sistemáticamente documentado en México. Además, se revisan diversas perspectivas y enfoques para estar en condiciones de proponer qué atañe a la noción de movilidad internacional de académicos. Después se relaciona la movilidad con la formación o participación en redes académicas internacionales y se indica su relevancia para la cooperación en la producción de conocimientos. En el tercer apartado se discute la necesidad de una estrategia nacional que considere la movilidad como una herramienta para el desarrollo científico y tecnológico. En las conclusiones se presenta un balance general y se anotan los aspectos que debieran ser parte de la agenda en esta materia.

DATOS OSCUROS Y DELIMITACIONES NECESARIAS SOBRE LA MOVILIDAD INTERNACIONAL DE ACADÉMICOS

En México laboran cerca de 415 000 profesores y profesoras de educación superior, tanto en instituciones públicas como privadas (Presidencia de la República, 2019: 136), pero 70 por ciento de ellos tienen contratos de tiempo parcial o por horas, por lo que trabajan en condiciones precarias, tienen dificultades para desarrollar una carrera académica, no son considerados en los programas de estímulos y becas a la productividad, ni cuentan con estabilidad laboral (López *et al.*, 2016). Estos datos llevan a una primera delimitación: nos ocupamos de aquellos docentes que cuentan con contratos estables, lo que en México se conoce como profesores o investigadores definitivos. De ese universo, una parte realiza con cierta regularidad actividades que implican movilidad internacional (sobre todo quie-

nes dedican la mayor parte de su quehacer a la investigación), pero no existen fuentes de información estadística, en el ámbito nacional, que permitan conocer con exactitud cuál es la dimensión y las características de dichos movimientos. En consecuencia, estamos a oscuras en este rubro de la internacionalización de la educación superior y la investigación científica en México.

Algunos datos regionales permiten, no obstante, acercarnos de manera panorámica al tema. En un estudio realizado mediante cuestionarios a funcionarios de 377 IES³ de América Latina y el Caribe, principalmente de México, Brasil, Colombia y Argentina, Gacel-Ávila y Rodríguez-Rodríguez (2018: 83) documentaron que la mayor parte de las universidades de la región registraron, en 2015, escasa movilidad internacional de académicos, en tanto el promedio fue de 74 personas por institución, lo que significó que sólo 4.7 por ciento del total de docentes e investigadores reportados por las IES encuestadas realizó ese año actividades de movilidad.⁴ Un aspecto destacable del estudio referido, y que será discutido con mayor detalle en los siguientes apartados, es el hallazgo de los países a los que van los académicos de la región. Las autoras encontraron que, entre los 10 países elegidos con mayor frecuencia, cinco son latinoamericanos: México, Argentina, Brasil, Chile y Colombia, y los otros son Estados Unidos de América, España, Francia, Portugal y Alemania (Gacel-Ávila y Rodríguez-Rodríguez, 2018: 85), lo que implica la existencia de movilidad intrarregional.

Por otra parte, si consideramos lo que reportan en materia de movilidad las dos principales IES de México, encontramos datos muy diferenciados. Mientras que la UNAM indica que, en 2019, 1 851 de sus académicos realizaron actividades de movilidad en instituciones fuera de México (UNAM, 2019a), la UAM informó que, en

3 De las 377 respuestas, 59 por ciento correspondieron a funcionarios de instituciones públicas, 36 por ciento a privadas sin fines de lucro y 5 por ciento a privadas con fines de lucro (Gacel-Ávila y Rodríguez, 2018: 16).

4 Cabe destacar que, en dicho estudio, 31 por ciento de las universidades encuestadas reportó movilidad internacional de entre 1 y 10 académicos; 25 por ciento indicó un rango de entre 11 y 50, y únicamente 3 por ciento señaló una movilidad internacional de más de 500 en el año de referencia (Gacel-Ávila y Rodríguez, 2018: 82).

ese mismo año, 115 profesores-investigadores realizaron estancias fuera del país (UAM, 2019). Es probable que esta diferencia no responda únicamente a que la UNAM cuenta con un mayor número de académicos que la UAM, sino que se deba a las formas en que cada institución concibe la movilidad internacional de académicos y, en consecuencia, el tipo de actividad que registra como parte de ese indicador de internacionalización.

La oscuridad en los datos puede responder a un problema de escala con respecto a otro tipo de movildades en las IES. Gacel-Ávila y Rodríguez-Rodríguez proponen que

la movilidad de académicos tiene limitaciones en virtud de que es principalmente accesible a una minoría, dado que los programas institucionales en este rubro son generalmente dedicados a los académicos de tiempo completo, con posgrado y que realizan tareas de investigación (2018: 83).

El elemento elitista aludido es un factor explicativo relevante engarzado al de posicionamiento institucional, pues esa condición tiene efectos en la capacidad para movilizarse internacionalmente. Los académicos con plazas estables en las IES están sujetos a mandatos institucionales, por lo que la decisión de movilizarse se encuentra condicionada por las temporalidades para estar fuera, definidas por la universidad de adscripción, así como por la disponibilidad de recursos financieros para ello.

En este sentido, la movilidad internacional de académicos es distinta a lo que en la literatura se denomina movilidad académica internacional, pero forma parte de ella. De manera abarcadora, es frecuente definir esta última como todo acto de traslado de un país a otro con fines de investigación y estudio. En este rubro tan general caben desde los intercambios y las estancias estudiantiles por periodos cortos, los traslados para aprender o practicar idiomas, completar los estudios de grado o de posgrado en otro país, las estancias de investigación (posdoctorales o de otros tipos), hasta los movimientos temporales o definitivos para llevar a cabo actividades académicas, de investigación o de desarrollo tecnológico.

Un concepto tan amplio hace necesaria una delimitación que permita definir con claridad qué debe entenderse por movilidad internacional de académicos. Primero, debe separarse la movilidad con fines de estudios o formación de aquella que persigue objetivos de investigación o colaboración académica, para después establecer los aspectos que evitarán el traslape entre movilidad y migración. Estas dos operaciones son estrategias analíticas que ayudan a tratar el tema, pero en las trayectorias formativas y profesionales de las personas con experiencias de movilidad con fines académicos es frecuente que los diferentes tipos formen parte de sus periplos.

La separación entre movilidad internacional para hacer estudios y la de profesionistas productores de conocimientos es una operación sencilla que, no obstante, tiene cierto grado de dificultad en el caso de los estudios de doctorado. La movilidad internacional para la obtención de doctorados implica que quienes la realizan cuentan ya con una formación profesional y una especialidad que los califica de manera distinta de quienes se movilizan sin esas credenciales. Aún más, completar un doctorado formalmente acredita una capacidad de investigación y de producción de conocimientos científicos o humanísticos relevantes, que funciona como capital para el desarrollo de las carreras profesionales, sea en la academia o fuera de ella.

En razón de lo anterior, los doctores son actores clave en los temas que han ocupado la atención de los estudios sobre movilidad académica internacional en años recientes (Avenyo *et al.*, 2016). Esto es así porque en la llamada sociedad del conocimiento, las naciones, las instituciones de educación y de investigación, así como la industria, entran en competencia internacional por los “talentos” (Balán, 2009). Tal situación da como resultado que, en apariencia, los detentadores de conocimientos especializados de alto nivel tengan las fronteras abiertas para poder competir por posiciones laborales en cualquier lugar del mundo. No es éste el lugar para discutir los límites de esa posibilidad, pero conviene enfatizar la existencia de un mercado global de la profesión científica (Ramírez, 2018) que estimula y propicia la movilidad internacional de productores de conocimientos, pero que también acarrea nuevos desafíos para los doctores y científicos con posdoctorados en dicho mercado.

La literatura sobre movilidad internacional de productores de conocimientos forma parte de las agendas de investigación que han analizado sus efectos tanto en los países de origen como en los de destino; las disciplinas con mayor proclividad a la movilidad internacional; los principales polos de atracción; las rutas típicas y atípicas de circulación de científicos y humanistas; las políticas nacionales e internacionales en la materia, y los procesos de socialización y aculturación en las movilidades, entre otros.⁵ De acuerdo con Didou (2009: 25), durante los años sesenta y setenta, en América Latina y el Caribe la movilidad académica internacional atrajo la atención de numerosos investigadores, quienes formularon planteamientos sobre las relaciones entre países con niveles disímiles de desarrollo respecto a los traslados de profesionistas del Sur hacia el Norte, pero ese tipo de estudios fueron casi interrumpidos en la década de los ochenta para resurgir en la de los noventa con nuevas orientaciones y problematizaciones. En apretada síntesis, en la primera etapa de los estudios sobre movilidad académica internacional en la región el foco estuvo puesto en los fenómenos de migración que dieron lugar a la fuga de cerebros, entendida como la pérdida de personas altamente calificadas que contribuía a perpetuar el subdesarrollo de los países del Sur. En la segunda etapa, la fuga de cerebros fue matizada a través de planteamientos sobre diásporas, redes y circulación de conocimientos (Didou, 2009: 26), lo que contribuyó a repensar las relaciones académicas entre el Sur y el Norte en materia de colaboración, cooperación y competencia para la producción, la aplicación y la difusión de conocimientos, y revistió al tema de nuevos contenidos.

No obstante, la fuga de cerebros (como hecho matizado en los estudios, pero existente en las prácticas) sigue interpelando a la investigación sobre internacionalización académica y sus movilidades. Ejemplo de ello es el reciente trabajo de Siekierski, Correia y Mendes

5 Producciones originales sobre esos temas, así como referencias relevantes para conocer estudios realizados en diferentes regiones del mundo, destacadamente en América Latina y el Caribe, pueden consultarse en el sitio electrónico de la Red sobre Internacionalización y Movilidades Académicas y Científicas (RIMAC): <<https://www.rimac.cinvestav.mx/>>

(2018), quienes se centran en la cooperación entre países emergentes y desarrollados para reducir dicho fenómeno, utilizando una perspectiva de análisis que combina tanto las capacidades científicas, tecnológicas y de innovación de los países receptores como la expectativa de la calidad de vida en dichas naciones para determinar qué pesa más en la decisión de realizar movilidad internacional (Siekierski, Correia y Mendes, 2018).

Puede verse que la localización espacial de los productores de conocimientos es relevante como hecho y como tema de estudio. En las dos últimas décadas, los estudios sobre esta materia pusieron énfasis en las estrategias individuales, grupales, institucionales, nacionales e internacionales para organizar la movilidad de estos actores. En términos generales, la literatura destaca las dinámicas de movilidad académica internacional como estrategias de aprendizaje y socialización académica. Además, aborda las circunstancias que facilitan u obstaculizan la circulación internacional de doctores e investigadores, y los efectos de esto en las capacidades científicas y de desarrollo tecnológico en los países de salida, en los de destino y en el ámbito internacional de la producción de conocimientos (Balán, 2009; Bauder, 2012; Lawson y Shibayama, 2013).

Un aspecto relevante, en este sentido, es la atención puesta a la movilidad internacional en las etapas tempranas de las carreras de investigación o académicas (Hamui y Canales, 2017). Es importante porque en esa etapa los productores de conocimientos suelen hacer uso de la movilidad internacional como una estrategia de adquisición de capitales que les permita posicionarse como investigadores titulares o como académicos, ya sea en el país de nacimiento o en otro. Tales estrategias van desde la elección de estudiar un doctorado fuera de su país, hasta la realización de una o varias estancias posdoctorales, la participación como profesores adjuntos o asistentes de investigación, y la obtención de permisos temporales de trabajo para realizar tareas de investigación, de desarrollo tecnológico en universidades o en los sectores empresariales de diferentes países.

El uso estratégico de la movilidad internacional en las etapas tempranas de las carreras profesionales denota una tendencia en la que los productores de conocimientos realizan acciones itinerantes

en la búsqueda de una posición profesional estable o relativamente estable. Por ello, la movilidad académica internacional tiene traslapes con la migración, en tanto una posibilidad es el asentamiento permanente o por periodos prolongados en el país en el que se logró una plaza laboral. Por lo tanto, es conveniente tener en cuenta que las movidades pueden ser precursoras de la migración, pero no son lo mismo. El siguiente planteamiento ilustra la cuestión pues, aunque se refiere a estudios fuera del país de nacimiento, puede extenderse al conjunto de los productores de conocimientos en movilidad internacional durante las etapas tempranas de las carreras:

El estudio en el exterior —cualquiera que sean los planes originales del estudiante— se convierte en un periodo de prueba, tanto para el individuo como para el país receptor, sobre la adecuación del estudiante como candidato a la residencia en el país de destino [...] Adquieren, junto con conocimientos y habilidades, competencias lingüísticas, normas de comportamiento y una disciplina de trabajo, todas comprobables por las autoridades que eventualmente decidirán sobre el ajuste del candidato a las condiciones establecidas para la migración (Balán, 2009: 78).

Las claves para la distinción entre movilidad internacional y migración están en el objetivo y en el resultado de la acción. La movilidad no necesariamente tiene como objetivo la migración temporal o definitiva, pero puede ser uno de sus resultados. Lo anterior dependerá de las oportunidades de elección de las personas, que siempre están relacionadas con las condiciones estructurales tanto del país de origen como del de destino. El término adecuado para distinguir entre los movimientos internacionales como estrategia y los asentamientos definitivos o temporales como resultado, es el de migración calificada, que remite al segundo rubro y es un concepto ampliamente discutido desde hace varias décadas con constantes ajustes, como puede verse en un trabajo de Pellegrino (2001). Más allá de esa necesaria distinción subsiste, con frecuencia, el traslape entre el concepto de movilidad y el de migración calificada. Ejemplo de ello es el trabajo de Bauder (2012), quien se interesa en la movilidad internacio-

nal de académicos desde la perspectiva de la integración a mercados laborales y, en consecuencia, entiende a sus sujetos no únicamente como productores de conocimientos en movimiento internacional sino como trabajadores migrantes. En su análisis sostiene que “la movilidad [internacional] del trabajo académico contemporáneo se puede clasificar en asentamiento permanente en el extranjero, estancias de corta duración con retorno al país de origen y las orientadas al nivel transnacional de la migración” (Bauder, 2012: 3). Tengamos en cuenta que el “asentamiento permanente en el extranjero” es migración, no movilidad.

Al considerar los factores indicados hasta aquí, estamos en posibilidad de entender la movilidad internacional de académicos como una parte integrante de lo que en la literatura se denomina movilidad académica internacional, pero con características específicas. La principal es el posicionamiento en un espacio de educación superior o de investigación a través de la contratación. Ya sea en el país de origen o en otro, quienes obtienen contratos estables (definitivos o temporales con posibilidades realistas de convertirse en definitivos) configuran un sector diferenciado, el más importante, del conjunto de los productores de conocimientos que hemos tratado (doctores, investigadores itinerantes).

Los académicos localizan su espacio de acción profesional, pero no necesariamente renuncian a actividades de movilidad internacional una vez logrado el posicionamiento. Tienden a la internacionalización de parte de sus actividades en función del *ethos* de la profesión, en donde el nomadismo es casi inherente y fomenta la formación de redes internacionales (Cañibano, Otamendi y Solís, 2011: 654). Sin embargo, también puede ocurrir que la movilidad no sea un aspecto valorado como parte de sus carreras, una vez obtenida la posición académica definitiva. Interesan, por lo tanto, aquellos que entienden la movilidad internacional como parte relevante de sus trayectorias.

Algunos temas contribuyen a delinear los asuntos concretos que conciernen a este tipo de movilidad internacional. El primero es la temporalidad. Al estar contratados, los académicos deben organizar sus actividades en otros países con arreglo a los mandatos de la ins-

titución de adscripción. Lo anterior genera que esta movilidad tenga temporalidades cortas, que se distribuyen a lo largo de la trayectoria profesional, salvo en los momentos en que se goza de una autorización para realizar actividades fuera de los compromisos institucionales cotidianos —el disfrute de años sabáticos, por ejemplo— y que pueden usarse para trasladarse al extranjero por periodos más prolongados. La definición de la duración de las movilidades temporales como cortas o largas es necesariamente arbitraria, de acuerdo con Cañibano, Otamendi y Solís (2011), pero es usual que una movilidad de entre tres meses y un año se entienda como larga. En su investigación, los autores referidos encontraron que movilidades menores de tres meses e incluso de algunas semanas fueron consideradas como particularmente beneficiosas por sus encuestados (Cañibano, Otamendi y Solís, 2011: 655).

Los beneficios de la movilidad internacional de académicos no están determinados, en estricto sentido, por la duración de los movimientos, sino por las actividades realizadas. Estudios como el de Lawson y Shibayama (2013), sobre movilidad temporal de investigadores japoneses de biociencias, reveló que las becas a académicos y las comisiones (permisos) para realizar actividades fuera del país contribuyeron de manera significativa no sólo al avance profesional de quienes se movilizaron, sino que tuvieron efectos positivos en las instituciones y en el país de origen, fundamentalmente gracias a la consolidación de la participación en redes internacionales de producción de conocimientos como herramienta de colaboración y cooperación. Por su parte, el trabajo de Kato y Ando (2017), que si bien mantiene el traslape entre movilidad y migración calificada, presenta evidencias sólidas respecto a que la movilidad temporal de investigadores es relevante para la colaboración científica, en tanto está asociada al crecimiento de la capacidad de investigación de los países, al desarrollo de sistemas de comunicación y de viajes, a la expansión internacional de mecanismos de financiamiento y a la creciente estructura internacional de redes autorganizadas (Kato y Ando, 2017: 675-676).

En síntesis, la literatura brevemente reseñada muestra que la movilidad internacional durante las trayectorias profesionales con-

tribuye a la formación y consolidación de redes académicas y que ello tiene efectos en la producción de conocimientos. Aun cuando dichos estudios se refieren a contextos distintos al mexicano, los elementos señalados operan en nuestro ámbito nacional de formas específicas, como se verá en el siguiente apartado. Por otro lado, es preciso indicar que, en la perspectiva de este capítulo, no todo traslado al exterior debiera ser entendido como movilidad internacional de académicos. Por ejemplo, la asistencia a congresos puede ser una buena ocasión para socializar el trabajo de los investigadores y para hacer contactos, pero la intensidad y la velocidad de la comunicación académica contemporánea, a través del uso de las tecnologías digitales, hace necesario relativizar la efectividad de los congresos para fraguar redes que se mantengan en el tiempo y que tengan efectos concretos. Pueden ser un mecanismo importante para organizar una red, junto con otros, pero son las acciones colaborativas, que ocurren por diversas vías y a través del tiempo, las que generan mayores efectos en la producción de conocimientos.

MOVILIDAD INTERNACIONAL DE ACADÉMICOS Y PARTICIPACIÓN EN REDES DE PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS

Al centrar la atención en la colaboración internacional para la producción de conocimientos, estamos haciendo una abstracción de los hechos relacionados con la movilidad internacional de académicos. La colaboración implica la intensificación de vínculos, contactos esporádicos cara a cara o recurrentes a través del uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), proliferación de proyectos compartidos, constitución de asociaciones y grupos de especialistas, publicación conjunta de resultados de investigación, entre otros.

Las redes para la producción de conocimientos que involucran académicos de diferentes países constituyen, actualmente, una de las más importantes formas de colaboración académica y científica. Estas redes son estructuras no necesariamente permanentes, tienden a ser flexibles, se integran con base en la confianza y en la definición de

objetivos comunes, además de que tienen la capacidad de activación y desactivación circunstanciales (Góngora, 2019: 21). En función de dichas características, las redes académicas son consustanciales a la colaboración internacional para la producción de conocimientos, en tanto involucran a participantes que trabajan en distintos países, estrechan distancias, promueven la interacción humana, fomentan el contacto entre investigadores conocidos y desconocidos (físicamente), y proporcionan acceso a datos, artefactos y herramientas necesarias para la investigación científica (Sonnenwald, 2007: 648).

Para los académicos interesados en que su trabajo esté en interacción con el de sus pares dispersos geográficamente, las redes siempre han sido un instrumento idóneo, aunque cambian sus formas y sus alcances en función de las épocas. Desde hace varias décadas, destacadamente a partir de los años noventa, la interacción académica internacional para la colaboración tiene un fuerte sustento en las tecnologías de comunicación digitales. Altbach (2011) indica con razón que en la “era de internet” si bien el conocimiento global puede ser utilizado por múltiples actores, es en las universidades y centros de investigación donde el uso de las TIC se convierte en un factor decisivo para la producción de conocimientos por medio de redes académicas y científicas de amplio alcance.

De esta forma, las comunidades científicas y académicas dispersas por el mundo pueden entrelazarse, comunicarse y trabajar de manera coordinada en temas comunes o concurrentes. Son comunidades de especialistas, por lo que el número de participantes, aun siendo amplio en diversas disciplinas y especialidades, está limitado internacionalmente y eso facilita la interacción. Renaud (2009: 206) identifica dos usos recurrentes de las TIC en las comunidades académicas y científicas: 1) las específicas de comunicación, realizadas a través del uso cotidiano del correo electrónico, las videoconferencias, entre otras, y 2) el manejo a distancia de estructuras experimentales, el intercambio de datos y la socialización de productos de observación e investigación.

El uso de las TIC para la interacción y la colaboración en las comunidades científicas y académicas no ocurre, por supuesto, de manera automática. La acción de los investigadores para entrar en con-

tacto con pares, así como la visibilidad de su trabajo y sus aportes, son aspectos que anteceden a la interacción comunicativa, gracias a la proliferación de espacios tecnológicos virtuales y a los soportes de publicación de resultados. Una vez establecida la interacción, la alineación de objetivos puede concretarse en participación o formación de redes puntuales que, en algunos casos, se mantienen en el tiempo y se extienden.

Por ello, en el trabajo académico contemporáneo la colaboración internacional por medio de redes ocurre en diferentes momentos de las trayectorias profesionales. En casos documentados por el autor mediante entrevistas, algunas redes internacionales se fraguaron en las etapas tempranas de las carreras profesionales y se mantuvieron en el tiempo, unas mutaron a asociaciones permanentes de especialistas, otras derivaron en la fundación de medios de comunicación académica especializada (revistas) y unas más tuvieron existencia efímera, pero en todos los casos las redes fraguadas tempranamente no fueron las únicas configuradas a lo largo de la trayectoria y en esto fue relevante el uso de las TIC para establecer y mantener contactos.

Quienes integran comunidades académicas y científicas se relacionan en función de la especialidad que cultivan, como se dijo antes. Dichas conexiones están fuertemente ancladas al conocimiento del trabajo que los pares desarrollan en su especialidad en diferentes lugares del mundo. Con ese saber, los académicos entran en contacto, comparten información, ideas, enfoques y, eventualmente, se organizan para colaborar. Eso implica que la localización espacial de los académicos no entra en conflicto con la posibilidad de colaborar a distancia. Bajo ese esquema, cabría preguntar: ¿la movilidad internacional de académicos es necesaria actualmente para la formación o participación en redes internacionales de producción de conocimientos?

Si bien el uso intensivo de las tecnologías facilita la integración de redes internacionales en las que la producción de conocimientos colaborativos se realiza a distancia, las relaciones cara a cara no son sustituibles y son relevantes para el funcionamiento correcto de la red, su continuidad y su posible expansión. Por otro lado, la con-

fianza entre los actores es fundamental para el trabajo en estas redes. Los contactos pueden establecerse, de entrada, con la visibilidad del trabajo de cada académico involucrado, aunque no medie una relación personal previa, pero conforme avanzan los trabajos en la red, el contacto personal suele hacerse necesario para afianzar relaciones de confianza que hagan efectivas las interacciones y la colaboración.

Además de las relaciones cara a cara y de la confianza, otro aspecto a considerar es que una de las circulaciones importantes en las redes académicas y científicas internacionales es la de personas. Al ser las redes estructuras organizativas en las que existen nodos, conectores y flujos, la circulación de académicos constituye uno de los procesos estratégicos de consolidación reticular. En este sentido, la movilidad internacional de investigadores forma parte de lo que fluye por las redes, en un proceso continuo de capitalización, inversión y reconversión de capitales académicos a lo largo de las trayectorias profesionales. Ello tiene efectos en la forma en que se producen conocimientos en los espacios de adscripción institucional de los académicos, en tanto es, por una parte, un trabajo deslocalizado (desterritorializado) y, por otra, una labor de producción local. La movilidad internacional de académicos, entonces, es un componente de los flujos de las redes, que tiene por funciones fundamentales: 1) la consolidación de las conexiones, el intercambio cara a cara, la colaboración puntual y la circulación de conocimientos, y 2) la expansión de las conexiones, la multiplicación de contactos y la posible formación de nuevas redes. De esta forma, el tipo de movilidad internacional que nos ocupa constituye un mecanismo relevante para el desarrollo de los campos académicos y científicos en el mundo.

Con base en entrevistas realizadas por el autor, en las disciplinas y en las especialidades existen tradiciones, lógicas y dinámicas específicas, por lo que las formas en que se realizan las acciones durante las movilidades no son homogéneas. En disciplinas como la física o la biotecnología, por ejemplo, las movilidades suelen estar asociadas a estancias de trabajo en laboratorios para hacer uso de equipos no ubicados en las IES de adscripción y para realizar experimentos, mientras que en sociología o antropología suelen usarse para participar en discusiones teóricas o metodológicas, organizar

proyectos conjuntos con temáticas aglutinadoras y realizar actividades de docencia en seminarios y cursos de grado o posgrado. En todas las disciplinas en las que fueron realizadas entrevistas, la movilidad internacional fue un factor funcional para la integración de proyectos de investigación básica y, en algunos casos, de aplicación de conocimientos, que dieron como resultado publicaciones conjuntas o en coautoría, integración de estudiantes de diferentes países a los proyectos y, en casos puntuales, adquisición de equipos para laboratorios o de cómputo, cuya ubicación se hizo en las IES de adscripción laboral, entre otros.

Los aspectos tratados hasta aquí delinean un conjunto de características de la relación entre movilidad internacional de académicos y participación en redes de producción de conocimientos, en las que los investigadores y las investigadoras entrevistados tuvieron experiencias. Pero el tema no debe sustraerse de la ubicación geoespacial (que es geopolítica) de los actores. Las relaciones académicas y científicas internacionalizadas ocurren en un ambiente global en el que existe hegemonía y asimetría. Marginson y Ordorika (2010) muestran que la hegemonía en la educación superior y la investigación científica en el mundo está constituida con arreglo al poder económico y político de las naciones, por lo que las de mayor poder (destacadamente Estados Unidos) establecen las reglas del juego científico y ello tiene como consecuencias la perduración de asimetrías en los desarrollos científicos y tecnológicos de las naciones, pesos diferenciados en el ámbito científico mundial, efectos en la definición de agendas de investigación, invisibilizaciones de producción científica del Sur en los circuitos internacionales (Rodríguez y Vessuri, 2018), para el caso de las ciencias sociales, así como legitimidad y autoridad científica concentradas en el Norte.

Esta situación global, que tiene implicaciones en las dinámicas internacionales de colaboración y, en consecuencia, en la movilidad internacional de académicos, lleva a reflexionar sobre la división mundial del trabajo académico y científico en función de países y regiones, pues como sostuvo Alcántara: “la ciencia contemporánea constituye un fenómeno internacional, y en ese sentido el llamado ‘tercer mundo’ es particularmente dependiente de la red internacio-

nal de conocimiento” (2000: 46). En la actualidad, la dependencia científica de los países del Sur con respecto a los del Norte sigue siendo una realidad. No obstante, la participación de académicos del Sur en circuitos internacionalizados de producción de conocimientos fundados en trabajos colaborativos en red contribuye a reorientar algunas pautas dominantes de interacción académica y científica, aun cuando las asimetrías sean una constante en la organización contemporánea de la ciencia en el ámbito internacional.

Mediante la visibilidad internacional de su trabajo, así como del posicionamiento tanto en la institución de adscripción como en la disciplina y especialidad de afiliación, los académicos del Sur que recurren a la movilidad internacional para la producción colaborativa de conocimientos ponen en juego estrategias y toman decisiones para lidiar con los muros de contención del Norte. No obstante, en las entrevistas realizadas por el autor fue frecuente, sobre todo entre los sociólogos y los antropólogos, la identificación no únicamente de asimetrías en los desarrollos científicos (que enfatizaron los biotecnólogos, los químicos y los especialistas en cómputo, pero no los físicos), sino la existencia de “colonialismos”, “etnocentrismo”, “jerarquizaciones” e, incluso, “menosprecio”⁶ por parte de algunos investigadores del Norte con respecto a sus pares del Sur (en estos casos de México y América Latina), sobre todo en lo que refiere a discusiones o posicionamientos de orden teórico o epistemológico.

Las relaciones Norte-Sur entre los académicos de las disciplinas de afiliación de los entrevistados corroboran la hegemonía del primero frente al segundo en el ámbito de la producción, circulación, demostración, aplicación y uso social de los conocimientos, que se expresa en la distribución jerarquizada o desigual de tareas (recopilación de datos en el Sur, interpretación teórica en el Norte, por ejemplo), marginalización de temas no relevantes para los investigadores del Norte —aunque sean pertinentes para los del Sur—, etcétera. Puede verse que la hegemonía y las asimetrías son factores relevantes en la organización internacional para la producción de co-

6 Los entrecomillados sin referencia bibliográfica corresponden a palabras o expresiones usadas por los entrevistados.

nocimientos, que al estar asociadas al peso de las naciones y de sus principales instituciones educativas y de investigación, tiene como consecuencia que el espacio geográfico de los académicos sea importante en las dinámicas de movilidad internacional. Por ello, la incursión de investigadores del Sur en el Norte vía movilidad temporal para realizar actividades puntuales implica, por lo general, contactos previos a la incursión y, con frecuencia, que sea respaldada por trabajos colaborativos en red.

Si bien la movilidad académica internacional tiene una ruta típica Sur-Norte, los movimientos Sur-Sur son crecientemente asumidos como estratégicos tanto por los individuos, los grupos y las instituciones de adscripción laboral, como por los países. Estudios como el de França y Padilla (2015), que refiere a la construcción de acuerdos de cooperación académica y científica entre Argentina y Brasil, en el que el tema de la movilidad binacional fue considerado, documentan la tendencia a la colaboración Sur-Sur como estrategia de posicionamiento regional en la llamada sociedad global del conocimiento. Desde esta perspectiva, Didou aborda las relaciones de colaboración e intercambio de IES mexicanas con sus contrapartes en Asia del Este, desde un punto de vista que considera la cooperación Sur-Sur como “enfocada a fortalecer las relaciones con contrapartes no convencionales, en una lógica de interacción inter-pares desligada de cualquier afán neo-colonial” (Didou, 2019: 160).

La configuración de redes Sur-Sur para la producción de conocimientos suele caracterizarse por una mayor horizontalidad en la toma de decisiones, en la determinación de los objetos de estudio y en sus formas de abordaje teórico y metodológico, así como en la distribución de tareas. Tal horizontalidad es, por supuesto, relativa, en tanto la configuración de redes es posible gracias a liderazgos individuales o grupales que orientan los objetivos de la red así como los contenidos y los recursos que fluyen en ella. Las redes Sur-Sur pueden ser relativamente poco visibles en los circuitos internacionales de las disciplinas y las especialidades dominadas por actores e instituciones del Norte, pero llegan ser muy funcionales para la realización conjunta de actividades de investigación entre individuos y grupos; para la comunicación regional de ideas, enfoques y resul-

tados; para la integración de agrupamientos regionales o binacionales, así como para la consolidación de vínculos institucionales y convenios de colaboración bilaterales o regionales. En este sentido, la movilidad académica intrarregional documentada por Gacel-Ávila y Rodríguez-Rodríguez (2018: 85), comentada con anterioridad, muestra que existe interés de investigadores de América Latina y el Caribe por afianzar relaciones de colaboración para la producción de conocimientos. Éste es un punto de partida interesante, pero como se verá en el siguiente apartado, es necesario fortalecer la colaboración Sur-Sur desde México con otras regiones del mundo, al tiempo que se profundizan las estrategias para la cooperación en el esquema típico Sur-Norte.

UNA NECESARIA ESTRATEGIA NACIONAL DE COLABORACIÓN INTERNACIONAL PARA LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS

Los investigadores que trabajan en México y que tienen interés en internacionalizar parte de sus actividades de producción de conocimientos diseñan y ponen en juego estrategias para interactuar y colaborar con pares disciplinarios y de especialidad tanto del Norte como del Sur, como fue indicado en el apartado precedente. Dichas estrategias tienen mayor o menor apoyo de sus instituciones de adscripción laboral y de las políticas públicas en diferentes momentos y circunstancias. Entre estas estrategias destaca la obtención de recursos económicos para realizar actividades de movilidad internacional durante las trayectorias, pues ello es condición de posibilidad para que dicha intención se concrete.

La presentación de proyectos y la gestión para la obtención de recursos en las IES mexicanas de adscripción y en instancias públicas de los sectores de educación superior y de ciencia, tecnología e innovación, tales como el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), la Secretaría de Educación Pública (SEP) y las instancias de las entidades federativas en esos rubros, así como la Secretaría de Relaciones Exteriores (SRE), son por lo general las vías a las que los investigadores recurren, en el ámbito nacional, para obtener finan-

ciamiento para la internacionalización de parte de sus actividades. También, en algunos casos, solicitan recursos en el extranjero para concretar las movibilidades, a través de la colocación de proyectos en instancias internacionales de los países o de las IES en las que harán la movilidad.

El financiamiento es fundamental, pero debe estar articulado a una visión nacional sobre internacionalización para la producción de conocimientos, que sea estratégica y que apunte a hacer más eficientes las experiencias de movilidad internacional de académicos para la ciencia, la tecnología y la educación superior de México; esto es, que contribuyan a su capitalización y al fortalecimiento de las relaciones de colaboración y cooperación entre México y el exterior. En el ámbito nacional, el Conacyt creó en 2014 el Fondo de Cooperación Internacional de Ciencia y Tecnología (Foncicyt), que concentra las asignaciones presupuestarias para las tareas de colaboración internacional y que dio lugar a la creación, en ese mismo año, de la Dirección de Cooperación Internacional del mismo consejo (Conacyt, 2018). Uno de los objetivos de la política de colaboración internacional del Conacyt es “lograr que la comunidad científica mexicana participe en proyectos internacionales de importancia y tenga acceso a grandes infraestructuras con las que no contamos en nuestro territorio” (Conacyt, 2018: 30). Para ello estableció una estrategia consistente en cinco dimensiones: 1) la identificación de socios internacionales (países); 2) la definición de prioridades temáticas; 3) el diseño de criterios para la asignación de recursos; 4) la puntualización de modalidades de cooperación, y 5) la proyección internacional de la ciencia, la tecnología y la innovación del país (Conacyt, 2018: 27).

Esta visión delineó la política pública sobre cooperación internacional en las materias que nos ocupan en el periodo 2014-2018. Con el cambio de gobierno federal, no existe todavía información respecto a si esa visión cambiará o se mantendrá con ajustes. Lo que sí ha prevalecido es un instrumento del Conacyt, iniciado en 2015, denominado Apoyos Complementarios para Estancias Sabáticas Vinculadas a la Consolidación de Grupos de Investigación. Dicho programa está expresamente diseñado para asignar recursos econó-

micos a académicos que cubran los requisitos en las IES de adscripción laboral para el disfrute de años sabáticos y que vayan a realizar, en ese periodo, movilidad ya sea nacional o internacional con fines de colaboración para el desarrollo de la investigación científica y tecnológica. En 2018, este programa asignó 160 becas sabáticas y en 2019 se limitó a 44 (Conacyt, 2019). Además de apoyos derivados de políticas públicas sectoriales, en las IES suelen existir programas o apoyos para la movilidad internacional. En la UNAM, por ejemplo, opera un Programa para Actividades Especiales de Cooperación Interinstitucional con Fines de Internacionalización para Personal Académico y Grupos Culturales, con el que financia parte de los costos de traslado de académicos en movilidad internacional y está diseñado para que las acciones de cooperación se alineen a la misión institucional definida en sus programas de desarrollo (UNAM, 2019b).

Los programas indicados ilustran la existencia, en México, de interés por la internacionalización para la producción de conocimientos a través de la colaboración y la cooperación, donde es considerada la movilidad internacional de académicos. No obstante, una visión y un conjunto de programas dirigidos a esos objetivos no necesariamente constituyen una estrategia nacional en esa materia. Es cierto que existen socios estratégicos del Sur y del Norte para México en la visión de cooperación internacional del Conacyt,⁷ que se han definido prioridades temáticas, que se han etiquetado recursos financieros para la colaboración científica internacional y que las grandes IES del país avanzan en políticas y programas de internacionalización, pero en la perspectiva de este trabajo dichos instrumen-

7 “En la formulación inicial de países estratégicos, se incluían 14, entre los que se encontraban: Estados Unidos y Canadá en Norteamérica; Brasil, Argentina, Chile y Colombia en Suramérica (sic); China, Corea del Sur, India y Japón en Asia; y, Gran Bretaña, Alemania, Francia y España en Europa. Además, se agregaron Italia, Israel, Turquía y Sudáfrica. En términos de socios regionales, se identificó a la Unión Europea, la Comunidad Económica del Pacífico y Asia, Centroamérica y América Latina. Al final, este ejercicio arrojó 18 países y 4 regiones estratégicas. De esta selección se desprende el primer objetivo de la estrategia: concentrar el 90 por ciento de la inversión anual del Consejo en cooperación internacional en actividades con estos países y regiones” (Conacyt, 2018: 27).

tos, si bien apuntan a la dirección correcta, son aún fragmentarios, básicamente reactivos y tienen recursos económicos insuficientes.

Una estrategia nacional de internacionalización para la producción de conocimientos, en la que la movilidad internacional de académicos constituya un soporte fundamental, debería estar orientada a la coordinación sistémica en la que tengan peso relativo y colegiado los actores gubernamentales, las autoridades de las IES y, destacadamente, los investigadores y los grupos con experiencia en movilidad internacional. Es necesario, en este sentido, asumir que las prácticas de movilidad internacional de académicos no son un fin en sí mismo, sino una posible estrategia para el fortalecimiento de las capacidades científicas y de desarrollo tecnológico del país, para la producción local de conocimientos y para la definición, explicación, interpretación y solución de problemas.

Una estrategia nacional en estas materias implica que la identificación de países e instituciones extranjeras con las que México quiera colaborar debe estar sustentada en objetivos concretos, en resultados esperados y en dotación de recursos financieros suficientes. No se trata de una planificación vertical de las acciones de colaboración y cooperación internacionales, sino de un esfuerzo sistémico y colegiado para trazar el rumbo de nuestra propia internacionalización, que favorezca el desarrollo de disciplinas y especialidades y que abra a los investigadores nuevas rutas de movilidad internacional.

Sería conveniente, además, centrar las acciones de una estrategia nacional, en una primera etapa, en la cooperación Sur-Sur. Este tipo de colaboración contribuirá a la suma de capacidades regionales y “periféricas” que estarían en mejores condiciones de competencia y colaboración en la interacción con el Norte y fomentarían relaciones de cooperación triangular, que ocurren cuando “un país desarrollado u organismo multilateral contribuye a la cooperación que un país de desarrollo intermedio ofrece a un beneficiario” (Prado-Lallande, 2012: 31).

De esa forma, la cooperación y la colaboración internacionales serían herramientas de posicionamiento de México en la producción de conocimientos y, con ello, se estaría en mejores condiciones de competir internacionalmente; es decir, se trata de invertir la lógica

de la relación prevaleciente: pasar de pensar en competitividad desde el enfoque de las ventajas competitivas que no han dado buenos resultados, a pensar en colaboración para poder competir, creando las estrategias nacionales necesarias para que esto ocurra.

CONCLUSIONES

Las redes que involucran académicos de diferentes países para la producción de conocimientos son un mecanismo eficiente para el reforzamiento de capacidades de investigación científica y de desarrollo tecnológico. Tiene razón Altbach (2011: 24) cuando sostiene que las conexiones académicas internacionales son relevantes para la sostenibilidad y el crecimiento económico, y que dichas conexiones están en interacción entre las dinámicas globales y las características de las naciones (Altbach, 2011: 29). El peso relativo de los países y de las regiones en las estructuras globales e internacionales de producción de conocimientos es crucial para la definición de agendas de investigación, de jerarquización de prioridades y, en consecuencia, de las lógicas de colaboración, cooperación y competencia.

En este marco, los investigadores que trabajan en México y que realizan movilidad internacional durante sus trayectorias están insertos en circuitos colaborativos-competitivos que incrementan sus saberes y que, en la medida en que las condiciones nacionales e institucionales lo permiten, capitalizan a través de la producción local de conocimientos. Esto implica que la respuesta a la pregunta orientadora de este capítulo es que, efectivamente, la movilidad internacional de académicos y su participación en redes internacionales tienen efectos en la producción de conocimientos. No obstante, esa capitalización está sostenida, de manera fundamental, por esfuerzos individuales, grupales y en ocasiones institucionales, porque aun cuando existe una política nacional expresamente diseñada para posibilitar la cooperación académica y científica internacional, no se ha implementado en México una estrategia nacional pertinente que contribuya a organizar mejor esos esfuerzos y que apuntale una ruta de internacionalización para la producción de conocimientos que sea

integral, proactiva y eficiente. El hecho de que no se conozcan con claridad las dimensiones nacionales de la movilidad internacional de académicos que trabajan en México es una evidente muestra de la ausencia de una estrategia en los términos que se han planteado.

Así, en este capítulo se considera que existe en México un problema estructural en la organización de las actividades internacionales para la producción de conocimientos y que eso conlleva a limitaciones para fomentar de manera sistémica las experiencias de movilidad de académicos. Los principales problemas identificados son la dispersión de esfuerzos individuales y grupales, al no existir coordinación sistémica; lento aprendizaje institucional y sectorial respecto a lo que hacen los individuos y los grupos en sus actividades de movilidad; existencia de acciones reactivas, y una limitada visión estratégica respecto a la geopolítica de la ciencia y sus correlaciones de fuerzas.

Por ello, convendría estimular la creación de instancias sectoriales que, por un lado, establezcan los criterios de definición puntual respecto a cuáles tendrían que ser las actividades que en el país se considerarían como movilidad internacional de académicos y, por otro lado, elaborar un mecanismo que facilite el control estadístico de esas actividades a escala nacional. Además, debe priorizarse la colaboración con América Latina y el Caribe, así como con los países asiáticos, para reforzar las capacidades en el Sur y poder interactuar mejor con el Norte; atender, en ese sentido, las correlaciones de fuerzas nacionales y regionales en la producción de conocimientos; establecer objetivos precisos de internacionalización en materia de ciencia y desarrollo tecnológico, además de fomentar la flexibilidad institucional y sectorial para aprender rápido y encauzar líneas de acción estratégicas.

Bauder argumenta que “los gobiernos nacionales y las instituciones supranacionales están estimulando la movilidad académica en un esfuerzo por capitalizar la consolidación del conocimiento que promete esa movilidad” (2012: 5). México ha hecho esfuerzos en esa dirección, pero hace falta organizar mejor la capitalización de la movilidad internacional de académicos para posicionar al país, a sus instituciones de educación superior y de investigación, y a sus académicos.

micos, en las dinámicas de colaboración, cooperación y competencia de la llamada sociedad global del conocimiento.

REFERENCIAS

- Alcántara, Armando (2000), “Ciencia, conocimiento y sociedad en la investigación universitaria”, *Perfiles Educativos*, vol. 22, núm. 87, pp. 28-50.
- Altbach, Philip (2011), “The past, present and future of the research university”, Philip Altbach y Jamil Salmi (eds.), *The road to academic excellence. The making of world-class research universities*, Washington, IBRD/WB, pp. 11-32.
- Arvanitis, Rigas (1996), “Redes de investigación e innovación: un breve recorrido conceptual”, *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*, vol. 2, núm. 3, pp. 41-54.
- Avenyo, Elvis, Chiao-Ling Chien, Hugo Hollanders, Luciana Marins, Martin Schaaper y Bart Verspagen (2016), “Tracking trends in innovation and mobility”, en *UNESCO Science Report. Towards 2030*, Luxemburgo, UNESCO, pp. 57-83.
- Balán, Jorge (2009), “Los mercados académicos en el Norte y la migración internacional altamente calificada: el contexto actual de la circulación de cerebros en América Latina”, en Sylvie Didou y Etienne Gérard (coord.), *Fuga de cerebros, movilidad académica y redes científicas. Perspectivas latinoamericanas*, México, Cinvestav/UNESCO/IRD, pp. 75-88.
- Bauder, Harald (2012), “The international mobility of academics: A labour market perspective”, *International Migration*, vol. 53, núm. 1, pp. 83-96, <<https://doi.org/10.1111/j.1468-2435.2012.00783.x>>, consultado en enero, 2020.
- Bourdieu, Pierre (2007), *El sentido práctico*, México, Siglo XXI editores.
- Cañibano, Carolina, Javier Otamendi y Francisco Solís (2011), “International temporary mobility of researchers: a cross-discipline study”, *Scientometrics*, núm. 89, pp. 653-675, <<https://link.springer.com/article/10.1007/s11192-011-0462-2>>, consultado en noviembre, 2022.

- Conacyt. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (2019), Convocatorias. Estancias sabáticas, México, <<https://www.conacyt.gob.mx/index.php/el-conacyt/convocatorias-y-resultados-conacyt/convocatorias-estancias-sabaticas>>, consultado en febrero, 2020.
- Conacyt. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (2018), *La cooperación internacional como estrategia relevante en la sociedad y la economía del conocimiento*, México.
- Didou, Sylvie (2019), “La internacionalización de las universidades mexicanas hacia Asia del Este. ¿Una modalidad de cooperación Sur-Sur?”, *Perfiles Educativos*, vol. 41, núm. 163, pp. 159-175.
- Didou, Sylvie (2009), “¿Pérdida de cerebros y ganancia de saberes? La movilidad internacional de recursos humanos altamente calificados en América Latina y el Caribe”, en Sylvie Didou y Etienne Gérard (coord.), *Fuga de cerebros, movilidad académica y redes científicas. Perspectivas latinoamericanas*, México, Cinvestav/ UNESCO/IRD, pp. 25-62.
- França, Thais y Beatriz Padilla (2015), “Cooperação Sul-Sul, uma via alternativa? Um caso exploratório entre Brasil e Argentina”, *Forum Sociológico*, núm. 27, pp. 61-71.
- Gacel-Ávila, Jocelyne y Scilia Rodríguez-Rodríguez (2018), *Internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe. Un balance*, México, UNESCO/UDG/BUAP.
- Gérard, Étienne y Estela Maldonado (2009), “Polos de saber y cadenas de saber. Impactos de la movilidad estudiantil en la estructuración del campo científico mexicano”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 38, núm. 152, pp. 49-62.
- Góngora, Edgar (2019), “Redes internacionales como instrumentos estratégicos para el fortalecimiento a la ciencia en México”, en Óscar Comas (coord.), *La internacionalización de la educación superior. Una apuesta y una oportunidad del presente*, México, ANUIES, pp. 15-32.
- Góngora, Edgar (2018), “Movilidad internacional, trayectorias y posicionamiento académico en tres sociólogos mexicanos”, en Rosalba Ramírez y José Rodríguez (coords.), *Internacionalización académica y científica. Políticas, itinerarios, saberes e instrumentos*, México, Cinvestav/Conacyt/RIMAC/UNESCO, pp. 63-90.

- Hamui, Mery y Alejandro Canales (2017), “¿Por qué y para qué moverse? El sentido de la movilidad internacional desde las miradas de jóvenes investigadores de distintas disciplinas”, *Sociológica*, vol. 32, núm. 90, pp. 181-215.
- Hudzik, John (2011), *Comprehensive internationalization. From concept to action*, Washington, Association of International Educators.
- Kato, Maki y Asao Ando (2017), “National ties of international scientific collaboration and researcher mobility found in *Nature and Science*”, *Scientometrics*, núm. 110, pp. 673-694, <<https://link.springer.com/article/10.1007/s11192-016-2183-z>>, 5 de noviembre, 2022.
- Lawson, Cornelia y Sotaro Shibayama (2013), “Temporary mobility: A policy for academic career development”, *Working Paper Series*, núm. 21, pp. 1-30.
- López, Ariadna, Omar García, Ricardo Pérez, Virginia Montero y Elsa Rojas (2016), “Los profesores de tiempo parcial en las universidades públicas estatales: una profesionalización inconclusa”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 45, núm. 180, pp. 23-39.
- Marginson, Simon e Imanol Ordorika (2010), *Hegemonía en la era del conocimiento. Competencia global en la educación superior y la investigación científica*, México, UNAM.
- Pellegrino, Adela (2001), “Éxodo, movilidad y circulación: nuevas modalidades de la migración calificada”, *Notas de Población*, vol. 28, núm. 73, pp. 129-162.
- Prado-Lallande, Juan (2012), “La cooperación triangular en América Latina, análisis y propuestas”, *Latin American Journal of International Affairs*, vol. 4, núm. 2, pp. 30-61.
- Presidencia de la República (2019), *Primer Informe de Gobierno 2018-2019*, México.
- Ramírez, Rosalba (2018), “Dinámicas del doctorado y posdoctorado en el mercado global de la profesión científica: implicaciones para México”, en Rosalba Ramírez y José Rodríguez (coords.), *Internacionalización académica y científica. Políticas, itinerarios, saberes e instrumentos*, México, Cinvestav/Conacyt/RIMAC/UNESCO, pp. 37-61.
- Renaud, Pascal (2009), “Comunidades científicas virtuales y transferencia de saberes: un enfoque preliminar”, en Sylvie Didou y Etienne Gérard (coord.), *Fuga de cerebros, movilidad académica y redes cien-*

- tíficas. *Perspectivas latinoamericanas*, México, Cinvestav/UNESCO/IRD, pp. 205-220.
- Rodríguez, Leandro y Hebe Vessuri (2018), “Cooperación asimétrica: ¿la despolitización de las redes internacionales en las ciencias sociales?”, Rosalba Ramírez y José Rodríguez (coord.), *Internacionalización académica y científica: políticas, itinerarios, saberes e instrumentos*, México, Cinvestav/Conacyt/RIMAC/UNESCO, pp. 17-36.
- Siekierski, Paulette, Manolita Correia y Felipe Mendes (2018), “International mobility of academics: Brain drain and brain gain”, *European Management Review*, núm. 15, pp. 329-339, <<https://doi.org/10.1111/emre.12170>>, 5 de noviembre, 2022.
- Sonnenwald, Diane (2007), “Scientific collaboration”, *Annual Review of Information Science and Technology*, vol. 41, núm. 1, pp. 643-681.
- UAM. Universidad Autónoma Metropolitana (2019), *Informe de actividades 2019*, México, <<https://transparencia.uam.mx/infororganos/rg/2019/Informe-actividades-UAM-RG-2019.pdf>>, consultado en enero, 2021.
- UNAM. Universidad Nacional Autónoma de México (2019a), *Agenda estadística 2019*, México, <<https://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2019/pdf/Agenda2019.pdf>>, consultada en enero, 2020.
- UNAM. Universidad Nacional Autónoma de México (2019b), “Programa 2019 para Actividades Especiales de Cooperación Interinstitucional (PAECI) con Fines de Internacionalización para Personal Académico y Grupos Culturales, Primer Periodo [convocatoria]”, *Gaceta UNAM*, 10 de enero, <<https://www.unaminternacional.unam.mx/doc/convocatorias/paeci/academicos/paeci-2019-convocatoria.pdf>>, consultado en marzo, 2020.

EXPERIENCIAS TEMPORALES QUE SE CONVIERTEN EN PROYECTOS DE VIDA: HISTORIADORES ESPAÑOLES EN MÉXICO

Denisse de Jesús Cejudo Ramos

Alma Paola Trejo Peña

INTRODUCCIÓN

La crisis económica de 2008 en España fue una coyuntura que generó una diáspora de ciudadanos hacia otras geografías, en especial de un grupo al que Antía Pérez-Caramés identifica como la “generación mejor formada” (2017: 93). A diferencia de anteriores corrientes migratorias españolas, se considera que ésta se integró por recursos humanos altamente calificados (RHAC) y su principal particularidad era tener un perfil trasnacional y una sólida formación académica (Mendoza, Staniscia y Ortiz, 2016: 9). Además, las trayectorias de vida de quienes forman parte de ese colectivo develan experiencias previas de movilidad que, entre otras cosas, los dotan de habilidades y expectativas que los diferencian de otros sujetos que deciden migrar.

En este capítulo nos acercamos de forma exploratoria y desde el análisis cualitativo a este grupo, mediante el análisis de la experiencia de movilidad de posdoctorantes españoles del área de humanidades, en específico historiadores, quienes realizaron estancias académicas en México entre 2015 y 2017, en el marco del Programa de Becas Posdoctorales (PBP) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Nuestro interés se centra en conocer si se modificaron sus expectativas al insertarse en el escenario académico mexicano durante su estancia.

En el marco general del presente capítulo, consideramos relevante el análisis del contexto institucional y de cooperación académica entre México y España porque argumentamos que el lugar de procedencia, así como el de llegada, son condiciones de posibilidad para la redefinición o consolidación de las expectativas de los posdoctorantes. Desde este presupuesto, realizamos un acercamiento micro a través de la aplicación de entrevistas a profundidad, cuyo objetivo fue identificar, desde el esquema de proyectos migratorios (Gandini, 2015; Izquierdo, 2000 y 2002; Pinto, 2013; Cathcart, Martínez y Brito, 2014), las modificaciones o constantes en los itinerarios de los historiadores españoles.

Como argumento sugerimos que, al menos para el caso de los historiadores, existen condiciones institucionales en México que favorecen la inserción de dichos estudiantes en plazas académicas definitivas. Por lo anterior, la experiencia posdoctoral se convierte en un momento de aprendizaje y redefinición de las expectativas laborales, lo que da como resultado la modificación del proyecto migratorio, que comienza siendo temporal y termina como un plan de establecimiento fijo en el país de destino.

Este capítulo se estructura en cuatro apartados. En el primero, distinguimos a los posdoctorantes como sujetos móviles. En el segundo, nos enfocamos en delinear la relevancia del esquema del proyecto migratorio como bosquejo de análisis para las experiencias en la etapa posdoctoral. En el tercero, identificamos el contexto de la diplomacia académica México-España como condición de posibilidad para la toma de decisiones. En el último apartado, presentamos el análisis de testimonios para identificar condicionantes que han dado lugar al establecimiento de académicos españoles en puestos fijos dentro de las instituciones de educación superior (IES) mexicanas. Finalmente, cerramos con un conjunto de consideraciones en las que mostramos los límites de nuestra propuesta, pero también las aportaciones que ofrecen estos acercamientos micro al análisis de los posdoctorantes como sujetos inmersos en el contexto de la internacionalización de la educación superior.

LOS POSDOCTORANTES COMO SUJETOS MÓVILES

Los RHAC surgen y se consolidan en un escenario de internacionalización que es un eje central de las identidades actuales de las IES. Así, la movilidad académica es, a decir de Sylvie Didou (2017), un proceso fundamental para comprender la configuración contemporánea de la educación superior y de la ciencia. En este universo, durante las últimas décadas empieza a consolidarse el grupo de los posdoctorantes, un tipo de RHAC con una posición ambigua entre el contexto académico y el mundo laboral, que para el caso latinoamericano es una comunidad todavía poco visibilizada.

En este trabajo nos referimos a aquellos que deciden desplazarse desde España para una experiencia de entrenamiento académico temporal en México. Recientemente se ha incrementado el interés de los especialistas por conocer las condicionantes que dan lugar a la movilidad de académicos de otra nacionalidad al país y sus aportaciones al campo científico (Góngora, 2016a; Didou y Etienne, 2010; Didou y Durand, 2013: 69-70; Didou, 2017).

En la última década se produjeron investigaciones sobre la movilidad de los posdoctorantes, ubicándolos en una categoría más amplia denominada “jóvenes investigadores” (Hamui y Canales, 2017: 183-191) y reconociendo esta etapa como fundamental para consolidar la carrera académica (Jung, 2016 y 2017; Ramírez, 2018). Aunque regularmente no los distinguen de la movilidad estudiantil e igualan su experiencia a la de un sujeto en formación de posgrado, es importante que los investigadores jóvenes o recién doctorados ya sean definidos como sujetos relevantes en el complejo escenario de las IES mexicanas a las que se adscriben.

Actualmente resulta complicado unificar el significado de la posición de un posdoctorante, pero la Fundación Nacional de Ciencias (NSF, por sus siglas en inglés) consensó que se trata de

una persona que ha recibido un doctorado (o equivalente) y está comprometida en un periodo temporal y definido de entrenamiento avanzado con mentores para mejorar sus habilidades profesionales y

la independencia de investigación necesaria para seguir su trayectoria profesional elegida (NSF, 2007: 1).

Entonces, podemos decir que se trata de un proceso de formación profesional o estancia laboral que puede considerarse como una etapa de transición para la profesionalización, por la que no se percibe un sueldo sino una beca como remuneración.

La bibliografía que aborda la movilidad de los posdoctorantes por lo general pone énfasis en lo complicado que resulta dar un panorama completo a partir de fuentes tan heterogéneas (Ramírez, 2018), dispersas o, en algunos casos, señalan graves ausencias de datos para reconocer sus especificidades (Didou, 2017). Esto no permite conocer las particularidades de su reciente inserción en el espacio académico latinoamericano. La tendencia de los resultados investigativos se centra en visibilizar los problemas y las prácticas negativas que surgen alrededor de estos actores, por ello consideramos que constantemente parten de supuestos analíticos y de la historicidad de experiencias del campo académico en Estados Unidos.

Para el caso de América Latina, se pueden hacer algunas inferencias sobre estos sujetos, pero es poca la información sistematizada de sus lugares de origen, las distinciones entre disciplinas, los proyectos de movilidad y su posterior inserción laboral (Didou, 2017; Ramírez, 2019). Los escasos estudios que hacen propuestas a partir de dichas experiencias (Jung, 2016 y 2017; Ramírez, 2019) continúan la tradición estadounidense, revisando casos de las ciencias médicas o geociencias, en las que tienen mayor arraigo las estancias posdoctorales por sus trayectorias disciplinares.

Algunos indicios para el caso mexicano señalan que, en las áreas de las ciencias duras, sigue considerándose la movilidad internacional posdoctoral como un paso más en una ruta formativa muy bien delimitada para su campo (Remedi y Ramírez, 2016; Hamui y Canales, 2017). También se define como un requisito que prepara para la inserción en un campo competitivo (Jung, 2017) y, en el caso de los científicos sociales, suponen que responde a experiencias que les “abren el mundo” para evaluar sus vidas y profesiones (Hamui y

Canales, 2017) pero que, si bien genera prestigio, no es una condición relevante para consolidarse en la carrera académica.

Por otra parte, en el campo de las humanidades se ha dado por sentado que se trata de una comunidad con poca tradición posdoctoral, pero en la última década se aprecian cambios en sus dinámicas. Sydney Dunn (2014) propone que es un área muy joven y que, aunque en los años noventa eran escasas las posiciones posdoctorales en las humanidades en el mundo anglosajón, para mediados de la primera década del siglo XXI, con la contracción del mercado laboral, la masificación de los doctores graduados y el escenario de internacionalización de la educación superior, se incentivó su incorporación.

Para el caso de los historiadores, según Tony Becher (1993), al tratarse de una disciplina individualista, laxamente estructurada, con una baja producción de publicaciones y orientada a las personas, no ha requerido de gran movilidad. Sin embargo, en las últimas décadas, por el contexto de internacionalización de las IES, ha crecido el número de historiadores que deciden cambiar de residencia o de institución para realizar una estancia posdoctoral fuera de su país de origen. Según Didou (2017: 58), algunas de las finalidades de esta decisión son: mejorar las trayectorias a partir de la internacionalización del currículo, ampliar redes académicas y hacerse de mayor prestigio. Conseguir financiamiento también es una distinción para el investigador novel, aunque según las experiencias estadounidenses y europeas, los resultados son más complejos.

En el caso mexicano apenas se conocen algunas pinceladas sobre estos sujetos móviles. Por ello, atendiendo a esta dispersión de información, nos dimos a la tarea de despejar algunas variables para aportar especificidades disciplinares, regionales y de los programas mexicanos. Debemos resaltar que, aunque metodológicamente retomamos las discusiones e hipótesis desde otras geografías, consideramos necesario reconocer la trayectoria histórica de las posiciones posdoctorales en México, ya que los problemas de estos sujetos en el campo académico de Estados Unidos pueden no ser aún representativos en Latinoamérica o en España.

Si bien existen distintos programas que gestionan posiciones posdoctorales en México,¹ el PBP de la UNAM tiene como distinción no limitar la nacionalidad de los postulantes y ha generado un espacio para la internacionalización de perfiles de los RHAC procedentes de otros países. Este programa inició en 2004, atendiendo a doctores tanto en la Coordinación de la Investigación Científica como en la Coordinación de Humanidades.

El número de beneficiarios se ha incrementado considerablemente en sus 15 años de existencia. Pasó, según el portal de estadística de la UNAM (2019), de 61 becarios en su primera convocatoria a 661 en 2018. Por otro lado, hasta el momento no existen fuentes de información detalladas sobre las nacionalidades de los posdoctorantes, pero tomamos como referencia los resultados de las últimas seis convocatorias en las que se tiene un promedio de entre 65 y 75 por ciento de becarios mexicanos y entre 25 y 35 por ciento de extranjeros (Coordinación de Humanidades, 2019).

Haciendo una revisión general de los últimos seis listados de aceptaciones en el PBP de la Coordinación de Humanidades,² pueden identificarse al menos a dos posdoctorantes procedentes de España y llamó nuestra atención que regularmente se adscribían al Instituto de Investigaciones Históricas (IIH). Retomando los supuestos de Becher (1993), consideramos importante preguntarnos por este perfil en particular, ya que por lo general no suele tomarse en cuenta para los análisis por no considerarlo significativo en términos cuantitativos, pero fue por ello que iniciamos el seguimiento puntual de esta disciplina.

- 1 Destaca el de Estancias Posdoctorales Nacionales y en el Extranjero del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología que como principal requisito solicita tener nacionalidad mexicana. Por otro lado, el programa de Becas de Excelencia del Gobierno de México para Extranjeros de la Secretaría de Relaciones Exteriores, establece como objetivo el impacto en la internacionalización de las instituciones educativas en las que se inserten los beneficiarios.
- 2 Pueden consultarse los resultados que se publican dos veces al año en la página de la Coordinación de Humanidades. En ellos se señala con una bandera la nacionalidad de los posdoctorantes; al menos en cada convocatoria, aún 60 por ciento de los aceptados es de nacionalidad mexicana.

Los historiadores tienen un campo laboral limitado y, según Becher (1993: 57), los egresados tienden a ocuparse en empleos no relacionados con la investigación, debido a las pocas plazas que se ofertan para la disciplina. Por ello, a través de tres trayectorias de historiadores de nacionalidad española, que fueron beneficiarios de una beca posdoctoral en el PBP de la UNAM y que actualmente tienen un empleo en una IES mexicana, buscamos explorar qué los llevó a tomar la decisión de quedarse de forma permanente en el país.

EL PROYECTO MIGRATORIO PARA ANALIZAR LOS ITINERARIOS DE LOS HISTORIADORES ESPAÑOLES

Aunque hemos descrito elementos contextuales sobre los posdoctorantes como sujetos móviles, es importante reiterar que el acercamiento que presentamos es de carácter cualitativo, exploratorio y con una dimensión analítica de nivel micro. Por lo anterior, consideramos que la indagación de la experiencia posdoctoral puede hacerse desde las propuestas de la sociología de la migración, mismas que examinan la movilidad humana a partir de las etapas de lo que denominan “el proyecto migratorio” (Gandini, 2015; Izquierdo, 2000 y 2002; Pinto, 2013; Cathcart, Martínez y Brito, 2014).

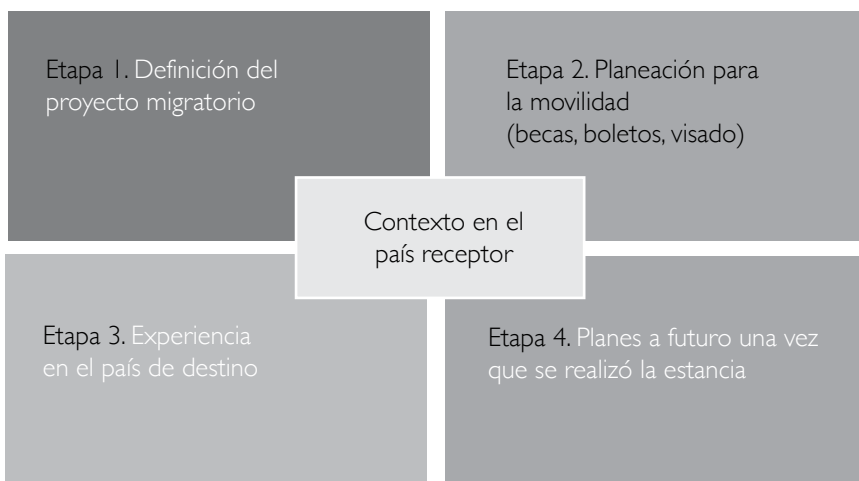
Esta propuesta metodológica también es utilizada por diferentes disciplinas para el análisis de la movilidad humana, ya que busca reconstruir las fases de los migrantes entre su llegada y asentamiento en el país de destino. Podemos ubicar resultados en los acercamientos de la antropología (Baas, 2009), la economía (Kley y Mulder, 2010; Duncan y Newman, 1976; Kan, 1999; Groot, Mulder y Manting, 2011) y la geografía (Terrier, 2009; Terrier y Séchet, 2007).

El esquema básico del proyecto migratorio (figura 1), en este caso enfocado a RHAC, puede definirse a partir de cuatro fases entre la construcción de la primera decisión de experimentar la movilidad y las expectativas generadas por ese proceso. En la primera se ubica lo que Antonio Izquierdo (2000) denomina “proyecto subjetivo”; es decir, el momento en que se construye la idea detrás de movilidad. En esta etapa confluyen las motivaciones que animan al migrante

a internacionalizar su currículum, que generalmente se asocia con el presupuesto del logro en el ascenso socioprofesional, ya sea en su país de origen o en el de destino.

Se sugiere que en este periodo los sujetos ponen en la balanza dos tipos de factores: los estructurales y los individuales. Los primeros se relacionan con las condiciones de partida en su país, entre las que podemos identificar el origen social, la acumulación de capitales (cultural, económico, social), la diversidad de dispositivos de internacionalización en su lugar de origen y las condiciones de acogida de la sociedad de destino; es decir, el conocimiento que tienen sobre el país al que irán. Además, es en esta fase en la que influyen las condiciones políticas y relaciones bilaterales entre naciones; esto es, la cooperación académica ejerce su peso para atraer o no a los RHAC desde otras latitudes hacia el destino.

Figura 1. Esquema del proyecto migratorio



Fuente: Elaboración propia con base en las propuestas de Duncan y Newman (1976); Kan (1999); Izquierdo (2000 y 2002); Kley y Mulder (2010), y Groot, Mulder y Manting (2011).

La segunda etapa del proyecto migratorio responde, de manera general, a la forma en que los sujetos móviles organizan su traslado al país donde —según sus expectativas iniciales— estarán temporalmente. Aquí se parte del supuesto de que tienen la información que han recopilado sobre la posición que ocuparán en el lugar de des-

tino, para la postulación, la experiencia del trámite para obtener el financiamiento, los trámites migratorios que deben realizar, la figura que representan para los países y, finalmente, el traslado al destino.

Las dos últimas etapas del proyecto migratorio pueden considerarse como una sola, debido a que refieren a elementos que se producen por la influencia que ejerce la experiencia en el país al que se migra y que da lugar a la modificación del proyecto migratorio inicial; es decir, entran en disputa las ideas preconcebidas y las vivencias en el lugar de llegada. Durante estas fases se puede modificar el proyecto migratorio imaginado en función del contexto estructural del país de acogida; influyen las políticas de desarrollo de ciencia y tecnología para la retención de RHAC, la política migratoria del destino, y la posibilidad instrumental y burocrática para trabajar en la nación de acogida. Así, pues, la experiencia en el lugar de destino puede cambiar, o no, la idea inicial del proyecto que comenzó siendo temporal.

Fue a partir de esta estrategia analítica que trazamos nuestras preguntas sobre la internacionalización de la trayectoria académica de los posdoctorantes que decidieron desplazarse a otro país para experimentar esta etapa de transición profesional. No podemos soslayar que los programas o becas son temporales, por ello partimos del presupuesto de que los historiadores españoles tienen, al inicio del camino, al menos un proyecto definido en correspondencia con la duración del financiamiento para la estancia en el PBP de la UNAM.

Nuestra unidad de análisis son historiadores españoles becarios del PBP que se formaron desde el grado hasta el posgrado en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).³ Todos cursaron doctorados especializados en Historia e hicieron la estancia posdoctoral entre 2015 y 2017 adscritos al IIIH de la UNAM. Aunque sus inserciones laborales son diversas, los tres se quedaron en México al finalizar la estancia. En el cuadro 1 mostramos las características de nuestros entrevistados.

3 Cabe mencionar que dicho espacio busca conseguir, a través de la movilidad de estudiantes, profesores y personal de las universidades europeas, que se perfeccione el dominio de las lenguas utilizadas en la Unión Europea, lo que incrementaría las posibilidades de que la mano de obra pueda circular entre los países.

Cuadro 1.

Características de los entrevistados

Entrevistado	Edad	Sexo	Estado civil	País de estudios de grado	País de estudios de doctorado	Ciudad de la IES de adscripción	Sistema
E1	39	H	Casado	España	España	Ciudad de México	Nivel I
E2	32	H	Soltero	España	España	Ciudad de México	Nivel I
E3	38	H	Soltero	España	España	Ciudad de México	Candidato

Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas.

Estructuramos el guion de entrevista a partir de la propuesta del proyecto migratorio en cinco rubros: trayectorias de formación, movilidad previa, redes de vinculación académica, el posdoctorado en la UNAM y la trayectoria profesional. Las entrevistas se realizaron de forma presencial y por videollamadas entre los meses de marzo y mayo de 2019. Consideramos importante poner énfasis en nuestra estrategia esquemática de análisis y construcción de los testimonios para, enseguida, explicar algunas variables que nos permiten hacer inferencias que pueden diferir de otras investigaciones.

La mayoría de los estudios sobre posdoctorantes consideran que esta etapa, más allá de su primer objetivo que es capacitar u ofrecer un entrenamiento profesional a los recién doctorados, se ha convertido en un refugio o “una trampa” que genera incertidumbre y puede significar la precariedad laboral (Melin, 2005; Horta, 2009; Åkerlind, 2009; Su, 2013; Miller y Feldman, 2014; Lin y Chiu, 2015; Chen, McAlpine y Amundsen, 2015). Por otro lado, Kendall Powell (2015) lo expresa mediante lo que denomina el “permadoc”, refiriéndose a aquellos sujetos que pasan parte de su vida laboral, hasta una década muchas veces, en estos puestos sin definitividad ni posibilidad de acceder a prestaciones.

Eric S. Lin y Shih-Yung Chiu (2015) plantean que el posdoctorado es una posición de transición para los que tienen un doctorado y buscan capitalizar sus currículos para emplearse en un mercado científico precario. Los autores consideran que las investigaciones para el caso de China y Estados Unidos presentaban resultados po-

sitivos, ya que abrían posibilidades de una inserción laboral en la academia, pero también consideran que el posdoctorado se convierte en un refugio para quienes no consiguen emplearse y sólo alargan la llegada al desempleo (Lin y Chiu, 2015: 339).

Hasta este momento, México no tiene una política definida para atraer RHAC, se abren, de forma indistinta, oportunidades de acceso, como plazas para investigadores jóvenes (concursos con límite de edad para tener un puesto en las IES mexicanas), sin restricción de nacionalidad. Por ello, consideramos que, mediante el análisis de los relatos de nuestros entrevistados, podemos reconocer si la estancia posdoctoral en la UNAM es una condición de posibilidad para su permanencia en México.

Como podemos observar, a partir de las coordenadas contextuales, el fenómeno posdoctoral en México es reciente y poco documentado todavía. En primer lugar, porque aún en la primera década del siglo XXI se considera que hay un déficit de doctores para consolidar el campo científico nacional y, en segunda, porque no hay mecanismos de operación específicos. De esta forma, partir del supuesto del fracaso de la política posdoctoral (como se discute en la actualidad en Estados Unidos) sería ahistórico para la experiencia mexicana, ya que es un fenómeno nuevo en la región.

Por lo anterior, consideramos que el análisis de las experiencias de los doctores españoles puede ser el inicio para explorar las formas concretas en que se dan estos desplazamientos en el contexto de internacionalización de la educación superior y de la ciencia. También estamos seguras de que los casos positivos, como los que presentamos en esta investigación, no requieren ser cuantitativamente significativos para revelar información sobre cómo los sujetos, con currículos internacionalizados y que deciden ser móviles, tienen amplias posibilidades de insertarse en IES de Estados, como el mexicano, que no tienen restricciones sobre las nacionalidades de quienes concursan por los puestos académicos.

CREANDO EXPECTATIVAS. EL CONTEXTO DE LA DIPLOMACIA ACADÉMICA ENTRE MÉXICO Y ESPAÑA

Al presuponer la movilidad de los historiadores, consideramos necesario ubicar la tradición de cooperación académica de las naciones de llegada y salida como un elemento exploratorio y simbólico, más que causal. Proponemos que enunciar este contexto permite presentar un escenario de mayor complejidad para la toma de decisiones de nuestros sujetos de estudio, debido a los límites o las facilidades que se les ofrecen al movilizarse, condicionando sus opciones de internacionalización.

Las relaciones en materia académica entre México y España han mantenido, históricamente, una constante comunicación, que no estuvo exenta de momentos tensos. Desde inicios del siglo xx, los lazos económicos entre estos dos países se mantuvieron constantes hasta el final de la Guerra Civil en 1939, año en que México rompió relaciones diplomáticas con el gobierno de Francisco Franco Bahamonde, lo que representó un *impasse* durante 40 años del diálogo fluido entre estos países, hasta su reanudación en 1977.⁴ Aun en ese contexto, se consolidó una diplomacia académica⁵ que ha fomentado la incorporación laboral de RHAC españoles en México.

Lo anterior no significó un rompimiento de todos los niveles en la dinámica de colaboraciones. Si bien durante ese periodo de alejamiento los gobiernos mexicanos siguieron respaldando a la República española, de manera formal, en las dimensiones económicas y culturales, siguieron ocurriendo colaboraciones académicas, aunque con menor intensidad. En ese largo periodo, la historiografía se centra en el exilio español republicano como una inyección intelectual a

4 En 1977 se firmó el Convenio Básico de Cooperación Científica y Técnica entre los gobiernos de los Estados Unidos Mexicanos y el Reino de España, y se decretó en 1978.

5 La diplomacia académica se trata de “las relaciones entre países para incrementar, promover, propiciar y concretar acciones de cooperación y de colaboración académica que reporten beneficios, materiales o inmateriales, para las partes involucradas. Las acciones de diplomacia académica constituyen una estructura de cooperación que facilita el establecimiento de relaciones específicas entre instituciones y organismos gubernamentales de dos o más países” (Góngora, 2016b: 166).

las instituciones mexicanas, en la que se ha puesto gran énfasis en las últimas décadas⁶ y que ha sido cuestionada ampliamente por Pérez Vejo (2017), pero que da cuenta de la construcción de un imaginario sobre México como receptor de estos actores calificados.

Con el restablecimiento de las relaciones entre los dos países se creó, en 1977, una Comisión Bilateral para tratar asuntos diversos, pero los acuerdos en materia cultural y educativa fueron los más significativos, hasta la firma del Tratado General de Cooperación y Amistad en 1990.⁷ En este último instrumento normativo se contempló la incentivación de visitas recíprocas de profesores, investigadores y especialistas, así como el impulso al intercambio académico entre las instituciones educativas de ambos países.

Durante el periodo de gobierno de Felipe Aznar (1996-2004), en el que interactuó con dos gobiernos mexicanos encabezados por Ernesto Zedillo y Vicente Fox, se estimuló la inversión española en el país. Al mismo tiempo, desde 1995, se intensificó la colaboración en las dimensiones científicas y educativas (Sánchez y Pérez, 2010), expresándose en diversos convenios que abarcaron perfiles calificados como los doctores, los investigadores y los especialistas en diversos campos científicos.

Aunque desde entonces se han echado a andar distintos programas, uno que merece atención y puede identificarse como antecedente de cooperación para doctorados es el Programa de Incorporación de Doctores Españoles a Universidades Mexicanas (PDEUM), que inició como proyecto piloto en 1995. Este programa fue patrocinado por el Instituto de Cooperación Iberoamericana de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) y la Secretaría de Relaciones Exteriores (SRE) de México, administrado a través de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), y quedan registros de su última convocatoria en 2009.

6 Para hacer una revisión de las discusiones sobre las interpretaciones de los intelectuales españoles exiliados en México pueden revisarse los trabajos de Lida (1994), Pérez Vejo (2017) y Peñalver (2017).

7 En el capítulo IV, artículo 9, pueden revisarse los elementos que constituyen la cooperación educativa y cultural entre México y España.

El PDEUM tuvo el objetivo de “apoyar el desarrollo de departamentos universitarios mexicanos y [...] enriquecer la formación de doctores españoles en el ejercicio de nuevas responsabilidades y funciones en México” (AECID, 2003: 2). Los puestos podían solicitarse en instituciones privadas o públicas. La justificación se inscribió en las necesidades de las IES que contaban con pocos doctores dentro de sus plantillas académicas y se buscó que enfocaran sus labores, principalmente, en la consolidación del posgrado, mediante la docencia y la investigación. Aunque las estancias eran de carácter temporal, por dos años, en 2009 se incorporaron 192 doctores de forma definitiva en 42 universidades mexicanas (Sánchez y Pérez, 2010: 54).

Algo que es relevante para nuestra discusión es que, en 2003, ya se evidenciaba de manera cuantitativa el interés disciplinario de los académicos españoles que vinieron a México. Aunque las posiciones fueron ocupadas en diversas áreas como las ingenierías, medicina, medio ambiente, química y farmacia, las especialidades formativas se concentraron mayormente en las ciencias sociales y las humanidades: historia, filosofía, psicología, economía, sociología y derecho (AECID, 2003: 25), coincidiendo con las tendencias del PBP de la UNAM.

A partir de esa experiencia pueden identificarse otros mecanismos institucionales para atraer a doctores españoles a México y retenerlos; como muestra de ellos, están las Cátedras Patrimoniales auspiciadas por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), las becas de la Agencia Mexicana de Cooperación Internacional para el Desarrollo (Amexid) para estancias posdoctorales, el Programa de Cátedras y el Programa de Retenciones del Conacyt, que desde 2014 acepta a postulantes de otras nacionalidades. Como mencionamos antes, desde 2004 el PBP también es un imán de RHAC y aunque su finalidad no es retener el talento y tampoco forma parte de la estructura de cooperación académica entre México y España, ha contribuido al asentamiento definitivo de doctores españoles en IES mexicanas.

DE UN PROYECTO TEMPORAL A UNO DE ESTABLECIMIENTO DEFINITIVO

Atrayendo los elementos que presentamos antes, en este apartado analizamos el proceso de transformación del proyecto migratorio de los historiadores españoles en México. Para ello buscamos reconocer las características personales de nuestros informantes, así como reconstruir las etapas que conforman la experiencia de movilidad desde España a México.

Proponemos que nuestros entrevistados conforman un colectivo con rasgos particulares debido a que se formaron en el EEES que, a partir de la regionalización de la educación superior, redefinió los estándares de los sistemas educativos de la Unión Europea e impulsó como elemento central la movilidad para la consolidación de las trayectorias estudiantiles. El sistema educativo superior español generó esas oportunidades, que fueron aprovechadas por nuestros entrevistados para realizar movilidades académicas en otros países durante su proceso formativo, como fueron la asistencia a encuentros de redes académicas, seminarios, estancias de investigación, congresos, consultas de archivos, reuniones con sus directores de tesis, entre otros.

Parte de los antecedentes que consideramos relevantes es que el conjunto de historiadores fue socializado y educado en España. De hecho, su adscripción durante el grado y posgrado en IES españolas los posicionó geográficamente en un espacio clave para experimentar la movilidad, fomentada incluso desde el bachillerato. Eso ajustó sus currículos formativos en un escenario de internacionalización y de competencia calificada.

Las características sociodemográficas que configuran los perfiles de este grupo calificado posicionaron a los informantes como historiadores jóvenes, con edades que oscilaban al momento de la entrevista entre los 32 y los 39 años. Lo anterior muestra que el proceso de logro académico que va desde la conclusión del doctorado, la transición a la estancia posdoctoral en la UNAM y la obtención de una plaza con adscripción en una IES mexicana, lo cumplieron con menos de 37 años (cuadro 1).

Asimismo, esto revela una situación de ventaja en sus currículos sobre sus pares académicos mexicanos. Estos últimos, debido a la complejidad del sistema educativo mexicano, regularmente egresan de licenciatura con una edad mayor, pero también debido a las características de la propia disciplina histórica tienen currículos menos internacionalizados, algo común en este grupo académico cuyos rasgos revelan una escasa movilidad (Becher, 1993).

Además, como lo mencionamos antes, se trata de la generación mejor formada de españoles, pues este colectivo se compone en su mayoría por menores de 40 años, que no sólo tienen posgrados, sino que dominan otros idiomas como el inglés, el portugués, el gallego y el catalán. Además, experimentaron movibilidades por decisión propia, diferenciándose de las olas migratorias españolas que tradicionalmente se insertan en labores comerciales o de baja calificación y no en el campo científico, con sus excepciones, como la de los grupos de académicos exiliados que llegaron a México durante el siglo xx.

En sus narraciones, los historiadores coinciden en considerarse como una generación afectada por una crisis económica que azotó severamente a España entre 2008 y 2014. Las medidas de austeridad que se tomaron para contenerla tuvieron un efecto directo en la reducción de apoyos económicos para la formación de científicos españoles, pero esto, lejos de evitar la movilidad, estimuló la búsqueda de alternativas geográficas y de financiamiento para desarrollarse en el campo científico, encontrando en México y Estados Unidos opciones que les permitieron reorientar sus expectativas.

Por la crisis no hubo becas. Sólo conté con apoyos temporales para estancias cortas. Durante el posgrado trabajé enseñando español a gente de Estados Unidos, entrené a básquet a niñas, pero sobre todo daba clases a estudiantes estadounidenses en Madrid. Lo de la UNAM [se refiere a la beca posdoctoral] fue la primera gran beca que tuve (E2).

Debido al limitado acceso a financiamiento para cursar el posgrado en España, los historiadores desarrollaron estrategias para obtener recursos mientras realizaron sus investigaciones doctora-

les. Entre las labores más recurrentes destacan las docentes, que al menos dos de nuestros entrevistados realizaron en reconocidas universidades estadounidenses tiempo antes de internarse en México (cuadro 2).

Por una parte, el proyecto migratorio imaginado y su llegada a México se explica por la existencia de dispositivos que resultan atractivos para académicos extranjeros. Estos últimos buscan opciones fuera de sus países de origen, pues en la última década México ha incrementado las convocatorias para investigadores de otras nacionalidades que se ubican en la etapa temprana de la trayectoria académica.⁸ Por otra parte, otro dispositivo previo a la migración es el de las redes académicas entre historiadores españoles y mexicanos, ya que, como lo han expresado los entrevistados, circulan conocimientos sobre el PBP de la UNAM, otros espacios académicos y financiamientos durante los encuentros académicos.

Hice unos cursos de verano en Madrid y ahí estaba el coordinador académico del Instituto de Investigaciones Históricas de la UNAM [nombre anónimo]. Me habló de las becas posdoctorales de la UNAM. Me dijo: concursar por las becas posdoctorales [...] había que presentar un proyecto avalado por un profesor del Instituto. Concurse y gané el posdoctorado (E2).

De igual forma, la existencia de temáticas de interés común desarrolladas por grupos de investigación en México y España activa, reproduce y renueva estos lazos para impulsar la continua llegada de jóvenes posdoctorantes al IIH de la UNAM. Existen líneas de investigación y temas de esta disciplina que se profundizan con mayor complejidad estando en México, por ejemplo, aquellos relacionados con el análisis y la comprensión de las culturas prehispánicas, fuentes para el periodo colonial o los exilios del siglo xx.

8 Basta con consultar los programas de becas posdoctorales o el de retenciones y repatriaciones del Conacyt que desde 2010 y 2015, respectivamente, ampliaron la participación a extranjeros.

Su elección por México para realizar una estancia posdoctoral no ocurre de forma fortuita, conocieron el programa de becas posdoctorales de la UNAM por tres vías: 1) durante un evento académico que reunía a grupos de investigadores mexicanos y españoles; 2) mediante algún actor clave que los puso al corriente de las bondades de este programa; 3) o bien —tal como se lee en el segundo extracto del cuadro 2— durante el disfrute de una beca que antecedió la movilidad posdoctoral en México, como uno de nuestros entrevistados que obtuvo una beca predoctoral,⁹ la cual le financió una estancia de investigación en el IIH de la UNAM.

Sumado a las anteriores características, los historiadores entrevistados reconocen otros antecedentes de peso para seleccionar el destino migratorio temporal. Si bien la mayoría de ellos no tenía lazos familiares que los atrajeran a México, hemos detectado que también existen vínculos personales que influyeron en la selección del país para realizar su estancia. Para uno de nuestros entrevistados, este periodo de transición en la UNAM coincidió con una estrategia de pareja que pudo anclar el crecimiento profesional de dos miembros del núcleo familiar.

Mi esposa es mexicana, cuando terminé el doctorado queríamos seguir en el país para que ella terminara el suyo [ella está matriculada en un doctorado en México]. Por eso opté por postular a las becas posdoctorales de la UNAM (E1).

Como podemos apreciar, las variables para tomar la decisión de migrar implican diversas aristas, pero coinciden en los dispositivos y las estrategias que tienen como finalidad el máximo logro académico, que es conseguir un empleo definitivo. Este primer proceso es fundamental para comprender la experiencia de traslado y concreción de llegada a México, cuestión que consideramos fundamental para trazar modificaciones a su proyecto migratorio.

9 El programa se trata de un concurso anual para recibir financiamiento, mediante una beca por tres meses, con el fin de realizar estancias de investigación o consulta de archivos sobre historia con sede en el Instituto de Investigaciones Históricas.

Como parte de las actividades previas a su desplazamiento resalta una en particular: la dificultad para concretar los trámites migratorios. El proceso para conseguir el visado y la relación con las autoridades mexicanas en España suele ser lento. Lo anterior sucede porque no existe un procedimiento único, ya sea presencial o digital, para llevar a cabo la comunicación; incluso cuando se autoriza, no se les especifica de qué forma recibirán la documentación para entrar al país de destino. Uno de nuestros entrevistado comentó que, debido a la demora en la entrega de su visado, hubo un considerable incremento en el costo de los boletos de avión para viajar a la Ciudad de México.

En contraste con estas dificultades, relacionadas con el desplazamiento, su experiencia de instalación fue benévola y la describen como un proceso sencillo, facilitado por las redes sociales construidas en España. En sus narraciones destacan el apoyo de colegas españoles residentes en México, quienes les proveyeron ayuda, tanto en la búsqueda de un sitio para vivir durante la estancia como en la integración al IIH de la UNAM.

Yo en este caso tuve mucha suerte, porque un amigo mío, otro investigador de aquí [se refiere a un colega español], estaba con una beca posdoctoral [UNAM] en el instituto de estudios de América Latina y el Caribe [se refiere al Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe (CIALC)]. Él llevaba 6 meses, me alojé en su casa los primeros días hasta que encontré una casa. Entonces para mí fue muy fácil porque él me acompañó a buscar piso (E3).

Fue gracias a la construcción de redes previas con los investigadores del IIH y académicos españoles radicados en México que resultó más sencilla su integración a la UNAM. Esto facilitó la concreción de los objetivos planteados en el proyecto posdoctoral para la organización de seminarios, colocarse en espacios docentes en las facultades de dicha universidad y, sobre todo, para comprender la cultura académica de los historiadores en México.

A las redes previas se agregó lo que describieron como un “ambiente favorable” entre colegas para explorar los acervos documen-

tales mexicanos o para conocer el funcionamiento administrativo del IIH. Sus voces dan cuenta del posdoctorado como una etapa de adquisición de nuevas habilidades que les resultaron productivas al menos en dos dimensiones. Por un lado, fue un periodo en el que tuvieron condiciones económicas y se les proveyeron recursos e infraestructura para desarrollar y consolidar una línea de investigación propia. Por otro lado, este contexto les permitió el reconocimiento de un potencial espacio de desarrollo profesional que despertó su interés por permanecer en el país, ya que identificaron al sistema académico mexicano con una alta calidad e inversión pública, pero además tuvieron los medios para insertarse en los diversos campos de su disciplina. A esto último se agrega que sus redes les facilitaron el conocimiento sobre los trámites administrativos y las especificidades de las convocatorias de las IES mexicanas.

Según Hugo Horta (2009: 712-713), los posdoctorantes impactan en la internacionalización de las IES, siempre y cuando se planifiquen espacios para su incorporación definitiva al finalizar este periodo. En el caso de los historiadores entrevistados, refieren el periodo posdoctoral como uno de los mejores momentos en su trayectoria académica, pues se redujo la competencia entre pares, ya que el PBP de la UNAM no tiene por objetivo la retención y, por ende, no generó la expectativa laboral debido a que permanecieron de uno a dos años en esa posición.

Los tres historiadores aludieron a la experiencia de las bondades de la academia mexicana, de las que tuvieron conocimiento durante su formación en España, lo que les permitió plantearse la posibilidad de un cambio en su proyecto migratorio temporal. La inserción en el sistema mexicano aseguraría conseguir una de las distinciones del logro académico, que es posicionarse en instituciones consideradas de primera debido a sus condiciones de infraestructura, inversión pública y circunstancias laborales estables. Según sus testimonios, México les ofreció la posibilidad para desarrollar una carrera intelectual completa y gratificante.

Antonio Izquierdo (2000) considera que uno de los principales componentes para construir el proyecto migratorio, ya sea explícita o implícitamente, es la disposición de ánimo que se mantenga duran-

te los itinerarios; esto es, una visión idílica o un escenario racional e informado que influye en la toma de decisión para modificar los planes planteados al iniciar el proceso. En este sentido, hablamos de que la toma de decisión constituye una urdimbre entre las experiencias y las expectativas que se modifican o arraigan a partir del proceso de migración (Izquierdo, 2000: 226).

Es posible identificar la disposición que refiere Izquierdo en los relatos de los entrevistados, debido a que, desde la narración de sus expectativas previas al tránsito, se reconocen como sujetos informados, así como con habilidades de adaptación cultural y de idioma que les brindaron sus experiencias previas de movilidad. Este contexto los condiciona desde antes de estar en México y los predispone a integrarse al país de acogida. Tal como lo expresan nuestros entrevistados: “En cuanto supe que había la posibilidad de la beca posdoctoral UNAM ni me lo pensé. Me entusiasmaba la idea de venir a México” (E2).

Entre las motivaciones para permanecer en el país destaca la valoración que hacen para consolidar su trayectoria profesional en México, frente a las pocas posibilidades de alcanzar el logro académico en condiciones así de favorables en su país de origen. Los historiadores ponderaron el tiempo que requiere un académico para fijarse en España y apostaron por construirse oportunidades para una carrera en un país que los ha tratado bien, tanto en el ámbito laboral como personal. De esta forma, los historiadores expresaron que el tiempo fue fundamental para tomar la decisión: “Me hubiera tardado más en consolidar mi trayectoria en España, mis colegas aún no lo han logrado en España” (E3).

En el caso de uno de los historiadores entrevistados, estuvo cinco meses como becario posdoctoral y fue entonces cuando se abrió una convocatoria para una posición no definitiva como investigador en el IIH del Subprograma de Incorporación de Jóvenes Académicos de Carrera (SIJA), que tiene como principal criterio de selección una edad máxima de 37 años para hombres y 39 para mujeres. El entrevistado sopesó las opciones y consideró que no era una situación de riesgo, por lo que se postuló, resultó ganador y se integró de inmediato como investigador de tiempo completo.

No todas las trayectorias coinciden en la integración inmediata a una IES, pero sí en la expectativa de postular a diversos espacios para quedarse en México. Otro de nuestros entrevistados cumplió con los dos años de estancia posdoctoral y reconoce que en sus aspiraciones estaba colocarse en la UNAM, pero no se abrieron ofertas en los tiempos esperados. A pesar de discurrir entre la idea de regresar a su país de origen, por cuestiones económicas, finalmente le hicieron una oferta en otra IES, donde obtuvo la definitividad, cuando tenía menos de 30 años.

Son quizá las expresiones más coloquiales las que permiten reconocer esa trama de condiciones que permitieron a los historiadores modificar su proyecto migratorio, como lo expresó uno de nuestros entrevistados:

Me fui a España y me regresé corriendo a México. Cuando estaba embarcando [refiere al momento de abordar el vuelo] a España en el avión me enteré que había salido la plaza [de su especialidad] en la institución que trabajo ahora [...] Yo no me quería ir de México. Yo no quería volver a España (E2).

Como podemos inferir, el proyecto migratorio de estos historiadores españoles no sólo está cargado de credenciales educativas que les permiten trasladarse a México, sino que se complementa con un entusiasmo por recorrer nuevos caminos en su itinerario intelectual, así como reconocer y valorar las opciones en el país de acogida.

En suma, podemos rastrear, a partir de las anteriores fases, una reconfiguración del proyecto migratorio temporal que habían vislumbrado cuando obtuvieron la beca posdoctoral y el cambio sucedido tras su experiencia. Ese proyecto redefinido da cuenta de un asentamiento en un país que les abrió las puertas y valoró los distintos capitales adquiridos a lo largo de su trayectoria formativa. Las características de sus perfiles juegan a su favor ¹⁰. A manera de sín-

10 Recordemos que ostentan un currículo internacionalizado, experiencia docente en universidades extranjeras de prestigio internacional y los contactos que hicieron durante la estancia posdoctoral, tanto en la UNAM como con académicos adscritos a otras universidades mexicanas.

tesis, presentamos el cuadro 2, con el objetivo de mostrar, de forma esquemática, el paso de una movilidad temporal a un asentamiento en México, siguiendo las etapas del proyecto migratorio.

Cuadro 2.

Reconstrucción del proyecto migratorio de los historiadores posdoctorales españoles

Etapas del proyecto	Especificidades de los historiadores posdoctorales españoles
Etapa 1. Un proyecto migratorio temporal	Expectativas del sistema educativo mexicano
	↓
	Conocimiento previo de los programas Doctorado dentro del EEES
	↓
Etapa 2. Planeación para su movilidad a México	Trayectoria internacionalizada. Dominio de otras lenguas antes de llegar a México Ingreso al Programa de Becas Posdoctorales de la UNAM
	↓
	Atracción de recursos humanos altamente calificados extranjeros a México
Etapa 3. Experiencia en México	Construcción de redes alrededor del campo académico
	↓
Etapa 4. Un cambio en la movilidad de temporal a permanente	Trámites migratorios como obstáculo para el traslado
	Posdoctorado como una confirmación positiva del sistema educativo mexicano
Etapa 4. Un cambio en la movilidad de temporal a permanente	↓
	Detona la intención de permanecer en México
	Edad corta y currículum internacionalizado como condición de ventaja
	↓
Etapa 4. Un cambio en la movilidad de temporal a permanente	Construir la oportunidad de buscar un empleo en México
Etapa 4. Un cambio en la movilidad de temporal a permanente	↓
	Trayectorias distintas, pero establecimientos definitivos

Fuente: Elaboración propia a partir de las propuestas del proyecto migratorio y de las entrevistas.

CONSIDERACIONES FINALES

Introducimos al estudio de los itinerarios de los jóvenes altamente calificados que deciden migrar y hacer una estancia posdoctoral en México resulta desafiante. Nos encontramos con grandes vacíos de conocimiento sobre los programas de atracción en el sistema educativo mexicano, así como de la relevancia e historicidad de esta etapa en los diversos campos disciplinares y, por supuesto, son casi nulas las huellas sistematizadas de experiencias tan heterogéneas.

En este capítulo buscamos conocer si se modificaron las expectativas y el proyecto migratorio de los historiadores españoles que vinieron a México para fortalecer sus trayectorias académicas. Partiendo de la reconstrucción de sus trayectorias, reconocemos un pasado político e institucional que le da un carácter específico a la diplomacia académica entre los dos países, mostrando que el sistema educativo mexicano es reconocido como benévolo y amable, desde el escenario académico español.

Los historiadores españoles arribaron a México con un proyecto que, primero, buscó cumplir metas temporales en el país, pero el contexto institucional del Estado receptor jugó a su favor, abriéndoles las puertas gracias a sus perfiles de doctores jóvenes con un currículo internacionalizado y potenciado, contextualizado en el EEES, que además no temen modificar su lugar de residencia. En consecuencia, reconociendo que los historiadores entrevistados tuvieron una fase de colocación en una posición laboral al finalizar el posdoctorado, sus credenciales académicas fueron reconocidas igual que las de sus pares mexicanos y tienen mayor peso al competir por plazas académicas.

Por lo anterior, consideramos que, además de las condiciones de posibilidad que generan las primeras expectativas sobre la academia mexicana, la estancia posdoctoral resulta el punto de inflexión en el proyecto migratorio. Este momento de transición en el PBP de la UNAM resulta propicio, debido a su dedicación de tiempo completo y competitiva remuneración económica, para la confirmación de sus presupuestos sobre México.

En la actualidad, al menos desde el caso español, es importante reconocer que las exigencias de la internacionalización de la educación superior han convertido la estancia posdoctoral en algo crecientemente necesario para los historiadores. En el caso de nuestros entrevistados, al migrar a México tienen las condiciones específicas que hemos mencionado, pero dan cuenta de un cambio importante en la disciplina.

Gran parte de los estudios sobre las estancias posdoctorales en diversas geografías del globo dan cuenta de una estrategia desgastada para contener el desempleo en los jóvenes con altas credenciales académicas. Pero se trata de sistemas educativos que tienen una larga historia recorrida, que ha sido documentada y reconoce al posdoctorado como una salida falsa. Por lo anterior, creemos importante reconocer la historicidad del proceso mexicano, de sus políticas científicas y campos de conocimiento, para poder generar inferencias a partir de coordenadas más precisas.

Reconocemos las limitaciones de un trabajo exploratorio con enfoque micro, pero también destacamos la necesidad de producir información para conocer, aunque sea desde esta dimensión, la especificidad del caso mexicano. Otra cuestión que nos gustaría evidenciar como pendiente es la baja participación de mujeres y la poca sistematización de evidencia acerca de su participación en los proyectos migratorios, a veces sólo se les señala como acompañantes.

En suma, consideramos que la transición posdoctoral presenta a los jóvenes españoles posibilidades para considerar a México como un lugar de estancia definitiva al insertarse en las IES de dicho país. Creemos que, de manera incipiente y quizá apenas visible, este trabajo muestra cómo el contexto académico mexicano, contrario a otras geografías, brinda a los historiadores españoles la expectativa de consolidación de una carrera académica y no promesas vacías.

REFERENCIAS

AECID. Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (2003), *Análisis y valoración de resultados del programa de incorpo-*

ración de doctores españoles a universidades mexicanas 1995/2003 borrador, México.

- Åkerlind, Gerlese S. (2009), “Postdoctoral research positions as preparation for an academic career”, *International Journal for Researcher Development*, vol. 1, núm. 1, pp. 84-96, <<https://www.repository.cam.ac.uk/handle/1810/224920>>, consultado el 16 de marzo, 2020.
- Baas, Michiel (2009), “Imagined mobility: migration and transnationalism among indian students in Australia”, tesis doctoral, Ámsterdam, Universidad de Amsterdam.
- Becher, Tony (1993), “Las disciplinas y la identidad de los académicos”, *Pensamiento Universitario*, núm. 1, pp. 56-77.
- Coordinación de Humanidades de la UNAM (2019), Becas posdoctorales, <<https://www.humanidades.unam.mx/becas-posdoctorales/>>, consultado el 18 de marzo, 2020.
- Cathcart, Mercedes L., Alicia de la C. Martínez Tena y María Eunice Brito Semedo (2014), “Migraciones y retornos. Una mirada desde la sociología”, *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*, núm. 5, pp. 1-26, <<http://caribeña.eumed.net/migraciones-retornos/>>, consultado el 18 de marzo, 2020.
- Chen, Shuhua, Lynn McAlpine y Cheryl Amundsen (2015), “Postdoctoral positions as preparation for desired careers: a narrative approach to understanding postdoctoral experience”, *Higher Education Research & Development*, vol. 34, núm. 6, pp. 1083-1095, <<https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1024633>>, consultado el 18 de marzo, 2020.
- Didou, Sylvie (2017), *La internacionalización de la educación superior en América Latina: transitar de lo exógeno a lo endógeno*, México, UDUAL.
- Didou, Sylvie y Juan Pablo Durand (2013), “Extranjeros en el campo científico mexicano: primeras aproximaciones”, *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 15, núm. 3, pp. 68-84, <<https://redie.uabc.mx/redie/article/view/557>>, consultado el 18 de marzo, 2020.
- Didou Sylvie y Gérard Etienne (2010), *El Sistema Nacional de Investigadores, veinticinco años después: la comunidad científica entre distinción e internacionalización*, México, ANUIES.

- Duncan, Greg y Sandra J. Newman (1976), “Expected and actual residential mobility”, *Journal of the American Institute of Planners*, vol. 42, núm. 2, pp. 174-186, <<https://doi.org/10.1080/01944367608977718>>, consultado el 18 de marzo, 2020.
- Dunn, Sydni (2014), “A brief history of the humanities postdoc”, *Vitae (The Online Career Hub for Higher Ed)*, 7 de julio, <<https://chroniclevitae.com/news/593-a-brief-history-of-the-humanities-postdoc>>, consultado el 18 de marzo, 2020.
- Gandini, Luciana (2015), *¿Escapando de la crisis? Un estudio comparativo de trayectorias laborales de migrantes argentinos en la Ciudad de México y Madrid*, México, UNAM, <<http://www.libros.unam.mx/digital/V9/43.pdf>>, consultado el 18 de marzo, 2020.
- Góngora, Édgar (2016a), “Investigadores extranjeros en México: reflexiones preliminares sobre movilidades permanentes en el campo académico contemporáneo”, en Sylvie Didou (coord.), *Reflexiones de expertos sobre la internacionalización de la educación superior*, México, Cinvestav, pp. 71-74.
- Góngora, Édgar (2016b), “Movilidad, alojamiento y socialización de estudiantes de posgrado en la Casa de México en París”, en Rosalba Ramírez y Mery Hamui (coords.), *Perspectivas sobre la internacionalización en educación superior y ciencia*, México, Cinvestav/Conacyt/RIMAC, pp. 163-190.
- Groot, Carola de, Clara H. Mulder y Dorien Manting (2011), “Intentions to move and actual moving behavior in the Netherlands”, *Housing Studies*, vol. 26, núm. 3, pp. 307-328, <<https://doi.org/10.1080/02673037.2011.542094>>, consultado el 18 de marzo, 2020.
- Hamui, Mery y Alejandro Canales (2017), “¿Por qué y para qué moverse? El sentido de la movilidad internacional desde las miradas de jóvenes investigadores de distintas disciplinas”, *Sociológica*, año 32, núm. 90, pp. 181-215, <http://www.sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/1158/pdf_33>, consultado el 18 de marzo, 2020.
- Horta, Hugo, (2009), “Holding a post-doctoral position before becoming a faculty member: does it bring benefits for the scholarly enterprise?”, *Research in Higher Education*, núm. 58, pp. 689-672, <<https://doi.org/10.1007/s11162-009-9158-8>>, consultado el 18 de marzo, 2020.

- link.springer.com/article/10.1007/s10734-009-9221-1>, consultado el 18 de marzo, 2020.
- Izquierdo, Antonio (2002), “El proyecto migratorio y la integración de los extranjeros”, *Revista de Estudios de Juventud. Minorías Étnicas, Migración e Integración Social*, núm. 49, pp. 43-52.
- Izquierdo, Antonio (2000), “El proyecto migratorio de los indocumentados según género”, *Papers. Revista de Sociología*, núm. 60, pp. 225-240, <<http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers/v60n0.1040>>, consultado el 18 de marzo, 2020.
- Jung, Nina (2017), “‘Es un requisito a nivel mundial’: ciencia, posdoc y movilidad internacional”, *Memoria Electrónica del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, San Luis Potosí, Comie, pp. 1-10, <<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2713.pdf>>, consultado el 18 de marzo, 2020.
- Jung, Nina (2016), “Movilidad transnacional posdoctoral y la vida después de la movilidad. ¿Me regreso, me quedo, o mejor nunca me hubiera ido?”, en Rosalba Ramírez y Mery Hamui (coords.), *Perspectivas sobre la internacionalización en educación superior y ciencia*, México, Cinvestav/Conacyt/RIMAC, pp. 121-142.
- Kan, Kamhon (1999), “Expected and unexpected residential mobility”, *Journal of Urban Economics*, vol. 45, núm. 1, pp. 72-96, <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0094119098920824>>, consultado el 18 de marzo, 2020.
- Kley, Stefanie y Clara H. Mulder (2010), “Considering, planning, and realizing migration in early adulthood. The influence of life-course events and perceived opportunities on leaving the city in Germany”, *Journal of Housing and the Built Environment*, núm. 25, pp. 73-94, <<http://dx.doi.org/10.1007/s10901-009-9167-8>>, consultado el 18 de marzo, 2020.
- Lida, Clara (1994), *Una inmigración privilegiada: comerciantes, empresarios y profesionales españoles en México en los siglos XIX y XX*, Madrid, Alianza.
- Lin, Eric S. y Shih-Yun Chiu (2015), “Does holding a postdoctoral position bring benefits for advancing to academia?”, *Research in Higher Education*, vol. 57, núm. 3, pp. 335-362.

- Melin, Göran (2005), “The dark side of mobility: negative experiences of doing a postdoc period abroad”, *Research Evaluation*, vol. 14, núm. 3, pp. 229-237, <<https://doi.org/10.3152/147154405781776102>>, consultado el 18 de marzo, 2020.
- Mendoza, Cristóbal, Barbara Staniscia y Anna Ortiz (2016), “Migración y movilidad de las personas calificadas: nuevos enfoques teóricos, territorios y actores”, *Biblio3W Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, vol. 21, núm. 1, pp. 1-22, <<https://revistes.ub.edu/index.php/b3w/article/view/26353/27801>>, consultado el 18 de marzo, 2020.
- Miller, Jennifer N. y Maryann P. Feldman (2014), “The sorcerer’s postdoc apprentice: uncertain funding and contingent highly skilled labour”, *Cambridge Journal of Regions, Economy and Society*, vol. 7, núm. 2, pp. 289-305.
- NSF. National Science Foundation (2007), Carta dirigida a Ms. Alyson Reed, directora ejecutiva de la National Postdoctoral Association, <https://grants.nih.gov/training/Reed_Letter.pdf>, consultado el 18 de marzo, 2020.
- Peñalver, Víctor (2017), “El exilio español a México y el terror franquista. Una síntesis del inicio del pasado traumático español”, *Tzintzun. Revista de Estudios Históricos*, núm. 66, pp. 233-265, <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-719X2017000200233>, consultado el 18 de marzo, 2020.
- Pérez-Caramés, Antía (2017), “Una nueva generación española en Alemania. Análisis de las motivaciones para la emigración bajo el manto de la crisis”, *Migraciones. Revista del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones*, núm. 43, pp. 91-116, <<https://doi.org/10.14422/mig.i43.y2017.005>>, consultado el 18 de marzo, 2020.
- Pérez Vejo, Tomás (2017), “Intelectuales españoles en México: el exilio republicano desde la perspectiva de la larga duración histórica”, *TSN. Transatlantic Studies Network. Revista de Estudios Internacionales*, vol. 2, núm. 4, pp. 175-184, <<https://transatlanticstudiesnetwork.uma.es/intelectuales-espanoles-en-mexico-el-exilio-republicano-desde-la-perspectiva-de-la-larga-duracion-historica/>>, consultado el 18 de marzo, 2020.

- Pinto, Carolina (2013), “Mobilité sociale et mobilité internationale d’étudiants étrangers: Trajectoires de jeunes professionnels chiliens et colombiens à Paris, New York et Boston”, tesis de doctorado en Sociología, París, Université Paris-Est.
- Powell, Kendall (2015), “The future of the postdoc”, *Nature, International Weekly Journal of Science*, núm. 520, pp. 144-147, <<https://www.nature.com/articles/520144a>>, consultado el 18 de marzo, 2020.
- Ramírez, Rosalba (2019), “Movilidad de estudiantes y académicos: los circuitos transnacionales de formación y empleo de recursos altamente calificados”, en Óscar Jorge Comas Rodríguez (coord.), *La internacionalización de la educación superior: una apuesta y una oportunidad del presente*, México, ANUIES, pp. 143-170.
- Ramírez, Rosalba (2018), “Dinámicas del doctorado y posdoctorado en el mercado global de la profesión científica: implicaciones para México”, en Rosalba Ramírez y José Raúl Rodríguez (coords.), *Internacionalización académica y científica. Políticas, itinerarios, saberes e instrumentos*, México, Cinvestav/Conacyt/RIMAC/UNESCO, pp. 37-62.
- Remedi, Eduardo y Rosalba Ramírez (2016), “Sujetos, grupos, instituciones y disciplinas en la construcción de trayectorias y campos científicos”, en Eduardo Remedi y Rosalba Ramírez (coords.), *Los científicos y su quehacer. Perspectivas en los estudios sobre trayectorias, producciones y prácticas científicas*, México, ANUIES, pp. 13-35.
- Sánchez Andrés, Agustín y Pedro Pérez Herrero (2010), *Las relaciones entre España y México 1810-2010*, Madrid, Real Instituto Elcano.
- Su, Xuhong (2013), “The impacts of postdoctoral training on scientists’ academic employment”, *The Journal of Higher Education*, vol. 84, núm. 2, pp. 239-265, <<https://doi.org/10.1080/00221546.2013.11777287>>, consultado el 18 de marzo, 2020.
- Terrier, Eugénie (2009), “Les mobilités spatiales des étudiants internationaux. Déterminants sociaux et articulation des échelles de mobilité”, *Annales de Géographie*, núm. 670, pp. 41-68
- Terrier, Eugénie y Raymonde Séchet (2007), “Les étudiants étrangers: entre difficultés de la mesure et mesures restrictives. Une application à la Bretagne”, *Norois*, núm. 203, pp. 67-84, <<https://doi.org/10.4000/norois.1556>>, consultado el 18 de marzo, 2020.

UNAM. Universidad Nacional Autónoma de México (2019), “Series estadísticas. Becarios posdoctorales”, *Portal de estadística universitaria*, <http://www.estadistica.unam.mx/series_inst/index.php>, consultado en enero, 2023.

TENDENCIAS EN LA MOVILIDAD POR RAZÓN DE ESTUDIOS DE IBEROAMÉRICA A ESPAÑA

Nuria del Álamo Gómez

Al mismo tiempo que España se convertía, en los años noventa, en uno de los principales destinos migratorios del mundo por motivos económicos, otro flujo migratorio más desconocido fijaba su atención ahí: el de los estudiantes extranjeros. Aunque sin romper la hegemonía de los países que tradicionalmente han sido foco de atracción para este tipo de movilidad humana (Estados Unidos, Reino Unido, etcétera), España se ha consolidado como una de las naciones de la Unión Europea (UE) que proporcionalmente más estudiantes extracomunitarios registran, y el que más ha crecido en capacidad de atracción del conjunto de los que forman la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2018).

En el caso español, los alumnos iberoamericanos (se incluyen los brasileños) son, por lo general, más numerosos desde que existen registros de este tipo de movilidad; durante estas tres últimas décadas, prácticamente han constituido la mitad de los permisos de estancia por estudios en España. Sin embargo, si analizamos la composición y la intensidad de esta movilidad desde Iberoamérica con destino a las instituciones de educación españolas, advertiremos que han variado de manera notable en este periodo.

Estos flujos de migrantes, considerados por diversos autores como parte de la migración calificada, responden a estímulos y circunstancias muy diversos, y no necesariamente a los mismos que la migración económica, aunque comparten rasgos y tendencias comunes. Así, a fines del siglo pasado, Castles y Miller (1998), en su ya clásico *The age of migration. International population movements*

in the modern world, auguraron cinco grandes tendencias que caracterizarían las migraciones de finales del siglo XX y comienzos del XXI: la globalización, la aceleración, la feminización, la politización y, por último, la diversificación de los flujos migratorios. Éstas se confirman en el marco general de las migraciones internacionales como un proceso global.

El argumento general de este capítulo, por tanto, se centra en el análisis de tales tendencias aplicadas a las migraciones calificadas y, entre ellas, aquéllas por razón de estudio como categoría específica. Así, establecemos como objetivo de este capítulo determinar en qué medida las previsiones formuladas por Castles y Miller (1998) para la movilidad humana global se han manifestado en el caso de aquélla por razón de estudios hacia España, en particular, en el caso de los flujos de movilidad de estudiantes procedentes de los países latinoamericanos.

Para ello, se analizarán los datos recogidos por la Dirección General de la Policía en el Registro Central de Extranjeros acerca de autorizaciones de estancia por razones de estudio de ciudadanos extracomunitarios. Estos datos se ofrecen desagregados por país de procedencia, género y otras variables de gran interés para este trabajo. Tal base de datos se complementa, para alcanzar los objetivos, de otra, que si bien utiliza un criterio diferente para definir al estudiante extranjero, ofrece información sobre algunas características de la movilidad por razón de estudios que no brindan los datos de la Dirección General de la Policía, como el tipo de estudios que realiza fuera de su país. Esta base de datos es la del Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte (MECD), que se publica anualmente en el informe Datos y Cifras del Sistema Universitario Español.

La estructura del capítulo obedece, por tanto, al objetivo principal de determinar en qué medida los datos disponibles ofrecen un panorama de la movilidad de estudiantes iberoamericanos en el que están presentes las cinco tendencias de la movilidad global. Para ello, se realiza un breve estudio del fenómeno migratorio en España, a fin de situar en éste la movilidad por razón de estudios. A continuación se brinda un análisis de la estancia por estudios como régimen jurídico particular dentro del régimen de extranjería español,

así como las bases de datos existentes más adecuadas para analizar esta movilidad estudiantil. Además, en el tercer apartado se muestra, para contextualizar el trabajo, un panorama de la trayectoria del colectivo de los estudiantes latinoamericanos en España a lo largo de más de dos décadas, en las que han sido el grupo más numeroso por región de procedencia.

Tras esta contextualización, finalmente se analizan las cinco tendencias de las migraciones internacionales y su aplicabilidad en el caso de la movilidad de estudiantes procedentes de países iberoamericanos hacia las instituciones de educación española, y se concluye que si bien se encuentran evidencias de cada una, hay dos que destacan del resto: la feminización y la aceleración de los flujos.

EL FENÓMENO MIGRATORIO EN ESPAÑA: DEL *BOOM* A LA DIVERSIFICACIÓN DE LOS FLUJOS

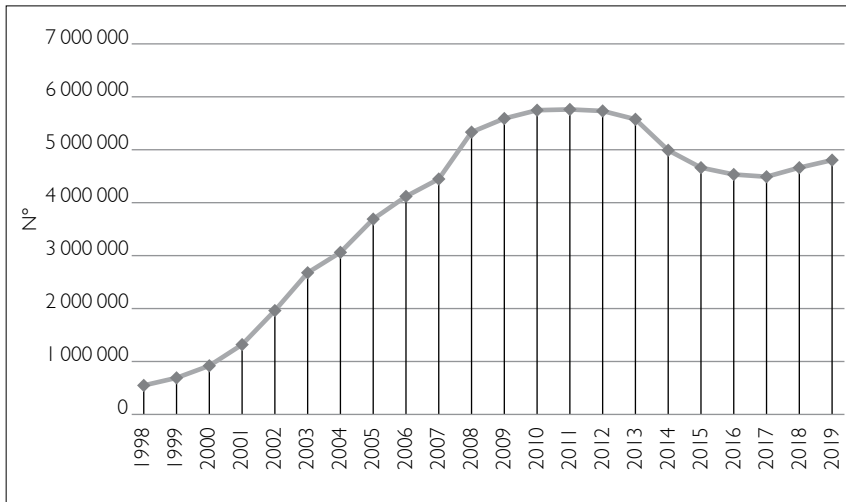
Desde los años noventa, España se convirtió en uno de los principales destinos migratorios del mundo, tanto en términos absolutos como por su intensidad concentrada en un breve espacio de tiempo. El número de personas extranjeras se multiplicó por seis en menos de una década y pasó de escasamente un millón a casi seis millones en 2010 (gráfica 1). Durante este *boom*, la llegada de migrantes económicos ha tenido su origen principalmente en América Latina, Marruecos y los países de Europa Oriental, seguidos de China. Al tratarse de una migración netamente laboral, estos flujos se han compuesto en mayor parte de hombres en las fases iniciales, para después equilibrarse con el sexo femenino y, más recientemente, feminizarse, como se muestra en la tendencia general de las migraciones globales.

Los datos del INE (s. d.) recogen, en sentido amplio, la presencia de personas que carecen de nacionalidad española, independientemente del motivo de su llegada y estancia en España, e incluso de su situación legal (gráfica 1). Así, estos datos nos muestran el panorama más amplio del fenómeno migratorio en el país, ya que incluyen a extranjeros con una situación administrativa regular —permiso

de residencia y trabajo, familiares reagrupados, solicitantes de asilo y estudiantes extranjeros—, pero también aquellos cuya situación administrativa es irregular, bien por entrar a España por puestos no habilitados como por irregularidad sobrevenida.

GRÁFICA I.

Evolución de la población extranjera en España (1998-2019)



Fuente: Elaboración propia con base en datos del INE (s. d.).

De entre las diferentes categorías de migrantes que conforman el colectivo de extranjeros que viven en España podemos identificar un tipo de flujo migratorio particular, en el que los estudios acerca de migraciones no suelen reparar: el de aquellos que se desplazan por motivos académicos y formativos.

Tal como se subraya en diversos informes de la OCDE, desde inicios del siglo XXI, un número creciente de jóvenes ha migrado (al menos temporalmente) para avanzar en su educación. De hecho, este organismo incorporó en 2001, por primera vez, una categoría específica denominada “Movilidad de estudiantes entre y hacia países de la OCDE: un análisis comparativo”, en su informe sobre tendencias de la migración internacional (OCDE, 2001). Estos “estudiantes internacionales” no siempre son considerados migrantes en sentido estricto, pero aun así tienen un significativo impacto económico y

social, tanto para sus países de origen como para el destino que los acoge. Además, y en muchos casos, esta migración por motivos de estudio es el preludio de una estancia más larga e incluso permanente (Keeley, 2009).

Este tipo particular de movilidad, como categoría específica de la migración cualificada, se denomina movilidad internacional por razones de estudio y se constituye como un fenómeno global no sólo por la magnitud alcanzada, sino porque se presenta en todas las regiones del mundo, aunque se observan diferencias relevantes en los distintos lugares al establecerse flujos específicos entre países de origen y de recepción (Bermúdez, 2015).

Si bien es cierto que los flujos de estudiantes extranjeros no producen un impacto económico y social tan perceptible en la sociedad de acogida, ni cualitativa ni cuantitativamente, suponen, desde el punto de vista social y cultural, un grupo a considerar por los efectos que este desplazamiento temporal produce tanto en la sociedad que los recibe (*brain gain*) como en el país que los envía (*brain drain*).

En el caso particular de España, del total de los más de seis millones de personas que llegaron entre 2000 y 2019, sólo un pequeño porcentaje lo hizo con la intención única o principal de realizar estudios, pero su especial dinamismo las ha hecho merecedoras de atención por parte de los poderes públicos y las instituciones educativas. Además, este particular flujo migratorio muestra algunas características, motivaciones e incluso una regulación normativa específica en el ordenamiento jurídico español: la estancia por estudios (Álamo, 2016). Es por ello que requiere aproximaciones detalladas que permitan identificar esos cambios de tendencia y ajustar las políticas y los servicios a sus perfiles específicos.

LA MOVILIDAD POR RAZÓN DE ESTUDIOS HACIA ESPAÑA

Como decíamos, en España, la presencia de estudiantes extranjeros no es tan relevante en términos absolutos como la de inmigrantes por razones laborales. Sin embargo, según los datos acerca de extranjeros con autorización de estancia por estudios, su crecimiento ha

sido constante desde 1996, cuando concedieron poco más de 11 000 autorizaciones de este tipo, hasta las 56961 que había a fines de 2018 (OPI, s. d., datos de 1997-2019).

Además, en el ámbito internacional, España se ha convertido en uno de los destinos preferidos por los alumnos internacionales (Álamo, 2018) y de acuerdo con datos de la OCDE (2017), en 2015 acogía 3 por ciento del total mundial de los estudiantes internacionales en el nivel terciario y 5.13 por ciento de los nuevos permisos de residencia por motivo de estudio en la UE en 2016, según Eurostat (2017).

El informe sobre migración internacional de la OCDE (2018) señalaba que, entre 2014 y 2015, el número de alumnos internacionales que cursaban una carrera universitaria en España aumentó 56 por ciento, lo que constituyó el incremento más elevado de las 35 naciones analizadas, mientras que el aumento en la media de los países de la OCDE fue de 8 por ciento. Este incremento se debe, fundamentalmente, a una política de atracción de estudiantes extranjeros a las instituciones de educación superior (IES), que si bien es impuesta por la UE, ha sido desarrollada por las administraciones públicas españolas.

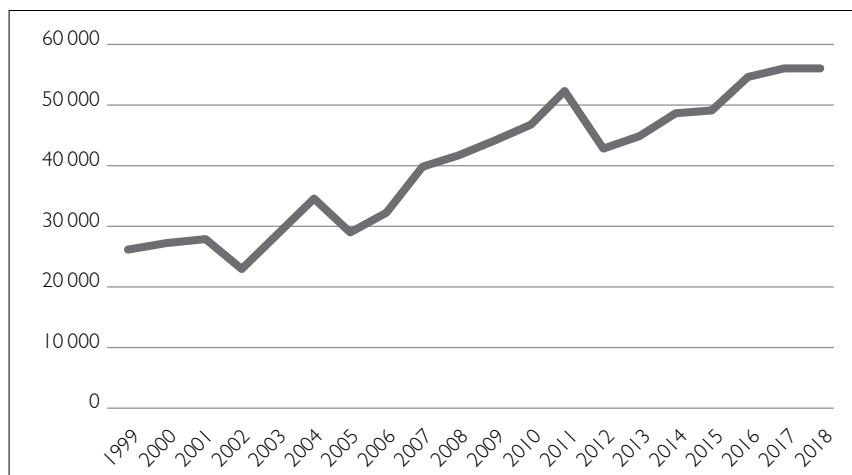
De entre las medidas específicamente dirigidas a la atracción de estudiantes extranjeros al sistema universitario español, debemos destacar la eliminación, en 2014, de las pruebas de acceso a la universidad (PAU) para los jóvenes procedentes de sistemas educativos extranjeros. Si bien es cierto que los alumnos provenientes de los países miembro de la UE estaban exentos de realizarlas, así como los de otros con los que España estableció convenios en este sentido, hasta 7000 estudiantes extranjeros hicieron en 2013 la prueba de ingreso a la educación superior en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), que realizaba un examen específico para ellos, además de los exámenes generales que se efectuaban en cada distrito universitario.

El efecto de esta medida fue, evidentemente, muy positivo, a pesar de haberse implementado casi de forma simultánea a la subida de tasas académicas para extranjeros no residentes, lo que sin duda habrá moderado ese efecto de atracción.

Con los datos de la OCDE (2001), y en especial si atendemos a los que ofrece el Observatorio Permanente de la Inmigración (OPI, s. d.),¹ entre 1997 y 2019, se puede observar que, desde un punto de vista cuantitativo, su número no ha dejado de crecer desde que se registran datos de este tipo de estancia y, según las previsiones de organismos internacionales, no dejará de hacerlo en los próximos años, tanto en España como en el resto del mundo. Además, cualitativamente resulta relevante en el fenómeno de la migración hacia España, ya que parece obedecer a factores diferentes de la inmigración de carácter laboral, como demuestra el hecho de que, durante los peores años de la crisis (de 2007 a 2011), el flujo de estudiantes no sólo no se redujo, sino que se incrementó (gráfica 2), a diferencia de los flujos netamente laborales que primero, y como respuesta a la crisis, se estabilizaron y después comenzaron a descender.

GRÁFICA 2.

Evolución de las autorizaciones de estancia por estudio en España



Fuente: Elaboración propia con base en el OPI (s. d., datos de 1997-2019).

- 1 La estadística “Extranjeros con autorización de estancia por estudios en vigor” se elabora a partir de ficheros extraídos del Registro Central de Extranjeros, que gestiona la Dirección General de Policía del Ministerio del Interior, y se publican en el Observatorio Permanente de la Inmigración.

Durante el periodo analizado y representado en la gráfica 2, las autorizaciones de estancia en España a extranjeros para efectuar estudios crecieron en más de 200 por ciento. Pero si atendemos a los datos del primer año del que se tienen registros de este tipo, en 1996, el crecimiento fue mucho mayor, de 500 por ciento (OPI, s. d., datos de 1997-2019).

Entre las características particulares de este flujo de extranjeros hacia España podemos destacar sus motivaciones, su procedencia y, además, como veremos a continuación, su especial régimen jurídico.

El régimen jurídico de la estancia por estudios

España, como Estado miembro de la UE, debe adaptar su normativa interna, incluida la de extranjería, a las directrices aprobadas en el Consejo de Europa y otros organismos comunitarios. Por ello, aunque con un cierto margen de independencia, la política de entrada y estancia por motivos académicos en España está determinada por la de la Unión Europea en materia de extranjería y atracción del talento de terceros Estados (no comunitarios).

En este sentido, la directiva es uno de los principales instrumentos jurídicos de que disponen las instituciones europeas para aplicar las políticas de la UE y armonizar las legislaciones nacionales. Ésta impone una obligación de resultados para los países de la unión, pero les permite cierta libertad con respecto a los medios para alcanzarlos, lo que posibilita considerar y adaptarse a las características nacionales.

Así, pues, primero la Directiva 2004/114/CE (UE, 2004) y posteriormente la 2016/801 (UE, 2016), establecieron las líneas generales de los Estados miembro para que puedan regular la entrada y la estancia de extranjeros extracomunitarios en la UE con el fin de realizar estudios.

Estas directivas han sido traspuestas a la normativa específica española, la Ley Orgánica de Extranjería (Ley Orgánica 2/2009), que recoge en un catálogo los derechos y las libertades reconocidos a los ciudadanos de otras nacionalidades. En tal normativa, la

estancia por estudios constituye un régimen particular para los extranjeros que se encuentran en España, regulada en la mencionada ley y en su reglamento de ejecución, el Real Decreto 557/2011. Este régimen especial se denomina “Régimen de admisión a efectos de estudios, intercambio de alumnos, prácticas no laborales o servicios de voluntariado”, y entre sus beneficiarios más numerosos se encuentran los extranjeros cuya motivación principal es realizar estudios en España.

Así, en el artículo 33 de la vigente Ley Orgánica de Extranjería se reconoce que podrá ser autorizado a entrar al país, en régimen de estancia, el extranjero que tenga como fin único o principal llevar a cabo una de las siguientes actividades de carácter no laboral:

- a) Cursar o ampliar estudios.
- b) Realizar actividades de investigación o formación.
- c) Participar en programas de intercambio de alumnos en centros docentes o científicos, públicos o privados, oficialmente reconocidos.
- d) Efectuar prácticas.
- e) Realizar servicios de voluntariado.

Este visado o autorización de estancia por estudios se solicita previamente a la llegada a España en las delegaciones diplomáticas (consulados y embajadas) situadas en el país de residencia del estudiante. Los requisitos para obtenerlo se regulan reglamentariamente y, en términos generales, consisten en haber sido admitido en un centro de enseñanza autorizado en España para la realización de un programa de tiempo completo, que conduzca a la obtención de un título o certificado de estudios; tener garantizados los recursos necesarios para sufragar los gastos de su estancia y regreso a su país y, en su caso, los de los familiares que los acompañen, y contar con un seguro público o privado de enfermedad concertado con una entidad aseguradora autorizada para operar en España. Cuando la duración de la estancia supere los seis meses, se requerirá, además, acreditar no padecer ninguna de las enfermedades que pueden tener graves repercusiones de salud pública, de conformidad con lo dis-

puesto en el Reglamento Sanitario Internacional (OMS, 2005), por medio de un certificado médico oficial. Si se trata de solicitantes mayores de edad, deben carecer de antecedentes penales en los países de residencia durante los últimos cinco años por delitos previstos en el ordenamiento español.

La autorización inicial tendrá una vigencia igual a la duración de la actividad académica por la que se concedió autorización, y coincidirá con la duración del curso para el que esté matriculado el extranjero. Según se recoge en el artículo 40 del Reglamento de Ejecución de la Ley Orgánica de Extranjería (Real Decreto 557/2011), esta autorización de estancia podrá prorrogarse anualmente cuando el interesado acredite que aún reúne los requisitos previstos, tanto de carácter general como específicos, respecto a la actividad para cuya realización fue autorizado a permanecer en España.

Además, en esta regulación se recoge que los extranjeros admitidos con fines de estudio podrán ser autorizados para ejercer una actividad retribuida por cuenta propia o ajena, en la medida en que ello no limite la prosecución de los estudios o la actividad asimilada, en los términos que la normatividad lo determine.

La principal consecuencia de este especial estatus migratorio es, que a diferencia de lo que establecen otros Estados miembro de la UE y con base en la misma directiva comunitaria, estos extranjeros admitidos con fines de estudio no se consideran residentes, sino que su estatus jurídico se califica como “estancia” por razón de estudios.

Las fuentes de datos para medir la movilidad por razón de estudios hacia España

Aunque diferentes organismos internacionales como la OCDE, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Comisión Europea han comenzado a situar a los alumnos internacionales como objetivo de diversos estudios en el ámbito internacional y europeo, de forma global no disponemos aún de criterios ni instrumentos de medida unificados para afrontar su análisis. La principal dificultad para medir este tipo de flujos mi-

gratorios estriba no sólo en la existencia de diversas fuentes, sino en los diferentes criterios utilizados para definir qué es un estudiante extranjero, en algunos casos, incluso en la misma base de datos, como ocurre con los que recoge la OCDE y que se obtienen de las aportaciones de información de los Estados miembro en función de los criterios propios de cada país (Álamo y Trejo, 2017).

De igual manera ocurre a la hora de elegir las fuentes en el ámbito nacional para medir este tipo de movilidad. Así, en función del criterio utilizado, podemos encontrar diferentes fuentes, pero dadas las características de este estudio, utilizaremos fundamentalmente el Registro Central de Extranjeros de la Dirección General de la Policía. Para dicho registro, el concepto de estudiante extranjero se corresponde con el de poseedor de una autorización de estancia por estudios, según lo recogido en el artículo 33 de la Ley Orgánica de Extranjería, lo que excluye de esta definición, por tanto, los datos estadísticos de los alumnos que provienen de un país comunitario, que no están obligados a obtener dicha autorización, así como los admitidos en España por otros motivos (Álamo y Trejo, 2017). Así, se trata de una base de datos que utiliza un criterio jurídico e inequívoco, lo que convierte a esta fuente en una de las más adecuadas para medir estrictamente el fenómeno de la movilidad internacional por razón de estudios hacia España.

En otros casos, sin embargo, debemos acudir a información complementaria, como la del MECED. Éste considera alumno extranjero al matriculado en enseñanzas universitarias regladas que carece de la nacionalidad española, independientemente de su situación jurídica en el país. En esta categoría se incluyen, por tanto, los estudiantes de países comunitarios y sus familias, además de cualquier ciudadano extranjero que se encuentre autorizado a residir en el país por motivos laborales, de reagrupación familiar o de asilo y refugio, y estudie en un centro oficial. Los datos del MECED nos aportan cierta información que no facilita el Registro Central de Extranjeros, como el tipo de estudios que se realiza (grado, máster o doctorado).

LOS ESTUDIANTES IBEROAMERICANOS EN ESPAÑA

La presión migratoria, principalmente por motivos económicos o laborales, que ha experimentado España en las dos últimas décadas tiene un rostro fundamentalmente latinoamericano y caribeño, así lo reflejan los datos tanto del INE, contruidos con base en información del Padrón Municipal de Habitantes,² como los registros de permisos del Régimen General ofrecidos por el OPI. En este sentido, el origen nacional de los flujos migratorios económicos que se dirigieron a España fue distinto de los que se remitieron a otros países de la eurozona. La principal diferencia radica en el alto porcentaje de inmigrantes procedentes de América Latina y del Caribe que España recibió durante la primera década del siglo XXI: 36.8 por ciento (Cebolla y González, 2014). Como veremos a continuación, estos flujos de movilidad, por razón de procedencia, se repiten en el caso de los estudiantes extranjeros hacia España, de manera incluso más acentuada.

Desde que existen registros de autorizaciones de estancia por estudios en España (1996), el grupo de alumnos iberoamericanos ha sido tradicionalmente el más numeroso y representativo. Ya al inicio de la serie de datos disponible, los alumnos procedentes de América Latina y Brasil suponían 44 por ciento del total de este tipo de autorizaciones (OPI, s. d., datos de 1997-2019).

La evolución de estos permisos de estancia por estudios, en proporción al total de autorizaciones por ese motivo, se ha mantenido constante durante más de 20 años. Sin embargo, como veremos a continuación, en números absolutos ha aumentado de manera considerable y su composición, por razón de nacionalidad, también ha variado notablemente.

En la actualidad, los datos de la Dirección General de la Policía acerca de permisos de estancia por estudio, al amparo de la vigente Ley Orgánica de Extranjería, arrojan una proporción del total muy

2 En España, el Padrón Municipal de Habitantes es un registro administrativo en el que aparecen los vecinos de un municipio y es la única fuente a partir de la cual se obtienen cifras oficiales de población.

similar y estable a lo largo de la serie temporal que va de 1996 a 2018: 44 por ciento en 1996, 46 por ciento en 1999 y 45 por ciento en los últimos datos disponibles al 31 de diciembre de 2018. De esta forma, desde fines del siglo XX, y todavía en la actualidad, casi uno de cada dos extranjeros admitidos en España por motivos de estudios procede de un país iberoamericano.³

En este sentido, la composición de la migración económica hacia España responde al mismo patrón de procedencia por regiones, aunque no por países; así, los emisores de trabajadores no necesariamente coinciden con los de estudiantes. El caso más evidente es el de México, que si bien nunca ha aparecido entre los principales países de procedencia de la migración laboral o económica hacia España, ha sido uno de los que más estudiantes extranjeros ha enviado.

TENDENCIAS DE LAS MIGRACIONES EN EL SIGLO XXI Y SU VALIDEZ EN LA MOVILIDAD POR RAZÓN DE ESTUDIOS DE IBEROAMÉRICA A ESPAÑA

Según auguraron Castles y Miller (1998), cinco grandes tendencias caracterizan las migraciones de fines del siglo XX y comienzos del XXI:

- La globalización.
- La aceleración.
- La feminización.
- La politización.
- La diferenciación o diversificación.

La primera de las tendencias que predecían estos autores es la globalización del fenómeno de la movilidad humana. Los movimientos migratorios se han generalizado y afectan a prácticamente todos los países del mundo, ya sea como emisores o como receptores y, en

3 Nota metodológica: desde 1999 México aparece en las Estadísticas del Portal de la Inmigración desagregado de estas cifras y agrupado junto a Estados Unidos y Canadá con la etiqueta “América del Norte”. Para este estudio se reagrupó a México con el resto de los países de América Latina y Brasil con el título “Iberoamérica”.

algunos casos, se dan ambos fenómenos de forma simultánea. Esta tendencia ha supuesto un aumento de la complejidad de los flujos migratorios y la convivencia de muchas tipologías de migrantes de manera paralela.

Otra tendencia que señalaron Castles y Miller es la aceleración, que hace que el volumen de migrantes se haya multiplicado a lo largo de las últimas décadas, no cese y prácticamente se generalice en casi todas las regiones durante los últimos 20 años, aunque con intensidades diferentes.

Señalan, además, como otra tendencia, la feminización actual de las migraciones. Aunque siempre han estado presentes, las migraciones laborales de mujeres se han incrementado estas últimas décadas, fenómeno unido, sin duda, tanto a su incorporación al trabajo fuera del hogar como a la feminización creciente de algunos sectores del mercado de trabajo.

Como cuarta tendencia, estos autores auguraban una creciente politización de la migración como otra de las características que definen este fenómeno en el siglo XXI. Así, las políticas estatales, las relaciones bilaterales y las políticas de seguridad nacional de todos los países son afectadas cada vez más por la migración internacional.

Por último, indican una tendencia que resulta de gran interés para este trabajo: la diversificación de los flujos, que se alejan de un modelo único y económico. Señalan que, en la actualidad, entre los migrantes podemos encontrar los tradicionales por motivos económicos, pero también están los refugiados de guerras y conflictos, trabajadores altamente calificados, estudiantes, directivos y empresarios. Además, se da la coexistencia de flujos de asentamiento con movimientos temporales y migraciones circulares, de grupos en situación jurídica regular con otros en situación precaria o administrativa irregular, así como personas que emigran libremente y otros colectivos sujetos a redes de tráfico de personas, etcétera. Esta creciente diversificación y complejidad provoca serias dificultades a los Estados en la gestión de los flujos migratorios, e impide, en muchas ocasiones, que se adopten acuerdos internacionales dada la imposibilidad de generalizar medidas de control para los diferentes grupos o tipos de migrantes.

Lo que ya afirmaban Castles y Miller (1998) a fines del siglo pasado, lo confirman los datos e informes de diversos organismos internacionales; la última década del siglo XX fue testigo de nuevos cambios en las tendencias migratorias internacionales. Según Blanco (2000), el crecimiento del número de inmigrantes, el aumento de la cantidad de países involucrados, la diversificación de los tipos de migrantes y los motivos para desplazarse, así como las consecuencias sociales, económicas y culturales, determinan las características de una movilidad humana sin precedentes. La autora señala, entre estas nuevas o crecientes modalidades, los flujos de trabajadores altamente calificados y de empresas multinacionales, la movilización de cooperantes y el crecimiento del volumen de estudiantes extranjeros. En los recientes estudios acerca de las migraciones internacionales se constata, de manera efectiva, ese aumento de la movilidad de profesionales, atribuible a la internacionalización del mercado de trabajo de las profesiones y los profesionales.

La intención de este capítulo es analizar en qué medida, en las migraciones calificadas, y en particular en la movilidad por razón de estudios de Iberoamérica hacia España, se revelan las mismas tendencias que predijeron Castles y Miller (1998) para la movilidad económica y laboral.

Los datos relacionados con autorizaciones de estancia por estudios en España están disponibles desde 1996; sin embargo, en este análisis de tendencias nos limitaremos al periodo comprendido entre 1999 y 2018, que constituye dos décadas completas, las más representativas en el fenómeno migratorio con destino a España.

La aceleración

La primera de las tendencias que queremos contrastar en la movilidad por razón de estudios desde Iberoamérica hacia España es la aceleración de los flujos. Como vimos, podemos afirmar que la migración de estudiantes extranjeros hacia el país ha crecido, duplicándose en los últimos 20 años. Sin embargo, la proporción del

total que suponen los iberoamericanos en conjunto se ha mantenido prácticamente inalterable a lo largo de este tiempo.

Sin embargo, si atendemos a los países de origen de estos alumnos, podemos afirmar que, mientras algunos crecieron, otros redujeron su peso en relación con el total de las autorizaciones de estancia por estudios en España.

Así, mientras países como México descienden del tercer puesto al quinto, de manera porcentual, en relación con el total (aunque su número absoluto se incrementa), otros como Ecuador ascienden de un discreto puesto 13 (con 400 autorizaciones) al cuarto en 2018 (con más de 3 500), con un incremento de más de 800 por ciento en valores absolutos. Así, todos los países iberoamericanos, sin excepción, crecen en número, con casos especialmente llamativos como los mencionados de Ecuador y Colombia, con lo que se confirma la aceleración de este flujo hacia España.

La globalización

Otra de las tendencias que queremos contrastar es la globalización del fenómeno y su aparición en prácticamente todos los países del mundo como emisores o receptores. En este sentido, y como podemos observar en la gráfica 3, aparecen regiones emergentes de procedencia (Asia) y países que se estrenan en el mapa de la movilidad por razón de estudios, como vimos en el punto anterior.

La diferenciación o diversificación

Aunque Castles y Miller (1998) se referían a la diversificación de los flujos más allá de la mera migración laboral o económica, en el caso de los estudiantes extranjeros podemos entender esta diversificación en términos de variabilidad de los estudios: grado o posgrado (máster y doctorado).

Con datos del MECD (2019),⁴ podemos observar esa diversificación entre los alumnos provenientes de América Latina y el Caribe, que se reparten de manera más homogénea por los diferentes ciclos dentro del nivel educativo terciario (gráfica 4).

En los primeros datos disponibles, en el curso académico 1994-1995 (MEC, 2005), únicamente 0.7 por ciento de los estudiantes de primer y segundo ciclo (actual grado) eran extranjeros y, de ellos, 30 por ciento procedía de América Central y del Sur. De los estudiantes extranjeros, 5.2 por ciento realizaba estudios de tercer ciclo (doctorado).

CUADRO I.

Nacionalidades más numerosas de los estudiantes extranjeros en España (1999 y 2018)

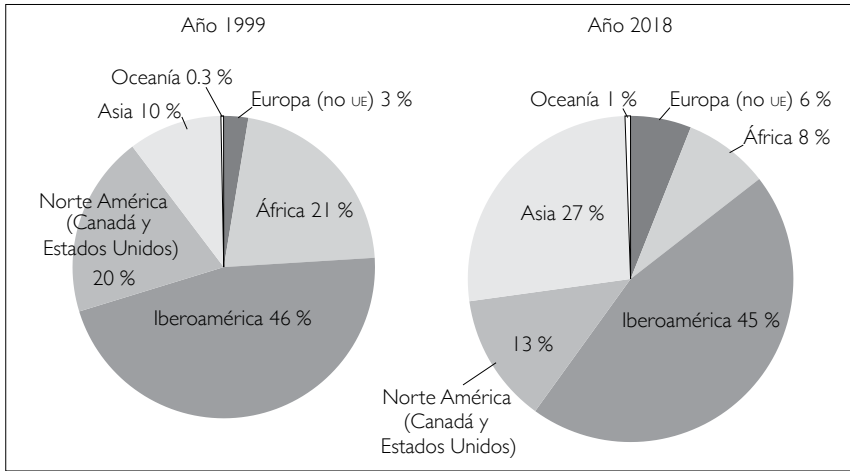
1999	Núm.	%	2018	Núm.	%
Estados Unidos	5036	18.9	China	8445	14.8
Marruecos	3741	14.0	Estados Unidos	6850	12.0
México	2275	8.5	Colombia	4540	8.0
Colombia	2009	7.5	Ecuador	3545	6.2
Brasil	1515	5.7	México	2913	5.1
Argentina	1229	4.6	Perú	2371	4.2
Chile	1159	4.4	Brasil	1855	3.3
Japón	1101	4.1	Chile	1848	3.2
Venezuela	1093	4.1	Marruecos	1846	3.2
Perú	754	2.8	Venezuela	1766	3.1
Guinea Ecuatorial	545	2.0	Rusia	1586	2.8
Cuba	510	1.9	Argentina	1235	2.2
Ecuador	403	1.5	República Dominicana	1210	2.1
Rusia	387	1.5	Corea del Sur	959	1.7
Argelia	244	0.9	Bolivia	845	1.5
Corea del Sur	238	0.9	Japón	831	1.5
China	212	0.8	Taiwán	798	1.4
Egipto	193	0.7	India	786	1.4
Bolivia	192	0.7	Ucrania	760	1.3
Taiwán	169	0.6	Guinea Ecuatorial	717	1.3
Costa Rica	167	0.6	Cuba	639	1.1
Angola	152	0.6	Honduras	635	1.1
El Salvador	140	0.5	Turquía	633	1.1
Filipinas	139	0.5	Irán	531	0.9
Nicaragua	135	0.5	Panamá	503	0.9
Total	23738	89.1	Total	48647	85.4

Fuente: Elaboración propia con datos del OPI (s. d.).

4 Esta fuente de datos utiliza un criterio distinto para identificar a los estudiantes extranjeros: todo el que carezca de la nacionalidad española.

GRÁFICA 3.

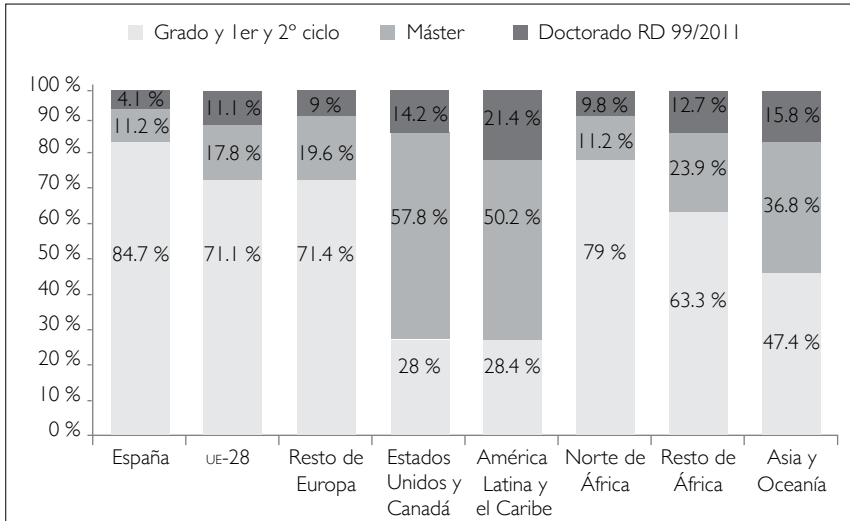
Estudiantes extranjeros en España por región de origen (1999-2018)



Fuente: Elaboración propia con datos del OPI (s. d.).

GRÁFICA 4.

Estudiantes matriculados en el sistema universitario español por nacionalidad y nivel de estudios (2019)



Fuente: MEC (2019).

En el curso académico 2008-2009 (MEC, 2008), España aún era, fundamentalmente, destinataria de estudiantes de tercer ciclo o pos-

grado (máster o doctorado). En las enseñanzas de grado (primer y segundo ciclo), sólo 2.3 por ciento eran extranjeros, de los cuales 33.3 por ciento procedía de la UE y 24.1 por ciento de América del Sur. De los de máster, 22.7 por ciento era extranjero, de los que 42.8 por ciento procedía de América del Sur y 20.9 por ciento de la UE. De los alumnos de doctorado, 21.9 por ciento era extranjero y, de ellos, algo más de la mitad provenía de América Latina (de Centroamérica, 6.7 por ciento, y del Sur, 44.7 por ciento).

En la actualidad, la proporción de alumnos de grado se ha incrementado notablemente, sobre todo entre los que llegan de África, el resto de Europa no comunitaria y Asia (gráfica 4). Iberoamérica aún es la principal fuente de estudiantes de posgrado (máster y doctorado): más de 70 por ciento de los latinoamericanos en España realizan estudios de máster y doctorado, aunque con cifras muy similares a los procedentes de Estados Unidos y Canadá.

De igual forma que en las tendencias anteriores (aceleración y globalización), debemos hablar de la amplitud de nacionalidades existentes. Antes, México, Brasil, Colombia y Argentina acaparaban 22 por ciento de las autorizaciones de estudio frente a 18 por ciento de la actualidad. Ahora el espectro de nacionalidades se ha ampliado con nuevos países emergentes que apenas tenían representación en las estadísticas.

El resultado es que, aunque el peso total de la movilidad estudiantil procedente de Iberoamérica se mantiene a lo largo de la serie estudiada, aumentan y se diversifican los países de procedencia (gráfica 5), tal como se indicó.

La feminización

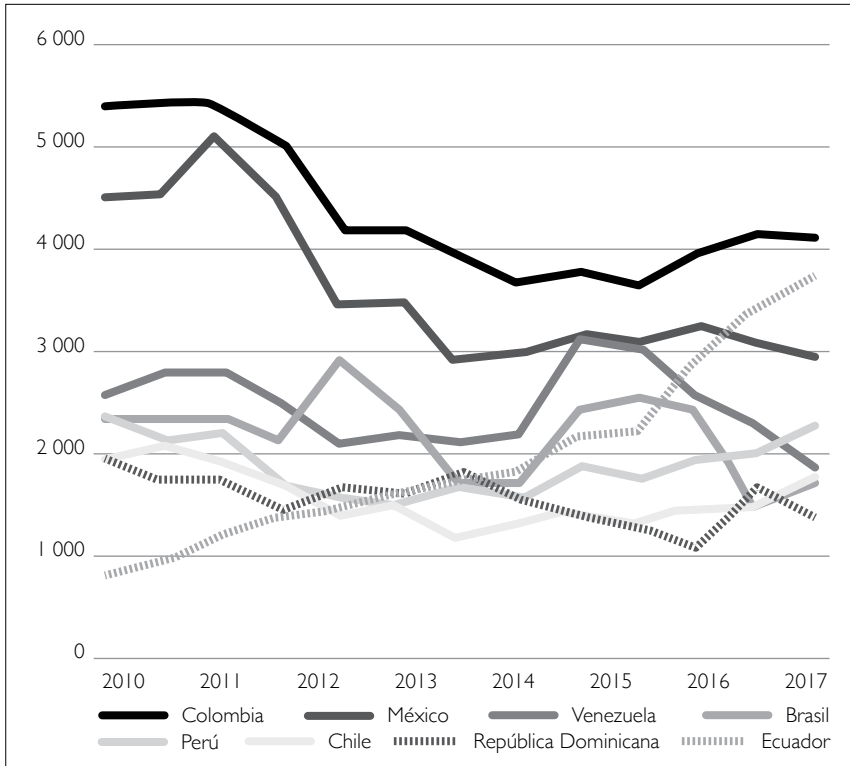
Tal como auguraron Castles y Miller (1998) a fines del siglo pasado, las migraciones se están feminizando, pero no sólo las tradicionales y meramente laborales o económicas, sino también las calificadas, de forma incluso más acelerada.

En el caso español, y centrándonos en las migraciones por razones académicas o la movilidad por razón de estudios como tipología particular de la migración calificada, esta tendencia es evidente,

como muestran, en términos globales, los datos del Registro Central de Extranjeros (gráfica 6).

GRÁFICA 5.

Evolución de las autorizaciones de estancia por estudio en España por nacionalidades iberoamericanas más numerosas



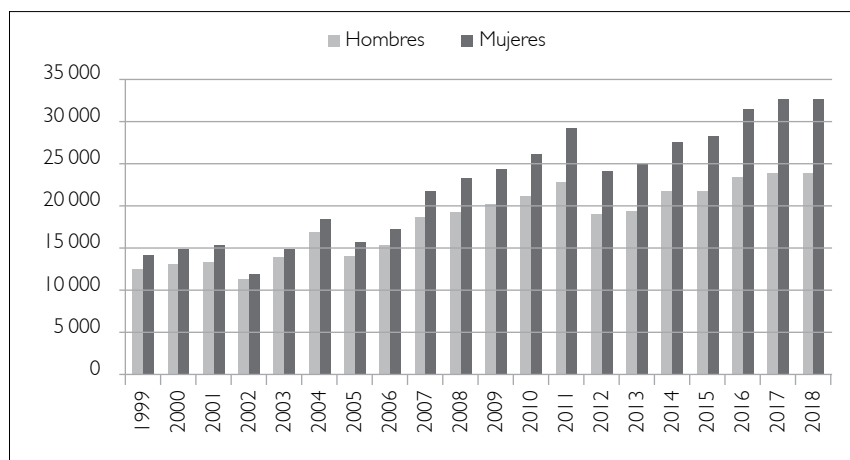
Fuente: Elaboración propia con datos del OPI (s. d.).

Si en términos generales la movilidad estudiantil hacia España se feminiza de manera progresiva, lo hace aún más en el caso de la procedente de países latinoamericanos, como se observa en la gráfica 7, donde 2005 es el punto de inflexión.

Aunque esta tendencia se observa en otras regiones de procedencia, no es generalizable ni tan evidente cuantitativamente como el caso de Iberoamérica.

GRÁFICA 6.

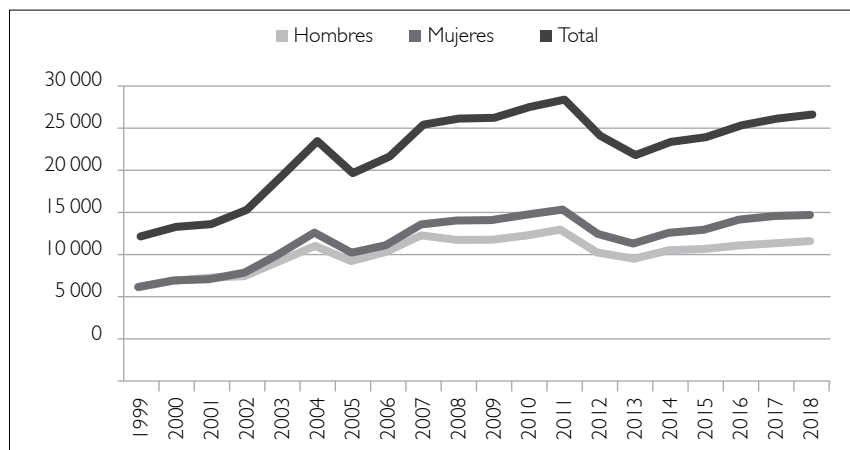
Estudiantes extranjeros en España, por sexo (1999-2018)



Fuente: Elaboración propia con datos del OPI (s. d.).

GRÁFICA 7.

Estudiantes iberoamericanos en España, por sexo (1999-2018)



Fuente: Elaboración propia con datos de la Dirección General del OPI (s. d.).

Las razones de esta feminización de los flujos migratorios por razón de estudios procedentes de América Latina no son sencillas de identificar y tampoco son objeto de este trabajo. Sin embargo, las hipótesis apuntan, al igual que en las migraciones económicas,

a un aumento de la independencia y la autonomía de las mujeres en la toma de decisiones educativas y migratorias, lo que fomenta su movilidad independiente.

La politización

Por último, abordamos la politización del fenómeno migratorio y su inclusión en las agendas políticas de la mayoría de los Estados.

Ciertamente, esta tendencia es más evidente en lo que se refiere a la migración económica, con la generalización de un discurso proteccionista frente a este fenómeno que ha enarbolado la derecha y la ultraderecha en muchos países europeos y del continente americano (Estados Unidos y Brasil). Sin embargo, esto no resulta tan visible en el caso de la movilidad por razón de estudios.

Aún así podemos constatar el interés creciente de los Estados e instituciones de educación superior por atraer estudiantes extranjeros a sus aulas. En el caso español, y siguiendo la estela de la UE, se pusieron en marcha múltiples iniciativas desde que el propio Consejo de Europa adoptó, el 30 de noviembre de 1994, una resolución relativa a la admisión de nacionales de terceros países en el territorio de los Estados miembro de la UE con el fin de realizar estudios, en que la unión reconoce, por primera vez, de manera expresa, la importancia y el valor añadido que representan los alumnos internacionales para Europa, así como la conveniencia de los intercambios internacionales de estudiantes y científicos, y la influencia positiva de éstos en las relaciones entre los Estados miembro y los países de origen.

De esta manera, entre otras iniciativas, debemos destacar la Estrategia para la Internacionalización de las Universidades Españolas 2015-2020, del MECD, que plantea que una de las principales consecuencias del proceso de adaptación de la economía a las exigencias de una sociedad global y del conocimiento es que ha puesto el foco de atención en la educación y, en tal sentido, recuerda la advertencia de la Comisión Europea de que, en un futuro muy próximo, 90 por ciento de las ofertas de trabajo en suelo europeo requerirán perso-

nal calificado o muy calificado; además, subraya el papel que deben jugar las universidades. En este sentido, la estrategia plantea que España y sus instituciones de educación superior “no pueden permanecer al margen de los esfuerzos que universidades de todo el mundo están haciendo por atraer talento, tanto estudiantes como profesores e investigadores” (MECD, 2014: 14) ya que de ello dependen, en gran medida, sus oportunidades de participar en programas, proyectos y redes de cooperación internacional en educación, investigación e innovación.

Todo ello constata un interés más o menos visible por la atracción de estudiantes extranjeros. Interés avivado por el incierto futuro de muchas universidades españolas afectadas por la baja natalidad de la población autóctona, lo que augura una competencia por los potenciales estudiantes de posgrado, pero también de grado.

CONCLUSIONES

Tras el análisis y la revisión de los datos acerca de autorizaciones por estudios en España, podemos concluir que las tendencias que predijeron Castles y Miller (1998) en *The age of migration*, como la globalización, la aceleración, la feminización, la politización y la diversificación se cumplen no sólo en las migraciones por motivos económicos, sino también en la movilidad internacional por razón de estudios.

Los datos que el gobierno español ofrece acerca de las autorizaciones de estancia por estudios concedidas a extranjeros extracomunitarios, que gestiona la Dirección General de la Policía y se publican semestralmente en el OPI, permiten a los investigadores dimensionar la movilidad internacional de alumnos con destino a España, su composición por origen y género, así como realizar análisis longitudinales que permiten, como en el caso de este trabajo, identificar tendencias futuras de este tipo de migración.

En el caso particular de la movilidad de estudiantes iberoamericanos hacia España, encontramos evidencias de cada una de esas tendencias, entre las que destacan la aceleración y la feminización de

los flujos. A pesar de no crecer porcentualmente respecto al total, el número de los estudiantes iberoamericanos ha aumentado de forma constante, sin excepciones y de todas las nacionalidades de procedencia. También se ha diversificado el flujo, que se constituye por más países de origen y ocupa cada vez más niveles en la educación terciaria, lo que parece confirmar la recuperación de la tradicional capacidad de atracción de alumnos iberoamericanos por parte de las universidades españolas.

Por último, la tendencia más destacada es la feminización de la movilidad estudiantil hacia España, desde todos los continentes y regiones de origen, pero en especial de la procedente de Iberoamérica. Esta tendencia es evidente y constatable, como muestran los datos del Registro Central de Extranjeros (OPI, s. d., datos de 1996-2020), que destacan el importante dinamismo alcanzado por las mujeres en este tipo de movilización, lo que coincide con la tendencia mundial en la feminización de las migraciones. Es difícil inferir de los datos las razones de esta creciente feminización de los flujos migratorios por razón de estudios procedentes de América Latina, ya que esto requeriría un estudio más profundo de las motivaciones de las mujeres en este tipo de movilidad calificada.

En cualquier caso, la pandemia de la COVID-19 declarada por la Organización Mundial de la Salud el 11 de marzo de 2020 ha supuesto una paralización y ralentización de la movilidad por razón de estudios en todo el mundo, que deberá ser objeto de estudio de futuras investigaciones.

REFERENCIAS

Álamo Gómez, Nuria del (2018), “Los otros migrantes: la movilidad por razón de estudios de Latinoamérica a España”, en *Memoria del 56.º Congreso Internacional de Americanistas*, vol. VII, Salamanca, Universidad de Salamanca, <<https://eusal.es/index.php/eusal/catalog/book/978-84-9012-920-3>>, consultado el 6 de julio, 2019.

- Álamo Gómez, Nuria del (2016), “Los estudiantes extranjeros en España. La movilidad internacional por razones de estudio”, tesis de doctorado en Sociología, Salamanca, Universidad de Salamanca.
- Álamo Gómez, Nuria del y Alma Trejo Peña (2017), *Fuentes de datos para estimar la movilidad estudiantil de origen latinoamericano en el sistema universitario español. Informe Obimid*, Madrid, <<http://observatoriomigraciones.org/wp-content/uploads/Espan%CC%83a-mov-estud-lat.pdf>>, consultado el 4 de julio, 2019.
- Bermúdez Rico, Rosa Emilia (2015), “La movilidad internacional por razones de estudio: Geografía de un fenómeno global”, *Migraciones Internacionales*, vol. 8, núm. 1, pp. 95-125, <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=151/15132994004>>, consultado el 6 de julio, 2019.
- Blanco Fernández de Valderrama, Cristina (2000), *Las migraciones contemporáneas*, Madrid, Alianza.
- Castles, Stephen y Mark. J. Miller (1998), *The age of migration. International population movements in the modern world*, Londres, Macmillan Press.
- Cebolla Boado, Héctor y Amparo González Ferrer (coords.) (2014), *Inmigración, ¿integración sin modelo?*, Madrid, Alianza.
- Eurostat (2017), *Migration and migrant population statistics. Residence permits statistics*, <<https://ec.europa.eu/eurostat/web/main/data/database>>, 15 de septiembre, 2019.
- Keeley, Charles B. (2009), *International migration: The human face of globalization*, París, OCDE, <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264055780-en>>, consultado el 6 de julio, 2019.
- INE. Instituto Nacional de Estadística (2020), *Estadística de migraciones*, <https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736177000&menu=ultiDatos&idp=1254735573002>, consultado el 10 de julio, 2019.
- INE. Instituto Nacional de Estadística (2019), “Avance de la estadística del padrón continuo a 1 de enero de 2019”, 11 de abril, <http://www.ine.es/prensa/pad_2019_p.pdf>, consultado el 10 de julio, 2019.
- INE. Instituto Nacional de Estadística (s. d.), *Estadística de migraciones. Resultados. Series 1998-2019*, <<https://www.ine.es/uc/ONARJN-YX>>, consultado el 10 de julio, 2019.

“Ley Orgánica 2/2009, del 11 de diciembre, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000, del 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social”, *Boletín Oficial del Estado*, 12 de diciembre, <<https://www.boe.es/eli/es/lo/2009/12/11/2>>, consultado el 10 de julio, 2019.

MEC. Ministerio de Educación y Ciencia (2008), *Datos básicos del sistema universitario español. Curso 2008/2009*, Madrid, <<http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:19258d1f-61fa-4024-89b8-a4ab5f261759/datos20y20cifras20del20sistema20universitario20espanol20curso202008-09-pdf.pdf>>, consultado el 6 de agosto, 2019.

MEC. Ministerio de Educación y Ciencia (2005), *Datos básicos del sistema universitario español. Curso 2005/2006*, Madrid, <<http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:bbe2ea5a-e063-4707-9d41-402eb0915448/datos-05-06-pdf.pdf>>, consultado el 6 de agosto, 2019.

MECD. Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte (2019), *Datos y cifras del sistema universitario español: curso 2017-2018*, Madrid, <<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/datos-y-cifras-curso-escolar-20172018/ensenanza-estadisticas/22113>>, consultado el 6 de agosto, 2019.

MECD. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014), *Estrategia para la internacionalización de las universidades españolas 2015-2020*, <http://sepie.es/doc/universidad/Estrategia_Internacionalizacion.pdf>, consultado el 6 de agosto, 2019.

OCDE. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2018), *International migration outlook 2018*, París, <https://doi.org/10.1787/migr_outlook-2018-en>, consultado el 26 de julio, 2019.

OCDE. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2017), *Panorama de la educación 2017. Indicadores de la OCDE*, París, <<http://dx.doi.org/10.1787/7da6001b-es>>, consultado el 26 de julio, 2019.

OCDE. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2001), *Trends in international migration 2001: Continuous reporting system on migration*, París, <http://dx.doi.org/10.1787/migr_outlook-2001-en>, consultado el 26 de julio, 2019.

- OPI. Observatorio Permanente de la Inmigración (s. d.), “Extranjeros con autorización de estancia por estudios en vigor”, *Portal de inmigración*, <<https://extranjeros.inclusion.gob.es/es/Estadisticas/operaciones/con-autorizacion/index.html>>, consultado el 6 de agosto, 2019.
- OMS. Organización Mundial de la Salud (2005), *Reglamento Sanitario Internacional*, <<https://www.who.int/ihr/publications/9789241580496/es/>>, consultado el 26 de julio, 2019.
- “Real Decreto 557/2011, del 20 de abril, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000 sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, tras su reforma por Ley Orgánica 2/2009”, *Boletín Oficial del Estado*, 30 de abril, <<https://www.boe.es/eli/es/rd/2011/04/20/557/con>>, consultado el 26 de julio, 2019.
- UE. Unión Europea (2016), “Directiva (UE) 2016/801 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 11 de mayo de 2016, relativa a los requisitos de entrada y residencia de los nacionales de países terceros con fines de investigación, estudios, prácticas, voluntariado, programas de intercambio de alumnos o proyectos educativos y colocación *au pair*”, <<https://www.boe.es/doue/2016/132/L00021-00057.pdf>>, consultado el 6 de agosto, 2019.
- UE. Unión Europea (2004), “Directiva del Consejo 2004/114/CE, de 13 de diciembre de 2004, relativa a los requisitos de admisión de los nacionales de terceros países a efectos de estudios, intercambio de alumnos, prácticas no remuneradas o servicios de voluntariado”, <<https://www.boe.es/doue/2004/375/L00012-00018.pdf>>, consultado el 6 de agosto, 2019.
- UE. Unión Europea (1994), “Resolución del Consejo del 30 de noviembre de 1994, relativa a la admisión de nacionales de terceros países en el territorio de los Estados miembro con el fin de realizar estudios”, *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*, 19 de septiembre, <[http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:31996Y0919\(04\)&from=ES](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:31996Y0919(04)&from=ES)>, consultado el 6 de agosto, 2019.

MOVILIDAD ACADÉMICA INTERNACIONAL: UN ESTUDIO EXPLORATORIO EN UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA MEXICANA

Norma Cárdenas

Isabel Izquierdo

INTRODUCCIÓN

En México suele indagarse la movilidad académica internacional hacia el Norte; gracias a esa concentración de estudios, el conocimiento que tenemos acerca del tema ha permitido generar líneas de investigación valiosas, fortalecidas a través del tiempo, y que hasta el día de hoy siguen dando frutos. Desde luego, esos análisis están justificados y atienden a contextos, dinámicas y flujos reales, que nos permiten comprender el fenómeno. Sin embargo, al país también llegan profesores y estudiantes provenientes de diversas latitudes, ya sea para participar en programas formativos específicos, realizar estancias cortas o colaborar en proyectos de investigación. En este capítulo retomamos las investigaciones que nos anteceden en el tema, tal como veremos en la primera parte, pero, a diferencia de ellas, nos centramos en los alumnos que provienen de países de América Latina: Cuba (principalmente) y Colombia.

El estudio que presentamos tuvo como objetivo conocer las experiencias de movilidad de estudiantes internacionales en México. Particularmente nos interesó indagar las motivaciones, las decisiones que tomaron y los apoyos que tuvieron para concretar sus acciones, así como las expectativas, las esperanzas y los esfuerzos que pusieron en marcha para lograrlo. El trabajo fue de corte exploratorio, realizamos siete entrevistas a jóvenes estudiantes de un posgrado de calidad, del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), en

una universidad pública estatal. Utilizamos la técnica de la entrevista semiestructurada (Valles, 2002) y efectuamos un análisis temático del discurso (Kvale, 2011), el cual nos permitió identificar ejes de análisis que brindamos en los apartados de los resultados.

El capítulo se compone de cinco partes: en la primera abordamos algunas investigaciones base (Flores, 2009; Parra, 2014; Bermúdez, 2015; Trejo, 2015; Pedone, 2018) como punto de partida para la comprensión de la movilidad académica internacional. Después brindamos elementos del contexto que tienen que ver con la movilidad académica internacional, centrados en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), donde se llevó a cabo el estudio. Más adelante mostramos los resultados, divididos en dos apartados: en el primero se presentan las motivaciones, las decisiones y los apoyos con que contaron los estudiantes para realizar movildades académicas en el ámbito internacional; en el segundo compartimos las expectativas, las esperanzas y los esfuerzos que tuvieron que hacer para concretarlas. Finalmente, presentamos las conclusiones, en las que resaltamos la generación de diversas acciones y la utilización de medios por parte de los alumnos para cumplir con sus metas de movilidad internacional.

¿MÉXICO COMO POLO DE ATRACCIÓN DE LA MOVILIDAD ACADÉMICA INTERNACIONAL?

Fue a partir de los años setenta cuando se empezó “a manifestar un aumento constante de estudiantes internacionales en universidades de países distintos al de origen de nacimiento” (Flores, 2009: 3), y para la primera década del siglo XXI se intensifica como uno de los flujos más dinámicos en el ámbito internacional (Bermúdez, 2015). La movilidad académica surge como una estrategia de internacionalización de la educación superior para la cooperación educativa, a partir de la cual se vinculan instituciones y países para el desarrollo científico (García, 2013).

Con el avance de la globalización, la integración económica y la interdependencia entre los países, comienzan a presentarse des-

plazamientos de alumnos que deciden formarse en el extranjero, en particular en las naciones desarrolladas, debido al aumento de oportunidades que se les ofrecen en el exterior y a la escasa capacidad de los países en desarrollo de retener a su población económicamente activa (Pedraza, García y Armas, 2013; Trejo y Suárez, 2018).

Dicho aumento se refleja en los porcentajes de las naciones que atraen el mayor número de estudiantes extranjeros, como “Estados Unidos, que capta aproximadamente 20 por ciento de la movilidad estudiantil, junto con Alemania, el Reino Unido, Francia y Australia que concentran un poco más de 50 por ciento del total” (Bermúdez, 2015: 120-121). En la elección del país de destino para realizar estudios de posgrado interviene una diversidad de factores, entre los que destaca el contexto internacional y el acceso a la información acerca de las oportunidades educativas en la sociedad receptora, que en gran medida se expresan como redes institucionales y vínculos sociales, estándares de calidad educativa y prestigio, así como referencias personales y vínculos (Bermúdez, 2015).

Algunos autores (Flores, 2009; Parra, 2014) coinciden en que, pese a la importancia que tiene el tema de la movilidad académica, todavía hace falta profundizar en las motivaciones que conforman este proceso, ya que con ello se puede tener una visión más completa de la complejidad del fenómeno y las variantes que presentan los estudiantes y académicos en movilidad. Nuestro trabajo es una contribución en ese sentido. Otro punto de análisis que se resalta en esta investigación es el papel que tienen las diferentes instituciones de educación superior (IES) en Latinoamérica como posibles polos de atracción de alumnos internacionales, como a continuación se muestra con el incremento de los estudiantes en movilidad.

Con base en los datos que se presentan en el cuadro 1, podemos afirmar que tan sólo en una década hubo un incremento importante de estudiantes extranjeros en América Latina; aun cuando se encuentra en el lugar número seis como territorio de “destino” en el ámbito mundial, se refleja que el aumento es más del doble, por lo que se puede pensar que dicha región está conformándose como un polo de atracción mundial no sólo de estudiantes, sino también de académicos y científicos (Izquierdo, 2021).

CUADRO 1.

Destinos de la movilidad académica internacional

Territorio receptor	2001	2010
1. América del Norte y Europa occidental	1 469 108	2 060 749
2. Asia oriental y el Pacífico	237 029	752 253
3. Europa central y oriental	168 058	321 270
4. Estados árabes	4 403	219 389
5. África subsahariana	16 693	89 462
6. América Latina y el Caribe	25 922	68 306
7. Asia central	24 037	43 782
8. Asia meridional y occidental	9 025	17 629
Total en el mundo	1 993 972	3 572 840

Fuente: Bermúdez (2015).

En esa región se reconocen principalmente Brasil, Argentina y México como espacios académicos que están posicionándose como “nuevos” destinos de movilidad internacional de estudiantes, en particular entre los países latinoamericanos; es decir, la llamada movilidad intrarregional (López, 2015; Pedone, 2018; Pedone y Alfaro, 2018). En el caso de México, por ejemplo, lo anterior está representado principalmente por alumnos de origen cubano y colombiano; en el caso de Brasil, por colombianos y peruanos, mientras que en Argentina se insertan los ecuatorianos y colombianos (Didou y Jaramillo, 2014; Soares, 2018; Pedone, 2018).

Tan sólo en el caso de México, los datos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) arrojan que en 2012 se recibieron 8020 estudiantes extranjeros, mientras que en 2012-2013, las IES mexicanas reportaron 9038 estudiantes internacionales (*apud* Didou, 2015), lo que demuestra un incremento en dicha movilidad, tal como advierte Maldonado (2017). En el cuadro 2 se puede apreciar el número de alumnos extranjeros en México y su aumento en años recientes.

CUADRO 2.

Movilidad entrante a México (2014-2016)

Año	Alumnos extranjeros
2014-2015	15 608
2015-2016	20 322

Fuente: elaboración propia con base en Maldonado (2017).

A partir de estos datos, se evidencia que en México las cifras de alumnos extranjeros van en aumento, porque mientras en 2012-2013 había 9038, para 2015-2016 la cantidad subió a más del doble, con lo que podemos indicar que el país se posiciona como polo de atracción de estudiantes internacionales, lo que pone en los reflectores la capacidad de las IES mexicanas para formar alumnos extranjeros de posgrado. Sin embargo, como se mencionó, hacen falta investigaciones que den cuenta del impacto que tiene esta movilidad, con cifras que reflejen la realidad en relación con el fenómeno, pero también estudios que muestren las experiencias de los actores móviles, sus motivaciones para estudiar un posgrado en México y las expectativas que tienen de la institución receptora y su futuro laboral.

MOVILIDAD ACADÉMICA INTERNACIONAL EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS

Se identificó que fue en los noventa cuando en la UAEM se iniciaron las primeras acciones para atraer académicos e investigadores extranjeros, las cuales fueron sustentadas en el modelo de la universidad moderna. Se tiene el registro de que fue un ciudadano de la India el primer científico extranjero contratado en esa institución universitaria. Para 1996-1998, se incorporaron otros investigadores extranjeros en las áreas de Ciencias e Ingeniería, provenientes de Alemania, Canadá, Cuba y de la ex Unión Soviética (Izquierdo, 2006).

Se tiene referencia de que los primeros estudiantes extranjeros en el área de Ciencias en los posgrados de la UAEM datan de la primera década del siglo XXI, pero fue hasta 2004 cuando esta institución ofreció seis posgrados considerados de calidad por el Conacyt. A partir de este reconocimiento se comienza a atraer y retener a más estudiantes extranjeros, y se realizan acciones para dar a conocer la información acerca de las becas otorgadas por el consejo.

En esta universidad, que si bien no es considerada como una de las principales en el ámbito nacional que atrae a alumnos extranjeros, se pudo identificar un nutrido grupo que llegó para desarrollar sus estudios en los diferentes posgrados que oferta, conformado es-

pecialmente por cubanos, chilenos y argentinos, por ejemplo. En el cuadro 3 se presenta la información acerca del programa educativo en el que se encontraban los alumnos extranjeros en dicha institución, así como su nacionalidad.

Como podemos ver en el cuadro 3, la UAEM capta estudiantes extranjeros en sus diferentes posgrados y es el Doctorado en Ciencias el más representativo en términos cuantitativos, por tal motivo, realizamos el estudio sobre éste.

En dicha universidad, “los estudios de posgrado tienen como objetivo la especialización del estudiante en su formación profesional. La adquisición de estas competencias y habilidades es a través de especialidades, maestrías y doctorados, en 51 planes de estudios ofertados por la UAEM” (UAEM, 2019: 1). Según su página oficial, los posgrados se dividen en seis áreas: Ciencias Agropecuarias, Ciencias Naturales, Ciencias Exactas e Ingeniería, Ciencias Sociales y Administrativas, Ciencias de la Salud y del Comportamiento, y Educación y Humanidades.

Actualmente, la universidad se posiciona como una de las mejores IES del país en materia de capacidad académica, tal como lo establecen los indicadores académicos de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 2018, ya que ocupa uno de los primeros lugares en relación con la productividad científica en el estado de Morelos. Cabe mencionar que cuenta con 70.2 por ciento de programas educativos de calidad y que 68.08 por ciento de sus programas de posgrado están reconocidos por el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Conacyt (*Gaceta UAEM*, 2018). Estos datos nos permiten identificar a la UAEM como una institución de destino de movilidad académica internacional.

CUADRO 3.

Estudiantes extranjeros en los posgrados de la UAEM (2017)

Programa educativo	Núm.	País
Doctorado en Psicología	3	Cuba
Maestría en Comercialización de Conocimientos Innovadores	1	Perú
Maestría en Administración de Organizaciones	1	Colombia
Maestría en Ciencias Cognitivas	2	Chile
	2	Colombia
Maestría en Humanidades	1	Argentina
	1	Colombia
	1	Cuba
Maestría en Producción Editorial	1	Colombia
Especialidad en Enfermería	1	Estados Unidos
Maestría en Investigación Educativa	1	Honduras
Doctorado en Educación	1	Argentina
Doctorado en Ciencias	17	Cuba
	1	Colombia
Maestría en Ciencias	5	Cuba
	1	Colombia
Maestría en Estudios de Arte y Literatura	8	No se especificó país
Maestría en Producción Artística	2	No se especificó país
Doctorado en Arquitectura, Diseño y Urbanismo	2	No se especificó país
Maestría en Manejo de Recursos Naturales	1	Panamá
	1	Chile
	1	Colombia
Maestría en Ingeniería y Ciencias Aplicadas	2	Cuba
	1	Marruecos
Maestría en Sustentabilidad Energética	2	Cuba
	1	Colombia
Doctorado en Ingeniería y Ciencias Aplicadas	6	Cuba
	1	India
	1	Colombia
Doctorado en Imagen, Arte, Cultura y Sociedad	1	Colombia
Maestría en Imagen, Arte, Cultura y Sociedad	1	Estados Unidos

Fuente: UAEM (2017).

MOTIVACIONES, DECISIONES Y APOYOS

México cuenta con IES que son polos de atracción de estudiantes extranjeros que deciden realizar parte de su formación ahí. En el caso que presentamos, la motivación principal está relacionada con las oportunidades para la obtención de un grado académico y en la cuestión laboral. Se identificó que el hecho de realizar un posgrado

les permitiría elevar su nivel profesional, lo que los llevó a tomar la decisión de estudiar en México, pues obtener un grado de doctorado en un país extranjero puede ampliar sus posibilidades laborales en el futuro.

Un aspecto importante que impulsó la decisión fue el hecho de que los alumnos contaban con información acerca de la oferta académica mexicana, tenían conocimiento de los espacios de estudio e investigación, las becas, la infraestructura, el equipo, etcétera. Antes de salir de sus lugares de origen, ya tenían información relacionada con los programas de estudio en los que deseaban participar, tal como el siguiente estudiante recordó:

La universidad ha dado recursos para que tú publiques, para que tú hagas estancias, investigaciones en otros países y sí creo que eso es importante porque tienes que colaborar, no puedes quedarte en tu burbuja de conocimientos porque en ciencia necesitas de una colaboración internacional, te nutre mucho ese tipo de colaboración, es muy importante, entonces aquí lo puedes lograr no sólo a nivel nacional, sino a nivel internacional, eso lo sabía (Estudiante cubana 7, entrevista, 5 de mayo, 2017).

A partir de lo anterior, podemos mencionar que esos deseos son el principal motivo que influye en la decisión de los alumnos para formarse en México. Evaluaron la diversidad de oportunidades y eligieron la que tuvo más valor y posibilidad de ser realizada.

Otro motivo fue la cuestión económica que, sin duda, fue una oportunidad que valoraron, dado que el posgrado es de calidad y está incluido en el padrón del Conacyt; como se mencionó en la cita anterior, ya había conocimiento acerca de las becas que se ofrecían en este posgrado, lo que le otorgó valor a la UAEM como espacio académico para estudiar. La beca les permitió dedicarse de tiempo completo a hacer investigación, así como solventar sus gastos cotidianos, posibilidad que en sus países no tuvieron. El hecho de contar con la información referente a las becas les dio la oportunidad de deducir que podrían desempeñarse mejor, mantenerse y apoyar a su familia; es decir, que la UAEM fue un espacio académico de oportunidad:

Salí de Colombia porque esencialmente que no había ningún tipo de apoyo hacia la formación científica de un colombiano, ni en cuestión de beca, ni en cuestión de un acceso a un computador, y a revistas, a un espacio, no teníamos estas capacidades de investigación que tiene México, Colombia frente a México tiene diferencias abismales (Estudiante colombiano, entrevista, 17 de abril, 2017).

Podemos decir que uno de los aspectos positivos que encontraron en México fue el apoyo otorgado a la investigación, debido a que contaron con un espacio que les permitió desarrollar sus conocimientos, con profesorado de alto nivel y con el apoyo de una beca que les dio la posibilidad de mantenerse y dedicarse de tiempo completo a su proyecto de investigación.

Se puede resaltar el valor que se le otorga al aspecto económico; esto es, que una de las principales motivaciones que tienen los estudiantes extranjeros para venir a México a realizar estudios de posgrado es el apoyo económico que les brinda el país a través de la beca Conacyt y, en algunos casos, los directores de tesis, quienes los apoyan a su llegada mientras obtienen el recurso económico de la beca.

De igual forma, además del conocimiento, se identificaron los motivos personales, tales como vivir experiencias en otro país, conocer otra cultura y nuevos lugares, y crear redes de amistad. Se resaltó el valor que los estudiantes le otorgaron a experimentar nuevas formas de vida y relacionarse en el ámbito personal y profesional en contextos diferentes a los de su lugar de origen. Una vez en ese proceso, distinguen elementos de pertenencia y sentido de su estadía en la universidad:

Aquí en la UAEM me han hecho sentirme parte de esta universidad porque aquí me formé, entonces, con el tiempo, empiezas a *agarrar* un sentido de pertenencia con la universidad porque ya la defiendes, la cuidas, ya tratas, analizas en el día a día, o sufres en el día a día los problemas que puedan tener los estudiantes que son de aquí, que vienen siendo mis pares, o los trabajadores, la universidad como institución y entonces, te haces miembro de esta situación (Estudiante cubano 4, entrevista, 5 de abril, 2017).

Los sentimientos y las emociones que tuvieron los estudiantes respecto de la movilidad académica influyeron en la decisión de realizar su formación en México y en su permanencia en el posgrado, pero también en su pertenencia institucional, tal como vimos en el último relato. Lo anterior permite vislumbrar que la institución formadora juega un papel importante para la permanencia de los alumnos en el posgrado y la culminación de sus estudios; es decir, para lograr sus metas planteadas.

EXPECTATIVAS, ESPERANZAS Y ESFUERZOS

Las motivaciones están implicadas en la decisión referente a la movilidad académica internacional, pero también entran en juego las expectativas, que son el grado de seguridad anticipada que tiene una persona de que determinado esfuerzo dará un resultado esperado; lo anterior se construye antes de la inserción en la institución, lo que permitirá analizar las ideas acerca de la formación y si han cambiado (Marrugo y Pérez, 2012).

En este sentido, las expectativas que tenían los estudiantes extranjeros antes de viajar a México para cursar el posgrado fueron un factor importante para que se decidieran por la movilidad internacional. La principal expectativa identificada fue que encontrarían un mejor nivel profesional, lo que les daría beneficios personales y profesionales: “es mejor que en otro lado, siempre México y Brasil aparecen en los primeros lugares, entonces, pues uno confía en esos *rankings* de calidad y asume que el nivel es muy bueno” (Estudiante colombiano 5, entrevista, 17 de abril, 2017). En este relato se muestra que el objetivo de los alumnos al decidirse por la movilidad internacional fue, principalmente, mejorar su nivel académico, esa satisfacción anticipada fue la que los impulsó a tomar la decisión de estudiar el doctorado en otro país.

La posibilidad de vivir una nueva experiencia en un territorio diferente y acercarse a otra forma de vida y de conocimiento tuvo un valor importante para los alumnos, quienes tenían una idea anticipada de lo que obtendrían al estudiar el posgrado en México.

La infraestructura fue otra de las expectativas que se identificó: el hecho de pensar y tener la certeza de encontrar en el país receptor un espacio y tecnología, así como imaginar e idear acerca de lo que les esperaba al llegar y pensar en lo que obtendrían, los llevó a fomentar el deseo de alcanzar al objetivo planteado.

La cuestión económica fue una expectativa no sólo de los estudiantes cubanos, sino también de los colombianos. Tener la posibilidad de aumentar sus recursos económicos y alcanzar la meta de formación los impulsó a buscar en otro país lo que fue difícil obtener en el propio: “siempre quieres hacer eso, tratar de salir para ver si en otros lugares puedes tener mejores condiciones económicas y, sobre todo, para ayudar a mi familia, son las cosas que más te impulsan” (Estudiante cubana 7, entrevista, 5 de mayo, 2017).

Podemos rescatar que la expectativa económica fue un elemento fundamental para que los alumnos tomaran la decisión de formarse en México, con el objetivo primordial de hacerlo en una institución de calidad para el desarrollo de su nivel profesional, lo que sin duda encontraron en el país. Se insertaron en una institución de calidad que les otorgó una beca y, con ello, la posibilidad de dedicarse de tiempo completo a su formación académica.

Por último, tenían la certeza de que efectuar la movilidad internacional les permitiría contar con un mejor estatus académico, dado que el posgrado que se ofertó fue de calidad, lo que amplió su deseo de estudiar en otro país; esta expectativa fue creada por ellos mismos, pues relacionaron aspectos positivos que los llevaron a pensar acerca de la calidad de la formación profesional en la universidad.

En el estudio también encontramos un caso en que la institución no cumplió con las expectativas del estudiante:

No, no, la UAEM no me motivó, incluso a veces hasta me desmotivó estar aquí en esta universidad; quien fue mi motivación fue mi profesor, sí, él sacó su tiempo, dedicación, fines de semana, vacaciones, porque en vacaciones trabajamos, los dos meses de vacaciones trabajamos, dos meses en verano, no nos vamos ni de *pachanga*, ni de paseo, ni al mar, ni nada, vamos a trabajar en la oficina, todos los días, vamos todo su grupo, vamos a la oficina, vamos todo el verano, él es una motivación,

como profesor y como mi director de tesis (Estudiante colombiano 6, entrevista, 17 de abril, 2017).

De las expectativas identificadas, sólo el alumno del relato anterior mencionó que la universidad no resultó lo que él esperaba. Sin embargo, se puede observar que, al no cumplirse sus expectativas, movilizó una serie de acciones; es decir, tuvo que valerse de otros medios para continuar con el objetivo que se había trazado (estudiar el doctorado), para lo cual cambió de expectativas y desarrolló nuevos motivadores que lo mantuvieron en dirección a su objetivo. En este caso, él puso las expectativas en la construcción de vínculos con otras personas, y ese valor que otorgó a las relaciones interpersonales y académicas (su director de tesis) lo mantuvo dirigido a cumplir su meta.

Si bien las expectativas fueron cumplidas en su mayoría, hubo momentos en que los alumnos tuvieron que valerse de diferentes medios para llegar a sus objetivos planteados (como en el caso anterior). Uno de esos medios fue las relaciones interpersonales, las cuales les permitieron ampliar sus conocimientos; también la construcción de estos vínculos les otorgó el apoyo económico y emocional que requerían para mantenerse en su formación.

Obtener una beca posibilitó su estancia, mantenerse y salir adelante mientras cursaban el doctorado de tiempo completo, lo que fue un apoyo para continuar firmes en su objetivo. La disposición para adaptarse, su actitud y su habilidad personal para incorporarse a otra sociedad y cultura, los ayudó a lograr su meta, así como contar con colegas de su país de origen en el posgrado y sentirse acompañados por esos pares o amigos de su misma nacionalidad.

Otro medio fue la preparación personal. Tener los conocimientos que requerían para cumplir su objetivo les permitió prepararse; ése fue un paso fundamental debido a que les dio mayor oportunidad de alcanzar sus metas. En tal sentido, identificamos un medio muy relevante, como contar con antecedentes de estudios de posgrado en México. Para uno de los participantes, cursar con anterioridad la maestría en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) le facilitó el ingreso en la UAEM, debido a que ya tenía experiencia

académica, así como formación y entrenamiento en el país. De igual manera, la ventaja del idioma les permitió insertarse en México; aun cuando algunos significados de las palabras varían, en general hablar la misma lengua fue un factor importante.

CONCLUSIONES

A partir de las experiencias de los alumnos, en el presente estudio pudimos identificar que si bien existen oportunidades en México, como la beca Conacyt, éstas son percibidas por ellos gracias a diferentes medios, relaciones e informaciones obtenidas de embajadas a las que tienen acceso, de compañeros de los mismos países de origen que estudiaron previamente en México, o bien, por la difusión de éstas por los profesores, las instituciones y las redes que construyen durante el proceso.

De igual forma, se pudo visibilizar que durante la estancia de formación de los estudiantes en el posgrado sus expectativas se modifican, dado que se valen de medios (como los vínculos profesionales, por ejemplo) para mantener su objetivo. Los vínculos previos a la inserción en el posgrado se mantienen, pero también se construyen otros durante su estancia, por lo que se puede afirmar que a través de ellos los alumnos se mantienen en el doctorado y culminan sus estudios.

Asimismo, se pudo identificar que los estudiantes se plantearon nuevas expectativas durante el proceso de formación, si bien la principal fue cursar un posgrado en México, esto también resultó ser un medio que les permitirá, en el futuro, concretar otras metas como insertarse en el mercado laboral, lo que les brindará la posibilidad de estudiar un posdoctorado.

Un objetivo que se advirtió en todos los alumnos es que desean continuar en México o en otro país, ya sea trabajando o preparándose profesionalmente, pero ninguno menciona la posibilidad de regresar a su lugar de origen, lo que visibiliza la movilidad académica internacional como una posibilidad y una estrategia de migración calificada.

Con todo lo anterior, podemos decir que las expectativas de los estudiantes extranjeros antes de venir a México sí fueron cumplidas en su mayoría, e identificamos que esto se debe a que ellos movilizaron una serie de acciones, esfuerzos y trabajo individual para alcanzar sus metas planteadas, además de todo el apoyo que se les brindó durante su formación, en que la beca del Conacyt jugó un papel predominante.

Esta investigación permitió un acercamiento exploratorio al fenómeno de la movilidad estudiantil internacional, en la que no sólo los factores estructurales intervienen, sino que también existen características y acciones de los sujetos que los conducen a plantearse metas y generar estrategias, modificarlas y reencauzarlas para llevarlas a cabo, y con ello responder a las demandas de formación internacional. En el futuro, nos planteamos continuar con esta línea de investigación para profundizar en el estudio de la movilidad académica internacional, centrándonos en los estudiantes y reconociendo las acciones que ponen en juego durante su formación en espacios académicos del llamado sur global.

REFERENCIAS

- Bermúdez, Rosa (2015), “La movilidad internacional por razones de estudio: Geografía de un fenómeno global”, *Migraciones Internacionales*, vol. 8, núm. 1, pp. 95-125.
- Didou, Sylvie (2015), “Movilidad internacional de estudiantes en México: cifras y tendencias”, ponencia presentada en el II Diálogo Sectorial México-Unión Europea y Seminario de Expertos sobre Educación Superior, Cinvestav, Ciudad de México, el 24 septiembre, 2015.
- Didou, Sylvie y Vielka Jaramillo (2014), *Internacionalización de la educación superior y la ciencia en América Latina. Un estado del arte*, Caracas, IESALC-UNESCO.
- Flores, Patricia (2009), “El estado del arte en materia de movilidad internacional de estudiantes: tipos de enfoques”, *Revista Redes*, vol. 40, núm. 2, pp. 15-30.

- Gaceta UAEM* (2018), “Reafirma UAEM posición entre mejores universidades del país”, año 23, núm. 447, 15 de mayo, <<https://www.uaem.mx/difusion-y-medios/publicaciones/gaceta/files/uaem-gaceta-477.pdf>>, consultado el 7 de noviembre, 2022.
- García, Jonathan (2013), “Movilidad estudiantil internacional y cooperación educativa en el nivel superior de educación”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 61, pp. 59-76.
- Izquierdo, Isabel (2021), “Científicas y científicos de América Latina y el Caribe en México: posibilidades y peripecias en el proyecto migratorio”, en Claudia Pedone y Carmen Gómez (coords.), *Los rostros de la migración cualificada: estudios interseccionales en América Latina*, Buenos Aires, Clacso.
- Izquierdo, Isabel (2006), “La formación de investigadores y el ejercicio profesional de la investigación: el caso de los ingenieros y físicos de la UAEM”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 35, núm. 140, pp. 7-28.
- Kvale, Steiner (2011), *Las entrevistas en investigación cualitativa*, Madrid, Morata.
- López, María (2015), “Condiciones locales de producción de conocimientos e internacionalización científica: un análisis en términos de ‘capacidades de internacionalización’ y ‘condiciones institucionales de internacionalización’. El caso del Fisfarvet-UNCPBA (2003-2011)”, tesis de maestría en Ciencia, Tecnología y Sociedad, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.
- Maldonado, Alma (2017), *Patlani: Encuesta mexicana de movilidad internacional estudiantil 2014/2015 y 2015/2016*, México, ANUIES.
- Marrugo, Mara y Belkys Pérez (2012), *Análisis de la teoría de las expectativas de Víctor Vroom en el centro de emprendimiento y desarrollo Pedro Romero*, Cartagena, Universidad de Cartagena.
- Parra, María (2014), “La movilidad de estudiantes de posgrado de Venezuela y México a Canadá: un estudio exploratorio”, *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, núm. 5, pp. 93-105.
- Pedone, Claudia (2018), “‘Buenos Aires te da mundo’: trayectorias formativas de la población joven ecuatoriana en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires”, *Periplos: Revista de Investigación sobre Migraciones*, vol. 2, núm. 1, pp. 51-69.

- Pedone, Claudia y Yolanda Alfaro (2018), “La migración cualificada en América Latina: nuevas perspectivas teóricas-metodológicas y desafíos”, *Periplos: Revista de Investigación sobre Migraciones*, vol. 2, núm. 1, pp. 3-18.
- Pedraza, Oscar, José García y Enrique Armas (2013), “La migración de recursos humanos calificados en México”, *Cimexus. Revista de Investigaciones*, vol. 7, núm. 1, pp. 45-63.
- Soares, Cynthia (2018), “Discriminação e preconceito em migração qualificada para o Brasil: restrições relatadas por estudantes na Universidade de São Paulo”, *Periplos: Revista de Investigación sobre Migraciones*, vol. 2, núm. 1, pp. 19-35.
- Trejo, Alma (2015), “De estudiantes a expatriados: la experiencia de los mexicanos en Francia y España”, tesis doctoral, La Coruña, Universidade da Coruña.
- Trejo, Alma y Sabrina Suárez (2018), “Estudiantado mexicano de posgrado en España: motivaciones y mecanismos impulsores detrás de la movilidad estudiantil”, *Periplos: Revista de Investigación sobre Migraciones*, vol. 2, núm. 1, pp. 36-50.
- UAEM. Universidad Autónoma del Estado de Morelos (2019), *Admisión y oferta. Posgrado*, <<https://www.uaem.mx/admision-y-oferta/>>, consultado el 9 de diciembre, 2019.
- UAEM. Universidad Autónoma del Estado de Morelos (2017), *Dirección General de Servicios Escolares. Posgrados*, <<https://www.uaem.mx/admision-y-oferta/>>, consultado el 9 de diciembre, 2019.
- Valles, Miguel (2002), *Entrevistas cualitativas*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.

**“NOSOTROS SOMOS LOS NUEVOS *DREAMERS*”.
MOVILIDAD INTERNACIONAL, EDUCACIÓN
SUPERIOR Y EXCLUSIÓN ENTRE
LA ADOLESCENCIA INMIGRANTE Y RETORNADA
DE ESTADOS UNIDOS A OAXACA, MÉXICO**

Marta Rodríguez-Cruz

INTRODUCCIÓN

En la actualidad se calcula que más de dos millones de personas de origen mexicano viven en México en condiciones de deportación y de retorno desde Estados Unidos (Bancomer y Conapo, 2019). Llegaron durante los mandatos de Bush (2001-2009) y Obama (2009-2017) y, a pesar del paso de los años, aún tratan de lograr su (re)inserción económica y social en el país (Giorguli, Ugalde y Masferrer, 2016). Durante su mandato, el presidente Donald Trump (2017-2021) dio continuidad a la política migratoria restrictiva de sus antecesores e incentivó el retorno, principalmente forzoso y seudovoluntario (Rodríguez-Cruz, 2021), de mexicanos y sus descendientes. Por tanto, en México se ha incrementado la presión en los servicios sociales, como los de salud y educación, y la demanda de (re)inserción en los distintos ámbitos de la vida social, económica, política, cultural, etcétera.

De hecho, el gobierno de Trump registró un incremento consecutivo del número de deportaciones durante el periodo 2017-2020, y mantuvo niveles equivalentes al de la administración de Obama, en que la cantidad de aprehensiones y detenciones sostuvo un crecimiento de hasta 37.6 por ciento entre 2016 y 2017, y se duplicó el número de personas detenidas sin un antecedente criminal (Garrido y Anderson, 2018: 18). Las cifras disponibles avalan esta afirmación

porque arrojan la detención de casi un millón de migrantes por parte de la patrulla fronteriza estadounidense sólo en el año fiscal transcurrido entre septiembre de 2018 y septiembre de 2019. En dicho año se alcanzó la cifra más alta de detenciones de los últimos 12, que es 88 por ciento mayor que la del año fiscal anterior. Esto fue calificado por Mark Morgan, jefe interno de la Oficina de Aduanas y Protección Fronteriza de Estados Unidos durante la administración de Trump, como un aumento “sin precedentes” (Laborde, 2019).

Dicha población regresa a México por procesos de deportación y otras formas de retornoseudovoluntario (Rodríguez-Cruz, 2021). Estos últimos son retornos no deseados, producidos por causas distintas a la deportación, pero que también obligan a los migrantes a regresar y tienen un falso carácter de voluntariedad. Precarización laboral, condición de deportabilidad (Genova, 2013), miedo a situaciones de tortura en centros de detención de migrantes (Rivera, 2019), miedo a la separación familiar y discurso y crímenes de odio (Rodríguez-Cruz, 2021: 895-896) serían algunas de sus causas.

Entre esta población que regresa a México por procesos de deportación y otras formas de retorno, principalmenteseudovoluntario (Rodríguez-Cruz, 2021), se encuentran miles de niñas, niños y adolescentes (NNA) mexicanos y de padres mexicanos, que se desplazan desde Estados Unidos siguiendo a sus familias a su país de origen. Y es que la principal característica de esta diáspora en retorno es la elevada presencia de NNA. Según cifras de Save the Children, una de cada tres personas migrantes que ingresan a México son niñas, niños o adolescentes y, cada año, alrededor de 10000 NNA mexicanos y descendientes de mexicanos son retornados e inmigrados, respectivamente, desde Estados Unidos. Esto explica la presencia en México de más de 900000 NNA llegados desde el vecino país del norte en 2019 (Barros, 2019).

En contextos migratorios, así como para la población adulta, la principal vía de (re)inserción a la sociedad de destino/retorno es la laboral; para la niñez y la adolescencia, la educativa. En este capítulo abordaremos la (re)inserción de la adolescencia en el ámbito educativo mexicano y, de manera concreta, el proceso de transición que ésta desarrolla entre los niveles de educación media superior y

superior. El interés en tratar este tema tiene que ver con el hecho de que la población adolescente se encuentra en una etapa de cambios devenida no sólo del proceso de movilidad internacional, sino también del tránsito entre la minoría y la mayoría de edad (de los 18 años en adelante) y, relacionado con lo anterior, del paso de la educación media superior a la universitaria en México. Esto constituye un núcleo tripartito de cambio que estructura la vida de esta población: el cambio por movilidad (de Estados Unidos a México), por edad (de la minoría a la mayoría de edad) y por etapa educativa (de la educación media superior a la universitaria).

Si bien son escasos los estudios realizados acerca de la (re)inserción educativa de los NNA inmigrantes y retornados desde Estados Unidos a México, el abordaje científico del tema en el caso específico de la adolescencia es aún menor. A excepción de los estudios de Minjárez (2012), Anderson y Solis (2014), Cortez-Román y Hamann (2014), Cortez, García y Altamirano (2015), Garrido y Anderson (2018) y Jacobo y Despaigne (2019), son exiguas las investigaciones que se ocupan de las experiencias educativas de adolescentes inmigrados y retornados desde Estados Unidos a México, tanto en los niveles de educación media superior como universitaria. Contribuir a la producción de conocimiento referente a este tema es un firme propósito del presente capítulo.

Los resultados que se presentan se obtuvieron mediante una metodología cualitativa que integra un trabajo de campo etnográfico en dos instituciones de educación media superior del estado de Oaxaca, una de las entidades federativas más afectadas por el retorno forzoso durante el gobierno de Trump. El objetivo del estudio es analizar cuáles son los principales obstáculos que enfrenta la adolescencia inmigrada y retornada desde Estados Unidos a Oaxaca para transitar entre la educación media superior y universitaria, y cuáles son sus consecuencias. Los principales hallazgos señalan la burocracia y el español académico como principales obstáculos de la transición y la (re)inserción educativa de esta población en el sistema mexicano, y evidencian que el acceso a los derechos sociales, educativos y económicos de estos estudiantes están supeditados a su condición y experiencia migratoria y educativa previa en Estados Unidos, pese

a ser ciudadanos mexicanos por derecho de sangre y suelo. La falta de acceso a derechos en el país donde son ciudadanos y al que llegaron mediante el retorno forzoso de sus padres –y, por extensión, del suyo– los lleva a autodenominarse como nuevos *dreamers*.

METODOLOGÍA

La metodología desarrollada en este trabajo es cualitativa, etnográfica y descriptiva. Los datos se obtuvieron mediante un trabajo de campo antropológico desarrollado, en 2018 y 2019, en dos unidades del Centro de Estudios Tecnológicos, Industriales y de Servicios (CETIS). Éstas se ocupan de la enseñanza de la educación media superior y se ubican en el municipio de Tlacolula de Matamoros y en la comunidad de San Francisco Lachigoló, respectivamente, en la región de los Valles Centrales del estado de Oaxaca. Tales instituciones educativas fueron seleccionadas porque se sitúan en dos municipios que registraron altos índices de retorno durante el gobierno de Trump.

El trabajo de campo siguió diferentes itinerarios metodológicos. En los CETIS se desarrolló una etnografía fundamentada en las técnicas de observación con y sin participación, entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión. Se aplicó un total de 23 entrevistas a los distintos sujetos socioeducativos agrupados por categorías: directores de centro (dos), subdirectores de centro (dos), docentes (cinco) y estudiantes (14). También se aplicaron a dos grupos de discusión: uno con profesores y otro con alumnos. Tanto las entrevistas como los grupos de discusión siguieron un guion dirigido a registrar cuáles son los principales obstáculos que tienen los estudiantes inmigrados y retornados desde Estados Unidos para desarrollar el tránsito entre la educación media superior y la superior en Oaxaca y qué repercusiones tienen. Los alumnos llegaron a esa entidad en el periodo 2017-2019 y presentan edades comprendidas entre los 17 y los 18 años. Sus lugares de procedencia son Arizona, California, Georgia, Illinois, Massachusetts, Nevada, Tennessee y Washington. Del total de alumnos que integran la muestra, ocho tienen padres deportados

desde Estados Unidos, mientras que, en el caso de los seis restantes, sus progenitores efectuaron retornos pseudovoluntarios.

Un segundo itinerario metodológico se integra por el análisis de la producción bibliográfica acerca del objeto de estudio, así como la consulta de fuentes estadísticas nacionales e internacionales referentes a migración y retorno, de la prensa internacional y de los requisitos de acceso a la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO), por ser ésta a la que los estudiantes planean ingresar.

LAS CAUSAS DE LA INMIGRACIÓN Y EL RETORNO

Según las definiciones que establece la Ley General de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (Cámara de Diputados, 2014), en este trabajo definiremos a los adolescentes migrantes como aquellos que se encuentran en un rango etario de entre 12 y 18 años, y que participen en procesos de movilidad nacional e internacional. En el marco de la movilidad internacional, y atendiendo al caso que nos ocupa, distinguiremos entre adolescentes inmigrados y retornados: los primeros son hijos de padres mexicanos nacidos en Estados Unidos que entran por primera vez a México; los segundos son los que nacieron en México, migraron con sus padres a Estados Unidos cuando eran bebés o niños muy pequeños (de entre cero y cuatro años) y regresan a su país de origen. Tanto unos como otros conforman una nueva generación bilingüe y bicultural (Cabrera, 2018; Suárez, 2018), que es invisibilizada debido a su minoría de edad y a su consideración de dependientes económicos, ya que estos adolescentes se desplazan en el marco de una unidad familiar y, particularmente, por causas que tienen que ver con la situación (administrativa, económica, social, etcétera) de la familia en Estados Unidos o de alguno de sus miembros adultos (el padre, la madre o ambos).

Las causas de la movilidad desde Estados Unidos a México son variadas entre los adolescentes, según distintos autores. Sánchez *et al.* (2017: 20-21) señalan que los jóvenes migrantes que abandonan el país lo hacen por decisión familiar o propia y tienen como principal aspiración la reunificación familiar. Para el primer caso, que es

el del desarrollo de la movilidad como consecuencia de una decisión familiar, los autores apuntan que, en general, este proceso migratorio es liderado por los progenitores y responde a motivaciones económicas, principalmente relacionadas con la pérdida de empleo en Estados Unidos o con la imposibilidad de encontrarlo. Para el segundo caso, que es el de la migración liderada por el adolescente en solitario y por propia iniciativa, los investigadores indican la disposición de redes familiares y sociales en el país al que éste se dirige.

Por su parte, Ángel (2018: 63) señala dos causas principales para explicar la movilidad de los adolescentes de Estados Unidos a México. La primera respondería, según el autor, al riesgo de deportación del adolescente debido a una situación de irregularidad documental. Es el caso de los llamados *dreamers*, quienes nacieron en México y cuando eran niños llegaron a Estados Unidos, donde desarrollaron gran parte o casi toda su vida, y se formaron y estudiaron en las escuelas de ese país. Se calcula que, en los últimos años, cerca de dos millones de personas migrantes no documentadas llegaron a Estados Unidos cuando eran menores de edad, de las cuales, 53.1 por ciento eran mexicanas (Segob, 2019: 21).

Una segunda causa señalada por el mismo autor tiene que ver con las dificultades de esta población para acceder a las universidades en Estados Unidos, debido a los elevados costos en inscripciones, matrículas, materiales de estudio, etcétera (Ángel, 2018: 63). Mientras que ésta es la causa de movilidad entre los adolescentes nacidos en Estados Unidos (inmigrados), ésta y la anterior pueden aunarse a los nacidos en México (retornados).

Ángel también sostiene que, entre los adolescentes nacidos en México, el retorno ha aumentado desde 2012 debido a dos situaciones principalmente: “el incremento de jóvenes indocumentados en edades de cursar la educación media superior en Estados Unidos y las deportaciones que iniciaron y que fueron en crecimiento exponencial entre 2012 y 2013 durante la administración de Barack Obama” (2018: 57-58),¹ así como

1 De acuerdo con Ángel (2018: 57-58), uno de los principales problemas que enfrentan las investigaciones acerca de jóvenes retornados tiene que ver con las dificultades para

el inicio de la organización de los jóvenes retornados a través de distintas asociaciones que buscaban colocar el tema del retorno de jóvenes universitarios a México en la agenda de atención del gobierno mexicano, lo que llevó a las instituciones mexicanas a poner atención en lo que ocurría con los jóvenes universitarios que en Estados Unidos se les conoce como *dreamers* (2018: 57-58).

Por otro lado, a diferencia de la niñez y la adolescencia centro-americanas, que registran un mayor volumen de procesos de movilidad sin el acompañamiento de sus padres o de otros familiares adultos, entre la niñez y la adolescencia de origen mexicano estos procesos se caracterizan por desarrollarse principalmente en el marco familiar (Aguilar, 2019; Valdez, 2012). Por lo anterior, atendiendo a la relación migratoria, política y social que mantienen Estados Unidos y México, así como a las causas señaladas por los referidos autores, añadimos una que también consideramos importante en la movilidad de adolescentes desde Estados Unidos: el retorno forzoso de sus progenitores, materializado en deportaciones y retornos seudovoluntarios (Rodríguez-Cruz, 2021), como consecuencia de las políticas migratorias restrictivas implementadas en Estados Unidos y, para el caso que nos ocupa, durante el mandato de Donald Trump.

En lo relativo a las deportaciones, éstas se producen por dos motivos principales: la situación de irregularidad documental de los migrantes mexicanos y la incursión en faltas menores tipificadas como delitos por el gobierno estadounidense. Respecto a la irregularidad documental, en 2017, siete de cada 10 mexicanos en Estados Unidos no poseían los documentos que permitieran su estancia legal en el país ni la ciudadanía estadounidense (Bancomer y Conapo, 2019). Especialmente durante el gobierno de Trump, la dinámica de

identificar esa población que regresó a México, puesto que no existen recuentos exactos de su número. El mismo autor señala que una de las formas de identificación del tamaño de dicha población es mediante las estadísticas de deportación que manejan algunas agencias estadounidenses, como el Centro para Estudios de Migración y el Servicio de Inmigración y Control de Aduanas. Así, como lo expresa Ángel, aunque no se dispone de datos exactos referentes a la llegada de esta población a México, su tamaño en Estados Unidos y los niveles de deportación en esas edades plantean un problema (2018: 57-58).

deportaciones por falta de documentos se basó, en gran medida, en la intercepción de los migrantes en sus lugares de trabajo, o incluso en sus hogares, durante redadas efectuadas por la policía migratoria. En cuanto a las deportaciones por faltas menores tipificadas como delitos, tienen que ver principalmente con la posesión de un número de seguridad social falso y con el manejo de vehículos sin licencia de conducir (Oehmichen, 2018: 10-11). Lo anterior deviene en un retorno exprés de la persona o las personas deportadas, que puede implicar a todos los miembros de la unidad familiar a modo de efecto dominó. La salida inmediata del territorio estadounidense conlleva a la pérdida de los principales bienes materiales y a la prohibición expresa de entrar a Estados Unidos por un periodo de hasta 10 años para los sujetos deportados.

En cuanto al retornoseudovoluntario (Rodríguez-Cruz, 2021), como se señaló, descansa en las condiciones económicas, políticas, sociales y culturales coercitivas en que viven los migrantes en Estados Unidos, que definitivamente obligan a la planificación y al efectivo desarrollo de un retorno. Respecto de éste, enfatizamos su claro carácter de involuntariedad (tanto para las familias, en general, como para sus hijos adolescentes, en particular) y la ausencia de libertad para la toma de decisiones relacionadas con el proceso de movilidad internacional.

¿A QUÉ CONTEXTO LLEGAN LOS ADOLESCENTES PARA DESARROLLAR SU (RE)INSERCIÓN?

En el último marco descrito (el de la deportación parental y el retornoseudovoluntario) se registra la presencia de adolescentes procedentes de Estados Unidos en calidad de inmigrados en distintas instituciones de educación media superior del estado de Oaxaca. Se trata de un sector poblacional que pone de manifiesto, no sólo en esta entidad, sino en todo el país, una evidente rigidez del sistema educativo mexicano (Garrido y Anderson, 2018) no preparado para recibir, ofrecer y garantizar un adecuado proceso de (re)inserción

académica y social a estos adolescentes, con repercusiones en su futura inserción laboral.

Señalan Garrido y Anderson (2018: 9) que las organizaciones de la sociedad civil, los maestros, las autoridades escolares y la academia tienen un importante papel como actores y promotores de iniciativas dirigidas a prevenir y enfrentar la exclusión y las barreras al ejercicio de los derechos de los migrantes. Sin embargo, y sin cuestionar la función que los actores sociales y educativos tienen *de facto* respecto de los inmigrados y retornados, consideramos ineludible la función del Estado mexicano como principal garante del ejercicio de los derechos de sus ciudadanos con experiencia migrante internacional; no olvidemos que, ya sea por derecho de sangre o suelo, estos adolescentes son ciudadanos mexicanos, según el artículo 30 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Obviar la responsabilidad del Estado implica dejar en manos de organizaciones y, sobre todo, de los ciudadanos inmigrantes y retornados, la resolución de los problemas que enfrentan debido a las asimétricas estructuras sociales, políticas y económicas nacionales e internacionales.

De acuerdo con Reguillo (2010), millones de jóvenes están siendo orillados a situaciones de pobreza y falta de oportunidades, resultado de las dificultades encontradas en el acceso a la educación y al empleo. En la misma línea, anota Valenzuela (1999) que las principales dificultades que enfrenta la juventud tienen que ver con la desigualdad, la pérdida de confianza en las instituciones, la ausencia de opciones de empleo, la deserción escolar y la pérdida de capacidad de la educación como un recurso de movilidad social. En el caso que nos ocupa, a esta situación de partida hay que sumar las dificultades añadidas de un proceso de movilidad internacional como el que desarrollan los adolescentes inmigrados y retornados desde Estados Unidos a Oaxaca.

Como se verá mediante la exposición y el análisis de los resultados de investigación, entre los adolescentes con experiencia migratoria internacional que han formado parte de este estudio, si bien la educación se entiende como un importante eje que articula sus planes de vida presentes y futuros, las dificultades encontradas para desarrollar la transición entre los niveles de educación media superior

y universitaria en el estado oaxaqueño hace peligrar su continuidad educativa, su bienestar social y su prosperidad económica futura. Conforme con lo expresado por Schultz (1963), la educación hoy día constituye una inversión que puede brindar mayores ingresos a los jóvenes en su futuro adulto, por lo que la exitosa (re)inserción educativa de esta población es, en gran medida, garante de su estabilidad económica futura. En la misma línea, Norton (1995) señala que los estudiantes invierten tiempo y recursos en su formación porque esperan resultados de ello. Estos resultados tienen que ver con la obtención de un empleo que les provea de buenos ingresos salariales (capital económico) o con el reconocimiento social de sus habilidades y capacidades intelectuales (capital simbólico) y, por tanto, con la posibilidad de ascenso y movilidad social mediante la educación (Norton, 1995).

Por otro lado, de acuerdo con algunos estudios (Ángel, 2018; López-Santiago y Reyes-Pérez, 2017; UNICEF, 2013), el sistema educativo mexicano tiene como una de sus características más preocupantes la asimetría, resultado de la distribución desigual de la riqueza en el territorio nacional. En este sentido, Ángel (2018) subraya que, mientras estados como los de México, Sonora y Sinaloa ofrecen una mayor cobertura educativa, los de Chiapas, Guerrero y Oaxaca son los de mayor rezago socioeconómico, lo que implica mayores problemas para el acceso al sistema educativo de los estudiantes, en general, y en particular de aquéllos que tienen experiencia migratoria internacional.

Las dificultades encontradas por la población inmigrada y retornada desde Estados Unidos para acceder al sistema educativo mexicano pueden ponerla en situaciones de exclusión educativa, con proyección a la exclusión social y laboral. La situación de excluido o excluida puede entenderse a partir de su separación o aislamiento respecto al resto de la sociedad por no disfrutar de los mismos derechos y oportunidades (González, 2000). Cabe aclarar, acerca de este punto, que los excluidos “no son personas que, por su déficit personal, son inaptos para seguir el régimen común, sino que han sido invalidados por la coyuntura, por las reglas del juego social y económico” (González, 2000: 7). Tal es el caso de la adolescencia

inmigrada y retornada, integrada por estudiantes con una exitosa trayectoria educativa en Estados Unidos y que se enfrentan en México con riesgos de exclusión educativa, social y laboral, debido a la coyuntura en la que se encuentran. En gran medida, ésta se sustenta en ese núcleo tripartito de cambio que estructura sus vidas en el presente, como explicábamos al inicio de este capítulo.

Es importante considerar el contexto de llegada de esta población, puesto que determinará notablemente su proceso de (re) inserción educativa, así como social y, en un futuro, laboral. En el caso particular de Oaxaca, el estado presenta uno de los índices de desarrollo humano más bajos del país, con 0.681 puntos (López-Santiago y Reyes-Pérez, 2017: 3). Las investigaciones (López-Santiago y Reyes-Pérez, 2017; UNICEF, 2013) apuntan al favorecimiento de la exclusión mediante la persistencia de una amplia brecha de desigualdad económica y social, tanto en la entidad como en relación con el resto de la República: en 2010, 67.3 por ciento de la población oaxaqueña se encontraba en situación de pobreza, una proporción de 20 puntos porcentuales superior al promedio nacional (46.2 por ciento), y tres de cada 10 oaxaqueños vivían en condiciones de pobreza extrema (26.6 por ciento de la población del estado) (UNICEF, 2013: 4).

Según las conclusiones del estudio *Los derechos de la infancia y la adolescencia en Oaxaca* (UNICEF, 2013), esta entidad del suroeste mexicano ocupó, en 2010, el segundo lugar nacional como estado con mayor proporción de población en situación de rezago educativo (29.9 por ciento). Conforme con los datos del estudio, el rezago educativo en el grupo de población de entre 16 años y más asciende a 47.6 por ciento (UNICEF, 2013: 46), y el promedio de escolaridad para la población de más de 15 años se sitúa por debajo del promedio nacional y de los años de escolaridad que se registran en las principales ciudades del país. De manera que, mientras la media nacional en 2010 se situó en 8.6 años y en el entonces llamado Distrito Federal ascendió a 10.5 años, en Oaxaca este promedio se ubicó en 6.9 años (UNICEF, 2013: 46).

Asimismo, de los 570 municipios del estado de Oaxaca, sólo 93 superan el promedio de escolaridad estatal, con bajos niveles de

cobertura educativa en la educación secundaria y media superior (UNICEF, 2013: 5), y altos niveles de rezago entre los adolescentes de entre 15 y 17 años en áreas rurales (41.9 por ciento), debido a la falta de oportunidades para acceder al bachillerato a consecuencia de la escasa cobertura educativa en zonas rurales y semiurbanas (UNICEF, 2013: 47).

Oaxaca y Guerrero son dos entidades federativas con graves problemas socioeconómicos que tienen repercusiones en el ámbito educativo (López-Santiago y Reyes-Pérez, 2017: 25). A este contexto es al que llegan los adolescentes inmigrados y retornados desde Estados Unidos.

ADOLESCENCIA INMIGRADA Y RETORNADA Y EDUCACIÓN SUPERIOR: (IM)POSIBILIDADES Y RIESGOS

De acuerdo con los hallazgos de nuestra investigación, dos son los principales obstáculos que encuentra la adolescencia inmigrada y retornada desde Estados Unidos para desarrollar la transición entre los niveles medio superior y universitario en el sistema educativo mexicano: la burocracia y el idioma.

Respecto a la burocracia, una condicionante de partida para enfrentar mayores o menores obstáculos en este ámbito es el hecho de haber nacido en México o en Estados Unidos. Tanto para el acceso al sistema educativo como a otros derechos y servicios sociales (por ejemplo, los de salud), la ley mexicana determina como obligatorio contar con la clave única de registro de población (CURP). Los adolescentes que nacieron en México, migraron a Estados Unidos y ahora retornan a su país de origen, la obtuvieron directamente por nacimiento, por lo tanto, cuentan con una mayor facilidad para registrarse y acceder al sistema educativo mexicano, así como para transitar entre sus distintos niveles en términos administrativos. La situación de los nacidos en Estados Unidos, sin embargo, cambia sustancialmente, ya que no disponen de esta clave a su llegada a México.

Para tramitar y obtener una CURP en este país, en el que son inmigrados —y pese a ser ciudadanos por derecho de sangre según el artículo 30 de la Constitución mexicana—, los adolescentes nacidos en Estados Unidos necesitan presentar un acta de nacimiento apostillada. Sin embargo, los registros etnográficos revelan la imposibilidad de obtener este documento por dos motivos principales: el primero tiene que ver con la salida de Estados Unidos y el ingreso a México en el marco de una deportación parental, que de ninguna manera da lugar a poder solicitar documentos para regularizar en México situaciones administrativas. El segundo resulta de la falta de socialización de la normativa mexicana en Estados Unidos para población migrante o descendiente de ésta (Rodríguez-Cruz, 2020). De tal manera que, aunque un retorno sea planificado (con o sin carácter coercitivo), la ausencia de información acerca de qué documentos necesitarán en México los hijos de los migrantes impide solicitarlos en Estados Unidos antes de la llegada a las comunidades de origen.

Según la normativa determinada por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2018), si bien los estudiantes no necesitan una CURP para ingresar en las instituciones educativas, deben tramitar esta identificación en un periodo máximo de seis meses. Nuestra etnografía contradice la teoría al registrar casos de alumnos que, a más de seis meses de su ingreso en las instituciones de educación media superior, no disponían todavía de una CURP porque no habían podido conseguir su acta de nacimiento estadounidense. Tal normativa debería tener una mayor apertura con estos estudiantes, ya que, como ellos mismos han expresado, no pueden regresar a Estados Unidos a tramitar este documento porque no tienen la forma ni los medios para hacerlo, ni tampoco es un trámite que pueda ser transferido a familiares que se encuentren en aquel país:

Pues sí... tuve que... pues es que como al llegar no tenía CURP, era lo que me pedía y ahora sigo sin tener CURP porque en Estados Unidos... no sé, para crear mi CURP tendría que ir mi papá, pero no pueden ir familiares a traerlo (Cruz, comunicación personal, 5 de noviembre de 2018).

Independientemente de que el alumno haya tenido una trayectoria académica brillante en Estados Unidos² y en México haya concluido el nivel medio superior con honores, como varios de los casos registrados, dos de los principales problemas derivados de lo anterior son que sin una CURP no se puede emitir el certificado de terminación de estudios medio superiores ni acceder a la educación universitaria (López, comunicación personal, 8 de noviembre, 2018) y que la universidad solicita también acta de nacimiento y CURP para el acceso (UABJO, 2022).

Durante nuestro trabajo de campo encontramos varios alumnos que se hallaban en esta tesitura, la cual entendemos como una situación de *impasse* que interrumpe su, en muchos casos exitosa, trayectoria educativa, en un estado en el que de por sí ya es difícil cursar estudios universitarios y, sobre todo, concluirlos. Según el análisis desarrollado por UNICEF en Oaxaca acerca de los derechos de la infancia y la adolescencia, el propio gobierno del estado reconoce que, de cada 100 niños que ingresan a la primaria, 93 llegan a la secundaria, 65 continúan sus estudios en educación media superior, de los cuales sólo 23 cursan el nivel superior, y únicamente 13 concluyen la licenciatura (UNICEF, 2013: 47).

También deben señalarse los problemas devenidos de la falta de información de los estudiantes, tanto los que culminaron la *high school* en Estados Unidos y desde allí tratan de consultar cuáles serán los requerimientos para acceder a la universidad en Oaxaca, ante una inminente migración o retorno, como los que ya se encuentran en México con la *high school* terminada o están concluyendo la educación media superior (nivel equivalente en el sistema educativo mexicano). De acuerdo con algunas investigaciones (Ángel, 2018; Cortez, García y Altamirano, 2015), la mayoría de las universidades mexicanas no son claras en la determinación de los requisitos de acceso a la educación superior para estudiantes con experiencia migratoria internacional (documentos de identificación, certificados

2 Registramos alumnos que pueden ser considerados *immigrant overachievers* (inmigrantes de altos logros), en términos de Valenzuela (1999); es decir, migrantes y descendientes de migrantes en Estados Unidos que tienen mejores experiencias educativas que sus pares no migrantes y no descendientes de migrantes.

académicos y otros de revalidación de estudios, procedimientos de inscripción y matriculación, etcétera), o bien no ofrecen información alguna al respecto en sus páginas web institucionales. En el caso de la UABJO, en su portal de internet no existen indicaciones acerca de los documentos y trámites que necesitan realizar los jóvenes con experiencia migratoria internacional para acceder a esa universidad (UABJO, 2022). Como señala Valenzuela (1999), los grupos minoritarios con frecuencia carecen de orientación en las instituciones educativas.

Respecto a esta cuestión, Ángel (2018) afirma que el desconocimiento y la poca información que reciben los estudiantes con experiencia migratoria de parte de las universidades públicas mexicanas hace que un número importante de ellos acuda a universidades privadas. Sin embargo, en el caso oaxaqueño podemos afirmar que la situación de pobreza, tanto del estado como de la mayoría de las familias, representa una limitante de inicio para contemplar la universidad privada como opción. Lo anterior pone de manifiesto la vigencia de la brecha de desigualdad entre los inmigrados y retornados que puedan permitirse el acceso a universidades privadas y los que no tienen oportunidad de hacerlo, tanto en el estado como en la República Mexicana, donde, como señalamos, existe una notable desigualdad en la redistribución de la riqueza, en especial cuando tomamos en perspectiva comparativa los estados del norte y los del sur del país.

A través de sus testimonios, los sujetos señalan un deterioro de las condiciones de vida en Oaxaca en comparación con las que tenían en Estados Unidos. Esto se debe, se afirma, a la situación de desempleo y precariedad de sus progenitores, así como a los índices de pobreza de la entidad. Como muestra el relato de uno de los estudiantes: “Aquí estamos peor a comparación a los Estados Unidos. Estamos al límite, no tenemos de dónde sacar” (Ruiz, comunicación personal, 19 de marzo, 2019). En este contexto, el bajo nivel económico de las familias no puede soportar los gastos derivados de la educación de sus hijos, en particular los relativos a la educación universitaria, por lo que se hace imprescindible la obtención de becas de estudio. Para ello también es necesario disponer de la CURP, lo

que directamente anula la posibilidad de los inmigrados de obtener becas hasta que no la consigán. No obstante, el hecho de ser retornado y contar con tal identificación tampoco garantiza una beca, como fue el caso de varios de los estudiantes que formaron parte de la investigación.

Esta situación favorece el rezago educativo entre los adolescentes inmigrados y retornados en Oaxaca, no sólo por la imposibilidad de acceder a la educación superior debido al calvario burocrático, sino también por el nivel de gasto que supone para familias pobres cuyos hijos no son becados. Se han registrado casos de alumnos que abandonaron los estudios al concluir la educación media superior para acceder al mercado laboral, con la finalidad de proveer de ingresos a la unidad familiar desde puestos de trabajo precarios. La imposibilidad de acceder y concluir estudios universitarios dificulta la movilidad social de este sector de la población, que trabaja con retribuciones salariales bajas y termina engrosando la brecha de la desigualdad. Por lo demás, esta precariedad laboral anula lo que Anzaldúa llama “sujetos educativos en transición” (2012: 191), particularmente, hacia su independencia económica y su movilidad social ascendente por medio del trabajo.

Respecto al idioma, representa la segunda barrera de (re)inserción, tanto para el acceso como para el adecuado desarrollo de los procesos educativos en la universidad. En el caso de los estudiantes recién llegados de Estados Unidos, se registraron notables dificultades con el español académico, debido a su larga experiencia de vida en Estados Unidos (donde aprendieron el inglés como lengua principal mediante su escolarización en el sistema educativo estadounidense) y a la falta de transmisión del español por la vía filial. Con independencia de su nacimiento en Estados Unidos (inmigrados) o en México (retornados), el inglés se constituye como lengua principal de este estudiantado, que desconoce el español —en especial el académico— al momento de ingresar a las instituciones educativas mexicanas. Esto representa un importante obstáculo para los alumnos, puesto que las universidades, en general, y la UABJO, en particular, establecen como requisito fundamental para el acceso a este

nivel de enseñanza la acreditación de un examen de admisión, que debe ser respondido en español.

En el caso de los adolescentes que llegaron a Oaxaca hace un par de años, ya tenían cierto manejo del español, pero no porque hayan recibido cursos oficiales de atención lingüística, sino porque recurrieron a docentes particulares, aprobaron cursos y aprendieron el idioma “a la fuerza y con muchas dificultades” (González, comunicación personal, 24 de marzo, 2019). Esta inacción del sistema educativo mexicano respecto de la enseñanza del español académico a los alumnos inmigrados y retornados da lugar al arrastre de graves problemas de lectura, escritura y comprensión oral y escrita, incluso cuando logran concluir la educación media superior y acceder a la universidad.

La importancia de contar con programas de enseñanza bilingües español-inglés responde a dos motivos fundamentales: en primer lugar, al nivel de complejidad conceptual y de terminología técnica existente en las carreras universitarias, lo que hace necesario un amplio dominio del idioma en el que se desarrollarán los procesos de instrucción. De lo contrario, los estudiantes con experiencia migratoria internacional y sin un adecuado dominio del español académico corren el riesgo ya no sólo de concluir sus estudios de educación superior en un mayor periodo del que correspondería, sino de no poder hacerlo. En segundo lugar, estos programas bilingües también son importantes en la medida en que presenten enfoques dirigidos no sólo a la enseñanza del español, sino también a la conservación del inglés. Este último es parte fundamental de la identidad de dichos sujetos, así como de su capital simbólico y económico, puesto que, debido a su importancia en el mundo global y laboral, puede proporcionarles mayores y mejores oportunidades de empleo. Es por ello por lo que los alumnos expresan la necesidad de recibir “clases de inglés para no perder nuestra lengua” (Aparicio, comunicación personal, 10 de marzo, 2019). Sin embargo, el manejo del inglés, antes que ser una ventaja competitiva, también puede ser un elemento limitante en la medida en que reduce las posibilidades de empleo en Oaxaca en nichos laborales determinados, fundamental-

mente los del turismo, la docencia y los *call center*, lo que frustra el desarrollo de otras aspiraciones y preferencias laborales.

Tanto los itinerarios burocráticos como la inexistencia de programas bilingües en los niveles de educación media superior y superior pueden situar a estos adolescentes en el inicio de itinerarios de exclusión educativa con proyección a la exclusión social y laboral. Incluso, en el caso de lograr el acceso al nivel universitario, la precariedad de la educación recibida también puede favorecer el inicio de itinerarios de exclusión, ya que los procesos de instrucción se desarrollan en una lengua que el alumnado con experiencia migrante desconoce y, por tanto, tendrá mayores dificultades para acceder al conocimiento, y obtendrá calificaciones más bajas que los estudiantes hispanohablantes. La situación de partida entre estudiantes con y sin experiencia migratoria internacional es desigual.

En perspectiva comparativa, y con base en la valoración positiva de la experiencia de vida en Estados Unidos y la valoración negativa de la vida en México, la mayoría de los sujetos manifestó abiertamente su deseo de regresar al país vecino. Asimismo, tanto éstos como una minoría que valoraba positivamente su experiencia en México, alegaban el interés de regresar a Estados Unidos debido a la escasez de oportunidades existentes en Oaxaca para acceder a estudios universitarios o culminarlos, así como para ingresar al mercado laboral y encontrar buenos empleos:

Me quiero ir a Estados Unidos. Quiero ir a estudiar a allá, seguir estudiando. Siento que allá voy a tener más cosas y... para ayudar a mi familia que está acá, pues... quiero irme a allá a trabajar y estudiar (Valdéz, comunicación personal, 15 de febrero, 2019).

Inmigrados o retornados a Oaxaca, como resultado del surgimiento del sentido inverso del flujo migratorio Estados Unidos-México durante el gobierno de Trump, y con una situación de vida atravesada por un núcleo tripartito de cambio (por movilidad, por edad y por etapa educativa), estos estudiantes concluyen que “nosotros somos los nuevos *dreamers*” (grupos de discusión, noviembre de 2018 y marzo de 2019). Mientras que los “otros *dreamers*” de

Anderson y Solis (2014) no disponen de la documentación necesaria para acceder a los servicios de salud, educación y otros como ciudadanos en Estados Unidos, la situación de estos autodenominados “nuevos *dreamers*” en el país del que son ciudadanos por derecho de sangre y suelo está cruzada por tres elementos fundamentales: la falta de documentación para acceder a servicios equivalentes en México (caso de los nacidos en Estados Unidos); el desconocimiento del español académico y la ausencia de programas oficiales dirigidos a su enseñanza, así como el desarrollo de un proceso obligado de movilidad internacional a México a causa de la deportación o el retorno seudovoluntario de sus padres y, por extensión, de un retorno seudovoluntario propio.

CONCLUSIONES

El sistema educativo mexicano, como parte de la arquitectura institucional, política, económica, social y cultural de la República, debe tener la estructura, los planes y los programas adecuados para atender y (re)insertar a sus ciudadanos adolescentes inmigrados y retornados de Estados Unidos y garantizarles el efectivo ejercicio del derecho a la educación. Hacer efectivo este derecho implica garantizar, de manera concatenada, los derechos de (re)inserción social y laboral, teniendo en cuenta la etapa vital en que se encuentra este sector poblacional y su cercana incorporación al mercado laboral.

La falta de un sistema educativo preparado para recibir a esta población se concreta en dos elementos importantes, como ha permitido constatar nuestra etnografía: la burocracia y el idioma. Los estudiantes inmigrados y retornados enfrentan los obstáculos asociados a estos elementos en un estado en el que de por sí las desigualdades dificultan de manera considerable la posibilidad de cursar estudios universitarios, lo que los sitúa en el inicio de itinerarios de exclusión educativa con una proyección a la exclusión social y, a futuro, laboral.

El acceso a los derechos sociales, económicos y educativos de estos alumnos en México está supeditado a su condición y experiencia

migratoria y educativa previa en Estados Unidos, pese a ser ciudadanos mexicanos por derecho de sangre y suelo. Sobre la base de tres elementos concretos, lo anterior los lleva a autodenominarse “nuevos *dreamers*”. Estos elementos son, entre los inmigrados, la falta de documentos para acceder a servicios de educación, a beneficios económicos y a otros como ciudadanos mexicanos; la desatención lingüística para adquirir de manera progresiva el español académico e idealmente conservar el inglés, y el desarrollo de un proceso de movilidad internacional forzado a México, como consecuencia de la deportación o el retorno pseudovoluntario de sus progenitores.

REFERENCIAS

- Aguilar, Rodrigo (2019), “Integración escolar de la niñez retornada al Estado de México. Una aproximación sociodemográfica”, ponencia presentada en el Seminario Permanente Migración, Retorno e Infancia. Retos y Necesidades de Nuestro Tiempo en la Movilidad Estados Unidos-México, UNAM, Ciudad de México, 10 de abril.
- Anderson, Jill y Nin Solis (2014), *Los otros dreamers*, México, Iniciativa Ciudadana/US Mexico Foundation.
- Ángel, Hiram (2018), “Estudiantes en situación de retorno: acceso a la educación superior”, en Carlos Garrido y Jill Anderson (coords.), *¿Santuarios educativos en México? Proyectos y propuestas ante la criminalización de jóvenes dreamers retornados y deportados*, Veracruz, Universidad Veracruzana, pp. 51-68.
- Anzaldúa, Raúl Enrique (2012), “Infancia y adolescencia en el entramado de los procesos de subjetivación”, *Tramas*, núm. 36, pp. 177-208.
- BBVA y Conapo. Consejo Nacional de Población (2019), *Anuario de migración y remesas*, México, <https://www.bbva.com/wp-content/uploads/2019/09/Anuario_Migracion_y_Remesas_2019.pdf>, consultado el 11 de enero, 2022.
- Barros, Magdalena (2019), “Las deportaciones y su efecto en la vida de los niños que forman parte de las familias migrantes. Casos de la costa central de California, Estados Unidos”, ponencia presentada en el Seminario Permanente Migración, Retorno e Infancia. Retos

y Necesidades de Nuestro Tiempo en la Movilidad Estados Unidos-México, UNAM, Ciudad de México, 20 de marzo.

Cabrera, Ángelo (2018), “Invisibles en la frontera: barreras educativas, vidas transnacionales, desarrollo comunitario, involucramiento cívico, educación intercultural y movilidad estudiantil”, en Carlos Garrido y Jill Anderson (coords.), *¿Santuarios educativos en México? Proyectos y propuestas ante la criminalización de jóvenes dreamers retornados y deportados*, Veracruz, Universidad Veracruzana, pp. 69-86.

Cámara de Diputados (2014), *Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*, México, <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lgdonna/LGDNNA_orig_04dic14.pdf>, consultado el 11 de enero, 2022.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2020), <<http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/cn16.pdf>>, consultado el 11 de enero, 2022.

Cortez, Nolvía Ana, Arelis Karina García y Adriana Altamirano (2015), “Estudiantes migrantes de retorno en México. Estrategias emprendidas para acceder a una educación universitaria”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 20, núm. 67, pp. 1187-1208.

Cortez-Román, Nolvía Ana y Edmund Ted Hamann (2014), “College dreams a la mexicana. Agency and strategy among american-mexican transnational students”, *Latino Studies*, vol. 12, núm. 2, pp. 237-258.

Garrido, Carlos y Jill Anderson (2018) (coords.), *¿Santuarios educativos en México? Proyectos y propuestas ante la criminalización de jóvenes dreamers retornados y deportados*, Veracruz, Universidad Veracruzana.

Genova, Nicholas de (2013), “The legal production of mexican/migrant illegality”, en Julie A. Dowling y Jonathan Xavier Inda (eds.), *Governing immigration through crime: A reader*, Redwood City, Stanford University Press, pp. 36-40.

Giorguli, Silvia, Víctor Ugalde y Claudia Masferrer (2016), *A migration system in the making: Demographic dynamics and migration policies in North America and the northern triangle of Central-America*, México, El Colmex.

- González, María del Mar (2000), *Monoparentalidad y exclusión social en España*, Sevilla, Iniciativa Comunitaria Integra/Proyecto Renova.
- Jacobo, Mónica y Colette Despagne (2019), “After the american dream: Immigrants finding new opportunities in Mexico”, *ReVista*, núm. 19, pp. 1-9.
- Laborde, Antonia (2019), “EE.UU detiene en un año a casi un millón de inmigrantes en la frontera con México”, *El País*, 8 de octubre, <https://elpais.com/internacional/2019/10/08/actualidad/1570555200_552158.html>, consultado el 11 de enero, 2022.
- López-Santiago, Noemí y Omar de Jesús Reyes-Pérez (2017), “El acceso a la educación superior: El caso de jóvenes indígenas de Oaxaca y Guerrero”, *Revista Electrónica Educare*, vol. 21, núm. 2, pp. 1-33.
- Minjárez, Martha Patricia (2012), “La influencia de la aculturación en las estrategias de integración sociocultural y académica de los estudiantes transnacionales de retorno en la Universidad de Sonora”, tesis de Maestría en Ciencias Sociales, Sonora, Universidad de Sonora, <<https://investigadores.unison.mx/es/studentTheses/la-influencia-de-la-aculturaci%C3%B3n-en-las-estrategias-de-integraci%C3%B3n>>, consultado el 11 de enero, 2022.
- Norton, Bonny (1995), “Social identity, investment and language learning”, *TESOL Quarterly*, vol. 29, núm. 1, pp. 9-31.
- Oehmichen, Cristina (2018), “Los imaginarios de la alteridad y la construcción del chivo expiatorio: Trump y el racismo antinmigrante”, *Pueblos y Fronteras*, núm. 13, pp. 1-21.
- Reguillo, Rossana (2010), “La condición juvenil en el México contemporáneo. Biografías, incertidumbres y lugares”, en Rossana Reguillo (coord.), *Los jóvenes en México*, México, FCE, pp. 395-429.
- Rivera, Liliana (ed.) (2019), *¿Volver a casa? Migrantes de retorno en América Latina*, México, El Colmex.
- Rodríguez-Cruz, Marta (2021), “Menores, inmigrantes y retornados desde Estados Unidos a Oaxaca, México: los nuevos ‘otros’ y los desafíos de la (re)inserción escolar”, *Latin American Research Review*, núm. 56, vol. 4, pp. 891-905, <<http://doi.org/10.25222/larr.1042>>, consultado el 11 de enero, 2022.
- Rodríguez-Cruz, Marta (2020), “Política educativa, inserción escolar y desigualdad en Oaxaca, México. ¿A qué se enfrenta la niñez y la

- adolescencia migrante?”, en Luciana Gandini (coord.), *Temas y aproximaciones actuales para el estudio de las migraciones y movi- lidades en las Américas*, México, UNAM, pp. 217-237, <[https://www. researchgate.net/publication/351102455_Politica_educativa_inser cion_escolar_y_desigualdad_en_Oaxaca_Mexico_A_que_se_enfren tan_la_ninez_y_la_adolescencia_migrante](https://www.researchgate.net/publication/351102455_Politica_educativa_insercion_escolar_y_desigualdad_en_Oaxaca_Mexico_A_que_se_enfren tan_la_ninez_y_la_adolescencia_migrante)>, consultado el 11 de ene- ro, 2022.
- Sánchez, Ricardo, Carmen Fernández, Jorge Luis Arellanez y Liliana Bere- nice Templos (2017), *Adolescentes mexicanos migrantes en retorno de Estados Unidos y uso de drogas*, México, Centros de Integración Juvenil, A. C.
- Schultz, Theodore (1963), *The economic value of education*, Nueva York, Columbia University Press.
- Segob. Secretaría de Gobernación (2019), *Nueva política migratoria del gobierno de México 2018-2024*, México, <<http://politicamigrato- ria.gob.mx/work/models/PoliticaMigratoria/Documentos/NPM/ npm2018-2024.pdf>>, consultado el 11 de enero, 2022.
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2018), *Normas relativas a los proce- sos de control es escolar para la Educación Media Superior*, México, <http://cosfac.sems.gob.mx/web/pa_normatividad.php>, consultado el 11 de enero, 2022.
- Suárez, Daniela (2018), “Voces urgentes: identidades migrantes en el Es- tados Unidos de hoy”, en Carlos Garrido y Jill Anderson (coords.), *¿Santuarios educativos en México? Proyectos y propuestas ante la criminalización de jóvenes dreamers retornados y deportados*, Vera- cruz, Universidad Veracruzana, pp. 87-104.
- UABJO. Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (2022), *Admisión superior. Exámen segunda convocatoria ciclo escolar 2022-2023*, <<http://www.admision.uabjo.mx/requisitos/superior>>, consultado el 11 de enero, 2022.
- UNICEF. United Nations International Children’s Emergency Fund (2013), *Los derechos de la infancia y la adolescencia en Oaxaca*, México, UNICEF/Flacso, <[https://www.unicef.org/mexico/media/1791/file/ SITAN-UNICEF.pdf](https://www.unicef.org/mexico/media/1791/file/SITAN-UNICEF.pdf)>, consultado el 11 de enero, 2022.

- Valdez, Gloria Ciria (2012), “Introducción”, en Gloria Valdez (coord.), *Movilización, migración y retorno de la niñez migrante. Una mirada antropológica*, México, El Colson/UAS, pp. 13-38.
- Valenzuela, Ángela (1999), *Subtractive schooling. U.S. mexican youth and the politics of caring*, Nueva York, State University of New York Press.

SIGLAS Y ACRÓNIMOS

AECID	Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo
Amexid	Agencia Mexicana de Cooperación Internacional para el Desarrollo
ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
BUAP	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Celac	Comunidad de Estados Latinoamericanos y del Caribe
CETIS	Centro de Estudios Tecnológicos, Industriales y de Servicios
CIALC	Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe
CIMMYT	Centro Internacional para el Mejoramiento del Maíz y el Trigo
Cinvestav	Centro de Investigación y de Estudios Avanzados
COIL	collaborative online international learning/aprendizaje cooperativo internacional en línea
Comie	Consejo Mexicano de Investigación Educativa
Conacyt	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
Conapo	Consejo Nacional de Población
CRES	Conferencia Regional de Educación Superior
CRESALC	Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe
CURP	clave única de registro de población
DAAD	Deutscher Akademischer Austauschdienst/Servicio Alemán de Intercambio Académico
EEES	Espacio Europeo de Educación Superior
El Colmex	El Colegio de México

El Colson	El Colegio de Sonora
Enlaces	Espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior
Eurostat	Statistical Office of the European Union/Oficina Europea de Estadística
FCE	Fondo de Cultura Económica
Flacso	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
Foncicyt	Fondo de Cooperación Internacional de Ciencia y Tecnología
IBRD	International Bank for Reconstruction and Development/ Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento
IES	instituciones de educación superior
IESALC	Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe
IIE	Instituto Internacional de Educación
IIH	Instituto de Investigaciones Históricas
INE	Instituto Nacional de Estadística
IPN	Instituto Politécnico Nacional
IRD	Institut de Recherche pour le Développement/Instituto de Investigación para el Desarrollo
JICA	Japan International Cooperation Agency/Agencia Japonesa de Cooperación Internacional
MEC	Ministerio de Educación y Ciencia
MECD	Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte
NAFSA	Association of International Educators/Asociación Internacional de Educadores
NNA	niñas, niños y adolescentes
NSF	National Science Foundation/Fundación Nacional de Ciencias
Obimid	Observatorio Iberoamericano sobre Movilidad Humana, Migraciones y Desarrollo
Obiret	Observatorio Regional sobre Internacionalización y Redes en Educación Terciaria
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
OMS	Organización Mundial de la Salud
OPI	Observatorio Permanente de la Inmigración
PAU	pruebas de acceso a la universidad
PBP	Programa de Becas Posdoctorales
PDEUM	Programa de Incorporación de Doctores Españoles a Universidades Mexicanas

PNPC	Programa Nacional de Posgrados de Calidad
RHAC	recursos humanos altamente calificados
RIESAL	Red Regional para el Fomento de la Internacionalización de la Educación Superior en América Latina
RIMAC	Red sobre Internacionalización y Movilidades Académicas y Científicas
Segob	Secretaría de Gobernación
SEP	Secretaría de Educación Pública
SEPIE	Servicio Español para la Internacionalización de la Educación
SIJA	Subprograma de Incorporación de Jóvenes Académicos de Carrera
SRE	Secretaría de Relaciones Exteriores
TESOL	Teachers of English to Speakers of Other Languages/Profesores de Inglés para Hablantes de Otras Lenguas
TIC	tecnologías de la información y la comunicación
UABJO	Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca
UAEM	Universidad Autónoma del Estado de Morelos
UAM	Universidad Autónoma Metropolitana
UAS	Universidad Autónoma de Sinaloa
UDG	Universidad de Guadalajara
UDUAL	Unión de Universidades de América Latina y el Caribe
UE	Unión Europea
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNED	Universidad Nacional de Educación a Distancia
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization/Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund/Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
WB	World Bank/Banco Mundial

SOBRE LAS AUTORAS Y LOS AUTORES

Armando Alcántara Santuario

Doctor en Educación por la Universidad de California, en Los Ángeles. Investigador del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores y de la Academia Mexicana de Ciencias. Profesor del Posgrado en Pedagogía de la UNAM y profesor visitante en la Universidad Federal de Goiás, Brasil. Coordinador del Seminario de Educación Superior del Programa Universitario de Estudios sobre Educación Superior de la UNAM. Autor y coautor de libros, capítulos y artículos sobre temas de educación superior. Coordinador y participante en proyectos de investigación colectivos en México y el extranjero. Miembro de consejos editoriales de revistas nacionales e internacionales. Integrante del Consejo Universitario de la UNAM (2012-2016). Miembro de varias asociaciones científicas nacionales e internacionales. Cofundador de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada y secretario general del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (2002-2003).

Nuria del Álamo Gómez

Es licenciada en Sociología, diplomada en Trabajo Social, experta y máster en Inmigración y Extranjería por la Universidad Europea de Madrid y el Consejo General de la Abogacía, y doctora en Sociología por la Universidad de Salamanca. Actualmente es profesora del Departamento de Derecho del Trabajo y Trabajo Social de la Uni-

versidad de Salamanca, investigadora del Instituto de Iberoamérica y miembro del Grupo de Investigación Reconocido Políticas Públicas en Defensa de la Inclusión, la Diversidad y el Género de la misma universidad. Entre sus publicaciones destacan su tesis de doctorado titulada “Los estudiantes extranjeros en España. La movilidad internacional por razones de estudio” y la coautoría con Alma Trejo del artículo “Fuentes de datos para estimar la movilidad estudiantil de origen latinoamericano en el sistema universitario español”, así como diversos artículos y capítulos de libro referentes al fenómeno migratorio.

Norma Cárdenas

Maestra en Ciencias Sociales por la Facultad de Estudios Superiores de Cuautla, de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México. Asistente y ponente en congresos nacionales e internacionales en educación superior. Autora de capítulos y artículos sobre temas de movilidad académica internacional.

Denisse de Jesús Cejudo Ramos

Doctora en Historia Moderna y Contemporánea por el Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora. Actualmente es investigadora del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México y miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Sus líneas de investigación, enmarcadas en la historia de la educación, son: gobiernos universitarios y movimientos estudiantiles en México, historia de las instituciones educativas mexicanas en el siglo xx, historia del tiempo presente y metodología de la historia oral. Entre sus más recientes publicaciones están el artículo científico “Para analizar los movimientos estudiantiles”, la coordinación del libro *Revisitando el movimiento estudiantil de 1968. La historia contemporánea y del tiempo presente en México* y su libro *La universidad en el naufragio. El Comité Estudiantil de la Universidad de Sonora y el conflicto por la modernización, 1991-1992*.

Edgar M. Góngora Jaramillo

Es sociólogo por la Universidad Autónoma Metropolitana y maestro y doctor en Ciencias, en la especialidad de Investigaciones Educativas, por el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Realizó una estancia posdoctoral en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México, gracias a una beca otorgada por la Coordinación de Humanidades de dicha casa de estudios. Sus actividades de investigación se engloban en estudios acerca de la profesión académica y científica, en los que ha publicado trabajos sobre prestigio académico, redes académicas y científicas, internacionalización de la educación superior y la ciencia, así como relativos a la evaluación y financiamiento de la ciencia en México.

Isabel Izquierdo

Profesora investigadora de la Facultad de Estudios Superiores de Cuautla, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México. Doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Tiene un posdoctorado en el Departamento de Sociología de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco. Perteneció al Sistema Nacional de Investigadores y es miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Cuenta con perfil deseable del Programa de Mejoramiento del Profesorado.

Marco Aurelio Navarro-Leal

Obtuvo el grado de doctor en Pedagogía, con mención honorífica, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), después de haber estudiado una Maestría en Planeación Educativa en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres, Inglaterra. Sus estudios de licenciatura los realizó en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Ha ocupado cargos en la Secretaría de Educación Pública y en la Universidad Autónoma Metropolitana, tanto en la Rectoría General como en la Unidad Azcapotzalco. Es profesor de asignatura en la Facultad de Filosofía y Letras de la

UNAM. En la Universidad Autónoma de Tamaulipas fue director de Planeación y secretario académico. Actualmente es investigador asociado al Centro de Excelencia de esta última universidad, así como editor de la revista *Educiencia*. Asimismo, es presidente honorario de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada y vicepresidente del Consejo Mundial de Sociedades de Educación Comparada.

Marta Rodríguez-Cruz

Doctora en Antropología Social por la Universidad de Sevilla. Maestra en Estudios Americanos; Educación; Cooperación Internacional y Desarrollo, y Derechos Humanos, Interculturalidad y Desarrollo. Ha realizado estancias de investigación internacionales en prestigiosas universidades e institutos de Inglaterra (Cambridge), Ecuador (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales), México (Instituto Nacional de Antropología e Historia, y el Instituto de Investigaciones Antropológicas de la Universidad Nacional Autónoma de México) y Argentina (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas). Miembro del Grupo para el Estudio de las Identidades Socioculturales en Andalucía; del Seminario Universitario de Estudios sobre Desplazamiento Interno, Migración, Exilio y Repatriación, y del Sistema Nacional de Investigadores. Es coordinadora del diplomado Niñez y Adolescencia Migrante en las Américas, en el Instituto de Investigaciones Antropológicas mencionado. Ganadora de varios premios de investigación sobre educación, interculturalidad y pueblos indígenas, estudia los procesos migratorios, educativos y de salud de la niñez y la adolescencia en contextos de alta exclusión, desigualdad y diversidad cultural en España, Ecuador y México, países en los que ha realizado trabajos de campo prolongados.

Alma Paola Trejo Peña

Es licenciada en Relaciones Internacionales por la Universidad Iberoamericana, maestra en Demografía por El Colegio de la Frontera Norte, máster en Migraciones Internacionales y doctora en Sociología por la Universidad de La Coruña. En su tesis doctoral analizó la experiencia de los estudiantes mexicanos de posgrado en Francia y España y recibió la distinción sobresaliente *cum laude* y mención

internacional. Es profesora de asignatura en la Licenciatura en Relaciones Internacionales de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México. En 2013 y 2014, realizó estancias de investigación en el Centro de Población y Desarrollo, París. Entre 2017 y 2019 hizo una estancia postdoctoral en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y Educación de la UNAM. Es dictaminadora de revistas académicas tanto en México como en Venezuela, Colombia, Ecuador, Brasil y España. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores.

Movilidad y migraciones en contextos actuales de la Educación Superior

se publicó en acceso abierto en diciembre de 2023
en su composición se utilizó la familia tipográfica Sabón LT Paeuropean,
diseñada por Jan Tschichold en 1964, y Gill Sans, diseñada por Eric Gill en 1928.

La formación tipográfica estuvo a cargo de Eugenia Calero