

# INTEGRACIÓN UNIVERSITARIA LATINOAMERICANA: ¿UTOPIA CONTRA REALIDAD?

SYLVIE DIDOU AUPETIT<sup>1</sup>

Investigadora de tiempo completo en el Centro de Investigación y Estudios Avanzados (CINVESTAV), México.

## Introducción

En Europa son muchas las voces que critican los alcances y el funcionamiento de los programas europeos (Bruno, 2010), en particular del ERASMUS para la movilidad estudiantil corta, una herramienta central para la consolidación de un Espacio Europeo de la Educación Superior. Son muchas, en eco, las que, en América Latina y el Caribe, reclaman la instalación de un espacio similar: la apuesta es, por ese medio, reforzar iniciativas compartidas para resolver problemas comunes, mejorar las capacidades instaladas en una perspectiva de cooperación solidaria e instaurar sociedades del saber. Pero, más allá de las declaratorias, del funcionamiento añejo de medidas de espectro continental o subregional (Didou, 2011) y de la expresión de buenas intenciones generales, en torno a las cuales ningún sector de opinión disiente radicalmente, conviene interrogarse sobre: ¿Qué ha cambiado desde hace dos décadas en la región cuando la firma de tratados de libre comercio e intercambios económicos preferentes acarrió la constitución de zonas de integración y/o libre tránsito de profesiones? ¿En qué medida la tan frecuentemente aludida “globalización” llevó a los go-

biernos nacionales a promover una internacionalización efectiva de sus sistemas universitarios? ¿Cuáles han sido las iniciativas que han desencadenado cambios sustantivos y cuáles las que han sustentado un gatopardismo rampante? ¿Cómo, hoy, sacar lecciones de lo ocurrido para avanzar estratégicamente en la redefinición de una política de cooperación internacional, articulada sobre el rescate de fortalezas regionales/nacionales y la aplicación de programas movilizadores para los países que los impulsan y sus instituciones de educación superior? La diversidad de intereses y de niveles de desarrollo entre unos y otras, en lo concerniente a formación de docentes, oferta de posgrados, consolidación de los dispositivos de investigación científica y modalidades de inserción macro-regional es en efecto tan pronunciada que implica primero que las políticas aplicadas por cada país tengan sus lógicas propias y, luego, que el proyecto de integración de un espacio regional de la educación superior en América Latina genere posicionamientos y expectativas heterogéneas.

## Desarrollo

Cuatro estudios comparativos sobre las políticas gubernamentales y universitarias para la formación de recursos humanos altamente calificados, la movilidad internacional y los retornos en Argentina, México, Nicaragua y Perú (Luchilo y Stubrin, 2011; Didou, 2011; Duriez, 2011; Piscoya, 2011, respectivamente) confirman que tanto las herramientas para la gestión de las movilidades como sus resultados divergen considerablemente a escala nacional: eso hace suponer que, en los próximos años, sus posiciones respectivas en tanto ofertantes y demandantes de cooperación, a escala regional e internacional, se modificarán considerablemente. Por ejemplo, si la demanda de formación de posgrado, desde la maestría hasta el doctorado, para los profesores universitarios se volverá relevante en Nicaragua o incluso Costa Rica, debido a los pronunciados déficits de escolaridad de su plantilla, en México, cambiará de signo ante la consolidación de capacidades de formación in situ. En consecuencia, hacia Estados Unidos y los países centrales de Europa, el país mantendrá una demanda de inscripción en doctorado amarrada a la acreditación de instituciones y carreras, a la inserción de los alumnos en laboratorios de punta y a proyectos de desarrollo estratégico; en contraste, hacia América Latina y principalmente, Centro América y el Caribe, promoverá una oferta propia de posgrado, reforzando iniciativas de intercambio académico con los países de esas zonas, desde una posición de proponente de formación.

### La movilidad estudiantil: la punta del iceberg

Según las estimaciones, la matrícula de educación superior oscila entre los 20 y los 24 millones de estudiantes en América Latina y El Caribe.<sup>2</sup> De acuerdo con las últimas cifras disponibles producidas por la UNESCO en 2008, esa región envía al exterior unos 155 000 estudiantes (menos del 0.8% de los inscritos), muy concentrados por país de origen.

Cuadro 1. Estudiantes latinoamericanos en situación de movilidad internacional saliente, por país de origen, 2008.

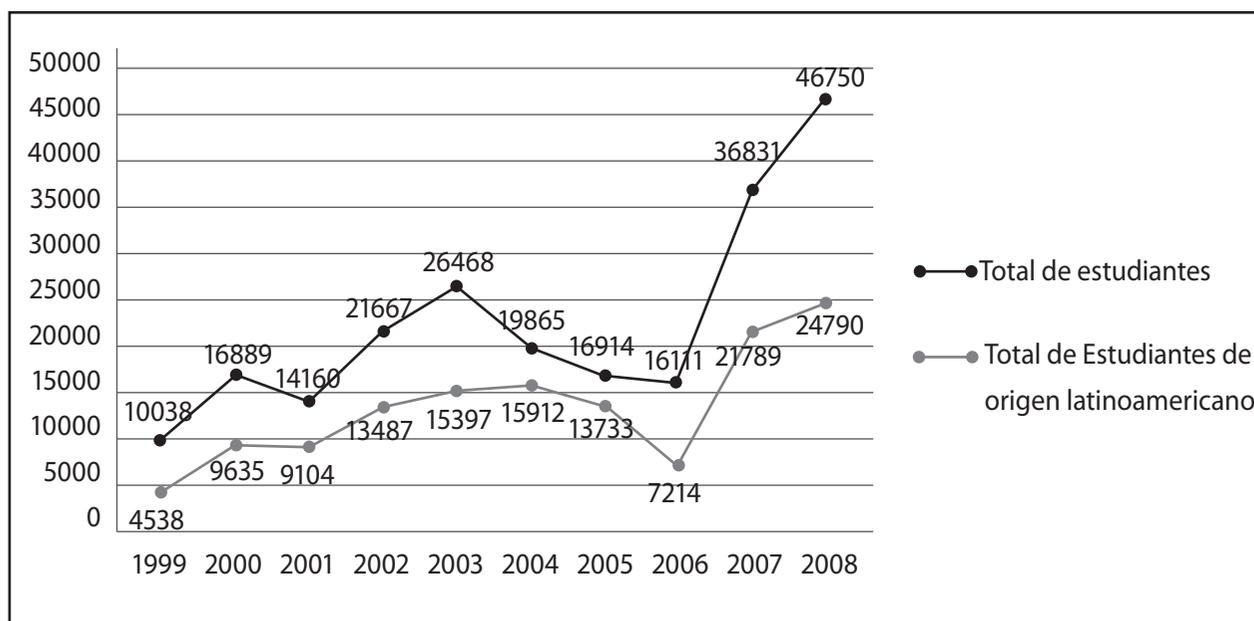
| País de origen             | Número de estudiantes |
|----------------------------|-----------------------|
| México                     | 24,110                |
| Brasil                     | 20,023                |
| Colombia                   | 15,773                |
| Perú                       | 10,937                |
| Venezuela                  | 7,799                 |
| Argentina                  | 7,011                 |
| Ecuador                    | 5,714                 |
| Chile                      | 5,231                 |
| Jamaica                    | 4,873                 |
| Trinidad y Tobago          | 3,612                 |
| Bolivia                    | 2,547                 |
| Haití                      | 2,318                 |
| Bahamas                    | 1,803                 |
| Dominican Republic         | 1,776                 |
| Guatemala                  | 1,547                 |
| Panamá                     | 1,494                 |
| Costa Rica                 | 1,459                 |
| El Salvador                | 1,447                 |
| Honduras                   | 1,384                 |
| Cuba                       | 1,139                 |
| Uruguay                    | 1,078                 |
| Paraguay                   | 866                   |
| Barbados                   | 772                   |
| Bermuda                    | 761                   |
| Belice                     | 548                   |
| St. Lucia                  | 519                   |
| Suriname                   | 499                   |
| Nicaragua                  | 497                   |
| Guyana                     | 476                   |
| Dominica                   | 353                   |
| Netherland Antilles        | 296                   |
| Grenada                    | 293                   |
| St. Kitts and Nevis        | 281                   |
| Antigua y Barbuda          | 274                   |
| British Virgin Islands     | 263                   |
| Turks and Caicos Islands   | 225                   |
| St. Vincent and Grenadines | 218                   |
| Anguilla                   | 125                   |
| Aruba                      | 68                    |
| Montserrat                 | 30                    |
| País no especificado       | 24,805                |

Fuente: UNESCO/UIS, Mayo 2011.

En ese mismo año, la región recibía a 46 750 extranjeros (UNESCO, 2011), 24 790 de ellos conforme con un esquema de desplazamientos intra-regionales: la movilidad entrante de origen latinoamericano y cari-

beño representaba entonces el 53.2% del total cuando, en 1999, sólo equivalía al 45.2%, integrando el flujo que más se ha consolidado en la pasada década.

Gráfica1. Número total de estudiantes con movilidad hacia América Latina vs. Número de estudiantes de origen Latinoamericano en la región



¿Es justificado, ante esas cifras ingentes (pero esas proporciones irrisorias), congratularse? ¿Es lícito considerar la situación como satisfactoria y dejar la autocrítica a los europeos cuando esos mueven el 7% de sus estudiantes, vía ERASMUS? ¿Basta constatar el crecimiento decenal de los números de estudiantes latinoamericanos y caribeños cuyos traslados son transfronterizos, para anunciar la incipiente constitución de un espacio regionalmente integrado de educación superior? Sería pecar de optimismo o ingenuidad. Mientras las tasas de movilidad saliente y entrante involucren a porcentajes extremadamente reducidos de las matrículas inscritas nacionalmente y dependan de unos pocos países que fungan como sus locomotoras, los intercambios seguirán funcionando como una señal de distinción, social y académica, para los sujetos, los establecimientos y aun los países que los promueven. Más allá de declaratorias retóricas, uno de los retos fundamentales en la actualidad

consiste, por lo tanto, en lograr una expansión cuantitativa significativa de la movilidad estudiantil internacional procedente de América Latina y el Caribe, en relación con la del conjunto: eso depende de la capacidad para revertir el patrón de crecimiento de los últimos 10 años, el cual indica una disminución de la participación regional en el flujo mundial de estudiantes del 5.67% al 5.50%, conforme con una tasa acumulada de expansión entre 1999 y 2008 (+ 67.5 %) inferior a la global (+ 73.2%).

Cuadro 2. Número de estudiantes internacionales por procedencia geográfica regional, 1999-2008

|   | 1999      | 2000      | 2001      | 2002      | 2003      | 2004      | 2005      | 2006      | 2007      | 2008      |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Total de estudiantes internacionales en el mundo          | 1,635,218 | 1,750,087 | 1,833,358 | 2,141,712 | 2,409,274 | 2,357,911 | 2,540,735 | 2,612,368 | 2,825,563 | 2,822,078 |
| Total de estudiantes de origen latinoamericano y caribeño | 92,690    | 109,774   | 105,226   | 132,094   | 146,434   | 124,272   | 139,465   | 148,651   | 165,027   | 155,244   |
| % de estudiantes de origen LAC con relación al total      | 5.67      | 6.27      | 5.74      | 6.17      | 6.08      | 5.27      | 5.49      | 5.69      | 5.84      | 5.50      |

6

Fuente: UNESCO Institute for Statistics. Marzo 2011

Conseguir esa redinamización de la movilidad internacional implicaría que América Latina y el Caribe se sitúen no sólo frente a sus propias historias, en perspectivas auto-referidas, sino ante el mundo. Supone que destinen medios y recursos a la movilidad internacional conforme con metas programadas y concertadas y atiendan el hecho indudable que no bastan la proliferación de iniciativas de reducida escala y el activismo de sus promotores para expandirla. Revela, asimismo, que el esquema predominante de internacionalización en la región, basado en la multiplicación de los interventores (organismos gubernamentales, redes universitarias, fundaciones, asociaciones civiles, bancos nacionales e internacionales e instituciones de educación superior) y de los soportes para los intercambios ha sido poco redituable: sólo ha auspiciado la constitución de pequeños núcleos burocráticos en torno a la gestión de los programas. Pero no ha propiciado una democratización de las oportunidades<sup>3</sup> ni su especificación por grupos focales diferenciados.

En suma, la movilidad estudiantil internacional desde la región se caracteriza por indudables transformaciones, inercias y diferencias nacionales e institucionales. Entre las primeras, destacan el despunte de las estancias cortas en el extranjero, la multiplicación de los *stakeholders* interpelados, la emergencia de un sector de *free movers* y la consolidación de los intercambios en el pregrado, la capacitación profesional y la educación superior tecnológica. Entre las segundas, sobresalen la ausencia de programas de gran envergadura y características innovadoras que impulsen una movilidad regional táctica en función de las fortalezas de los sistemas nacionales de educación superior, la dispersión de los organismos involucrados en su sostenimiento, las dificultades para contar con información sobre resultados y buenas prácticas (como excepción, ver Theiler, 2009), los disfuncionamientos de agencias gubernamentales y dependencias institucionales en cuanto a rendición de cuentas y la desvinculación entre la gestión administrativa de la movilidad interna-

cional y su promoción académica. Entre las terceras, son notorias las divergencias de políticas nacionales entre los gobiernos, conforme con el prestigio y la diversificación vertical de sus sistemas de educación superior y de ciencia, con sus agendas de investigación así como con las articulaciones entre las políticas de movilidad y de reforma institucional, principalmente en lo concerniente a escolaridad y productividades de las plantillas académicas, consolidación de nichos de indagación de calidad y distribución de los servicios de enseñanza.

Ante ese balance no es factible seguir haciendo lo que se hizo en las pasadas dos décadas, porque los logros, aunque indudables, no son del todo convincentes. Entre los asuntos fundamentales sobre los que incidir para alcanzar cambios relevantes, sobresalen la racionalización de los dispositivos de conducción y administración de la movilidad internacional y el diseño de estrategias coherentes, con metas y plazos, en función de las respuestas que los organismos gubernamentales, las autoridades locales, las asociaciones de rectores y los establecimientos aportan a la cuestión: "¿para qué la movilidad internacional?". Es indispensable situar los programas

de movilidad en los contextos en los que cobran sentido y evaluar sus repercusiones, en función de inversiones y umbrales de desempeño, pero también de proyectos de desarrollo, institucionales, nacionales o regionales. No se suele hacer ni lo uno ni lo otro, de manera tal que, en forma paradójica, en sociedades que han adoptado como lema la transparencia, se sabe poco acerca de ¿Cuánto cuesta

la movilidad internacional? ¿Cuánto reedita? ¿Cuántas ventajas y beneficios reales aporta y a quiénes? ¿En qué escalas son esos comprobables? Mientras muchos ejecutores y actores de la educación superior están sujetos a procesos de seguimiento y supervisión contables que hasta producen más efectos negativos que repercusiones positivas, las condiciones y los efectos acarreados por ella permanecen ignotos, pese a la "mediatización" de la internacionalización en los escenarios educativos. Ese desconocimiento es fértil para auspiciar la diseminación acrítica de los mitos surgidos con motivo de su promoción: entre ellos, destacan el papel de los estudiantes extranjeros como agentes activos de internacionalización in situ, la relevancia del elemento "fama internacional", en tanto factor que comprueba la calidad de los establecimientos, las repercusiones positivas de los convenios de cooperación internacional en el quehacer institucional, los beneficios de la acreditación internacional para diversas categorías de interesados y las diferencias entre dinámicas de internacionalización solidaria y de mercantilización global (Knigth, 2011). Ante la influencia de esos "mitos", no sería superfluo que especialistas y tomadores de decisión mediten la puesta en juicio de la internacionalización universitaria, expresada recientemente por quienes fueron antaño sus fervientes partidarios (Brandenburg & de Wit, 2011).

## **Movilidades académicas y científicas: un objetivo de políticas, un objeto de indagación**

Aunque hasta ahora hemos estructurado nuestra reflexión sobre la movilidad estudiantil, esa no es ni mucho menos sinónimo de una política de internacionalización; es necesariamente parte de ella pero no la agota. La internacionalización de la educación superior se estructura sobre pivotes complementarios, entre los que sobresalen, cuando menos, los programas de movilidad científica (becas de posgrado, retorno, re-vinculación y organización de diásporas), de diseño y regulación de ofertas curriculares en co-graduación y de acciones focalizadas de cooperación, concertadas entre los ofertantes y los beneficiarios.

Al respecto, una falla extendida en la región consiste en la desvinculación estructural entre los programas de movilidad estudiantil y los de retorno (aunque ambos se lleven a cabo en paralelo, como ocurre en Argentina, Chile, Colombia, El Salvador, México, Uruguay). Pese a que se sepa que el tipo de movilidad auspiciada incide en las intenciones de instalación en el país de estudios, conforme con un binomio “a más larga estancia afuera, más posibilidades de quedarse allí donde se obtuvo el grado”, desconocemos cuáles han sido los recorridos que han llevado a los científicos latinoamericanos que residen en el exterior a irse. Esa desconexión, que resta eficacia al funcionamiento de ambos programas y debilita la movilidad inversa, es contraproducente para mejorar el desempeño de los sistemas de ciencia e investigación en los “países no hegemónicos” (Losego & Arvanitis, 2008). Impide definir políticas nacionales y sub-regionales de envergadura ante la fuga de cerebros en un escenario global en donde la atractividad de los epicentros científicos dominantes es ingente y alimenta la circulación escalonada de los llamados “científicos globales” (Royal Society, 2011: 26). Es un obstáculo para reconocer su valor, recompensarlos y convencerlos de intervenir en proyectos para reforzar las capacidades científicas en sus lugares de procedencia.

En contraste con el vacío de políticas en la materia, los investigadores han explorado los factores que determinan la migración internacional de los talentos, aunque no siempre en los países más afectados por ella, como Guatemala, Honduras, Nicaragua, Colombia, Venezuela y el Caribe. Han realizado estudios de caso sobre los perfiles de sus estancias afuera, los mecanismos de transferencia de saberes y las conexiones establecidas por esos “nómadas del saber” entre sus redes de origen y las constituidas en los tramos ulteriores de sus trayectorias profesionales. Pero claman en el desierto. Las economías emergentes de nuestra región cuentan todavía con pocos mecanismos eficientes para sacar mejor provecho del *brain drain*: pese a que el tema de la hemorragia de las competencias haya sido central en el posicionamiento de América Latina y el Caribe ante la UNESCO, en la pasada Conferencia Regional sobre la Educación Superior, realizada en Cartagena de Indias, Colombia, en junio 2008, las iniciativas concretas para la cooperación intra-regional y sobre todo, inter-zonal Sur-Sur, por ejemplo con África y algunos países de la Cuenca del Pacífico han sido puntuales y han avanzado lentamente. Es, por lo tanto, de particular interés seguir las etapas de puesta en marcha y de resultados de la iniciativa del Espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior (ENLACES), principalmente en la vertiente cooperación académica internacional.

Hasta ahora, las reacciones a una circunstancia en la cual la migración de los recursos humanos altamente calificados se ha incrementado más que la migración en general han sido esencialmente nacionales. Algunos gobiernos han restringido el número de becas al extranjero so pretexto de contar in situ con una oferta de posgrados de calidad (México); otros han condicionado el otorgamiento de becas y el reconocimiento de los títulos suministrados por instituciones extranjeras a su acreditación (Brasil); han elevado las penalidades en caso de no-retorno o de emigración (Brasil, Cuba). Varios han instaurado o reformado sus programas de repatriación y vinculación con las diásporas y han lanzado invitaciones a científicos extranjeros (Ecuador). Aunque Jamaica, México o Chile cuenten con base de datos especializadas sobre

profesionistas instalados afuera, la confidencialidad de las informaciones, la dificultad de definir con cuáles asociaciones operar los programas de re-vinculación y el bajo número de sujetos captados conducen a recomendar monitorear los alcances en función de lo programado y de lo esperado para conocer mejor logros y límites antes de replicar indiscriminadamente esas iniciativas.

Finalmente, hasta ahora, casi ningún país de la región, independientemente de los instrumentos aplicados, tiene datos de calidad sobre los efectos de la migración de retorno y de la atracción de científicos extranjeros en el perfil de las comunidades científicas nacionales, en sus vinculaciones internacionales y en la redefinición de sus líneas y modalidades de trabajo. Esos aspectos quedan por lo general sumidos en el desconocimiento, a pesar de que son cruciales para proponer políticas de (re)-integración regional sustentadas en la identificación de los flujos de movilidad estudiantil y científica de proximidad (geográfica o ideológica), en la detección de los circuitos dominantes de intercambios de conocimientos y de acceso a los financiamientos. Ilustra esa afirmación el hecho de que ni siquiera se cuenta con acuerdos básicos en torno a la construcción de un indicador de internacionalización de los sistemas de ciencia y tecnología en América Latina y el Caribe, pese a que ese pueda basarse en mediciones referidas a insumos (investigadores extranjeros incorporados versus investigadores nacionales), a lugares de obtención del título de mayor nivel (independientemente de la nacionalidad de origen), a productos (publicaciones nacionales o internacionales registradas en estudios bibliométricos) o bien a características de prestigio (participación en redes, acceso a financiamientos externos, patentes internacionales, por ejemplo). En consecuencia, las políticas públicas para la internacionalización de los sistemas de indagación en América Latina y el Caribe y la selección de programas gubernamentales estratégicos raras veces están fundamentados en diagnósticos de situación (ver para México, Didou & Gérard, 2011; para Colombia, Ruiz Vallejo, 2010; para Argentina, Auriol et al., 2007) y muchas veces responden a proyecciones voluntaristas. Tampoco se justifican en estudios comparativos

que, a escala intra-regional, ayuden a diseñar medidas de cooperación de interés mutuo entre las contrapartes, con base en ventajas por áreas disciplinarias o nichos de oportunidades.

### **Modalidades emergentes de internacionalización y retos para los establecimientos y los gobiernos de América Latina y el Caribe**

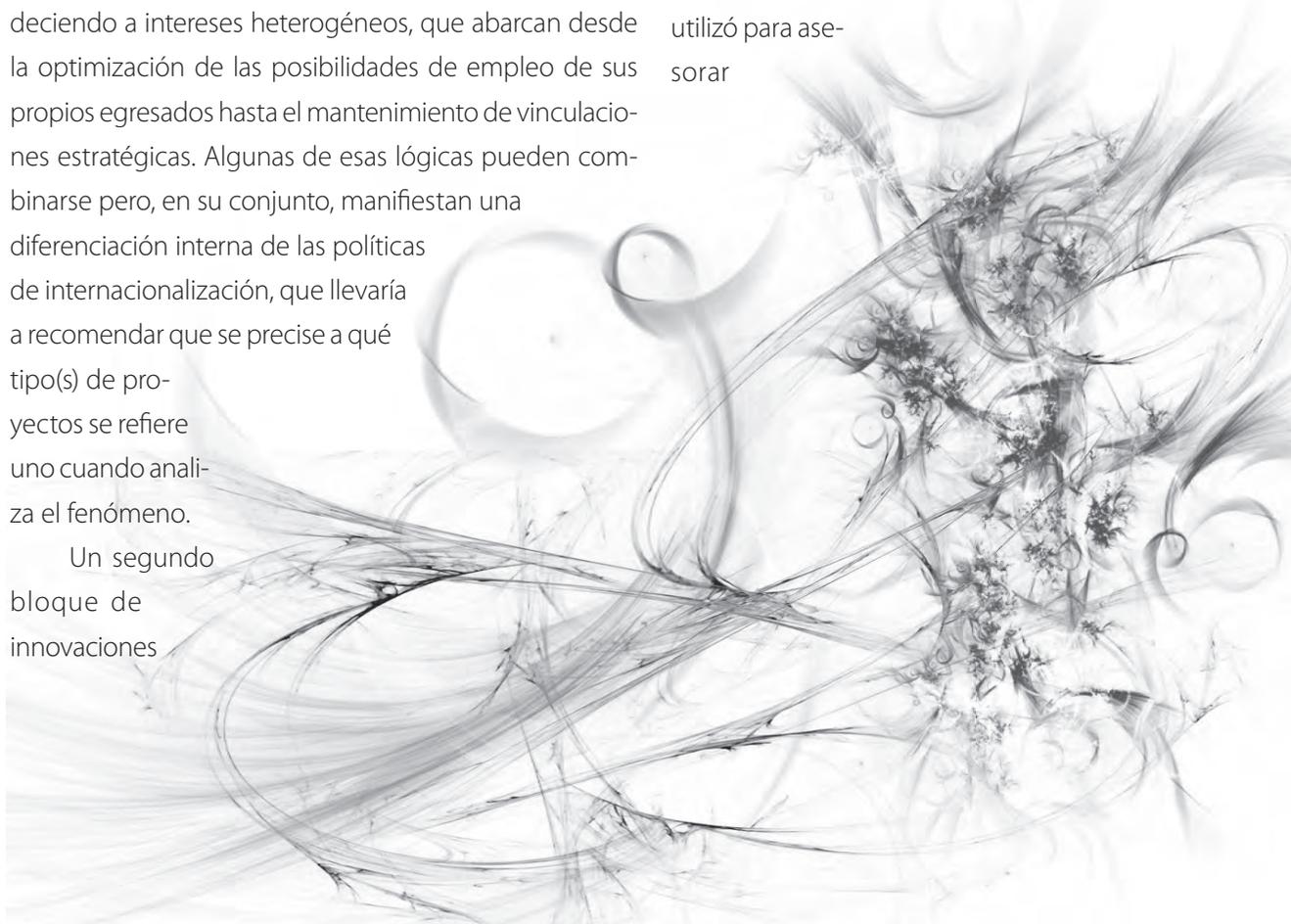
No sería justo enfatizar las asignaturas pendientes -aunque esas se disimulen bajo el ropaje del "mucho más de lo mismo"- sin identificar lo novedoso en los procesos de internacionalización desplegados en la región. Algunas innovaciones son patentes en la oferta de programas y servicios de educación superior, de tipo internacional o transnacional, con o sin fines de lucro, en la constitución de herramientas y "laboratorios" (establecimientos) para la promoción de actividades de esa índole y en las vinculaciones instauradas entre los procesos de internacionalización y los de acreditación y aseguramiento de calidad.

Con respecto del primer punto, un barrido en la Web indica que ha despuntado el número de programas compartidos (desde la licenciatura hasta el posgrado), con o sin opción a co-graduaciones y distintos componentes de movilidad (docente, estudiantil y de conocimientos). Aunque no siempre los ministerios y/o secretarías de educación superior registran sistemáticamente esas carreras, indicios sueltos proporcionados por las embajadas de los países extranjeros, por las agencias internacionales de cooperación o directamente por los establecimientos proponentes indican no sólo su auge, sino su inserción parcial en convenios de cooperación académica bi o multilateral Norte-Sur (posgrados México-Francia) y Sur-Sur (doctorados compartidos entre Argentina y Brasil). En la perspectiva de resolver problemas que esa oferta genera, han sido negociados recientemente acuerdos bilaterales (Colombia-Francia) para reconocer más expeditamente periodos de estudio o títulos y conferir mayor seguridad a los estudiantes de que sus grados o créditos serán revalidados o convalidados.

Establecimientos, tanto privados, como públicos ofrecen hoy programas compartidos, como parte de estrategias de capitalización de prestigios institucionales, de ubicación sectorial en los mercados nacionales o internacionales de aseguramiento de la calidad y/o de venta a un costo mayor de servicios de educación superior. Esa diversidad de propósitos confirma que los procesos de internacionalización participan de lógicas distintas, aun en una región como América Latina, muy apegada a nociones como las del bien público: una es solidaria y tiene como fin mejorar los conocimientos y habilidades, incluyendo las interculturales, de los estudiantes; otra es estratégica y su propósito principal es coadyuvar al logro de objetivos, vinculados con la ubicación de sus promotores en campos estratificados; una tercera es comercial y tiene que ver con la atracción de clientelas para elevar los márgenes de beneficios en una perspectiva de comercio educativo. Una cuarta responde a los intereses de quienes idean esos programas, conforme con el lugar ocupado en un universo jerarquizado internacionalmente y obedeciendo a intereses heterogéneos, que abarcan desde la optimización de las posibilidades de empleo de sus propios egresados hasta el mantenimiento de vinculaciones estratégicas. Algunas de esas lógicas pueden combinarse pero, en su conjunto, manifiestan una diferenciación interna de las políticas de internacionalización, que llevaría a recomendar que se precise a qué tipo(s) de proyectos se refiere uno cuando analiza el fenómeno.

Un segundo bloque de innovaciones

lo constituye la puesta a prueba de instrumentos novedosos para crear fórmulas no convencionales de internacionalización. Entre Francia y Brasil, los programas BRAFITEC y Brafagri enmarcaron e impulsaron la cooperación en ingenierías y en ciencias veterinarias y agronómicas. Los países auspiciaron la circulación de recursos cognitivos para la investigación en redes multinacionales, disímiles según los índices de internacionalización de los grupos (para muestras, ver OBSMAC, [http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1813:sobre-obsmac&catid=194&Itemid=746](http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=1813:sobre-obsmac&catid=194&Itemid=746)). ECOS Sur y Norte o el Colegio de ciencias sociales entre Francia, México y Centroamérica fomentaron una movilidad recíproca entre instituciones participantes para compartir ventajas, la formación de recursos humanos altamente calificados y la puesta en marcha de proyectos colaborativos. Por su parte, instituciones innovadoras, de reciente creación, incorporaron el componente internacionalización en sus proyectos de desarrollo institucional: la Universidad Federal de la Integración Latinoamericana -UNILA- en Brasil lo utilizó para ase-



el diseño de su proyecto institucional, crear cátedras universitarias en cooperación y atraer a estudiantes extranjeros (que integran casi el 50% de la matrícula en el caso de la UNILA (Trinidad, 2011). Esas experiencias expresan una paulatina inserción de las estrategias de internacionalización en marcos de acción institucional o gubernamental que sería indispensable reforzar.

Un tercer bloque de cambios emergió en torno a las uniones establecidas entre las iniciativas de internacionalización y las de aseguramiento de calidad; fundamentalmente, la convergencia creciente de los establecimientos (medida a través de indicadores cuantificables) dentro de bloques subregionales como MERCOSUR, NAFTA, el Mercado Común Centroamericano o CARICOM nutrió tendencias de estandarización de insumos y productos (perfiles profesionales; definición de competencias), con éxitos mitigados en función de las asimetrías entre socios, de sus normativas y disciplinas o profesiones consideradas (Díaz Barrado 2009, sobre MERCOSUR; Figueroa Olvera 2008, sobre NAFTA). A su vez, la competencia creciente entre los países y las instituciones nutrió una búsqueda de acreditación internacional, orientada a garantizar tanto a usuarios como a financiadores la "calidad" de los servicios brindados y a asegurar a los establecimientos o carreras "acreditados" la captación de recursos humanos y presupuestos. Explicó los esfuerzos de las instituciones sobresalientes de la región para ser incluidas en los rankings internacionales reconocidos (Ordorika & Rodríguez, 2010; Martínez Rizzo, 2011) y la búsqueda, por parte del sin fin de establecimientos que no tienen oportunidades de inserción en ellos, de acreditaciones nacionales e internacionales que les permitan demostrar públicamente la viabilidad de sus programas. Justificó la creación de una agencia regional de acre-



ditación de la calidad como la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Educación Superior -RIACES-, con fondos provistos por el Banco Mundial en algunas etapas de desarrollo y la consolidación de un sector (nacional/internacional) de prestación comercial de servicios de certificación de calidad para las instituciones y las propias agencias: sería preciso detenerse sobre los papeles que desempeñan, así como sus costos, resultados y funcionalidades en distintos

circuitos de legitimación y jerarquización recíproca de las instituciones.

## Conclusiones

### Pendientes para el futuro de la integración universitaria en América Latina y el Caribe

Un recuento de avances y tropiezos, aunque preliminar como el presentado en este artículo, corrobora que, para lograr que los primeros sean más que los segundos, es esencial reflexionar críticamente sobre las contribuciones de los procesos nacionales y regionales de internacionalización a la consecución de objetivos estratégicos para la educación superior. Revertir su hasta ahora limitada funcionalidad implicaría optimizar sus consecuencias prácticas en lo organizacional, en lo táctico y en lo político. En la primera dimensión sería imprescindible revisar la eficiencia de los dispositivos: aunque muchos países europeos (Francia/España) hayan reformado las estructuras de sus agencias de promoción de la cooperación internacional para acrecentar su presencia y concentrar sus medios y recursos, en América Latina y el Caribe, se nota no sólo un escaso seguimiento de lo que hacen las dependencias involucradas en la internacionalización sino su dispersión y a veces su

competencia interna. En la segunda esfera sería necesario articular los planes de desarrollo institucional y los programas de internacionalización, ubicar a destinatarios específicos para que la movilidad contribuya a la formación de neo-elites sociales y racionalizar la provisión de información a los usuarios.<sup>4</sup> Sería preciso abrir canales de comunicación más efectivos entre los responsables de la internacionalización y los tomadores de decisión y mejorar la formación de los gestores, en términos no tanto del manejo de programas específicos como de su sensibilización a las problemáticas de la educación superior. En lo político, sería imprescindible transitar de discursos recurrentes sobre los fines generales de la internacionalización al diseño de propuestas pragmáticas, vinculadas con objetivos de mayores alcances y sujetas a seguimiento de resultados: para ello, habría que mejorar la disseminación de indicadores, el monitoreo de los programas y la cobertura de las iniciativas de integración de un espacio latinoamericano de educación superior, del tipo Mapa de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (MESALC).<sup>5</sup>

Ese diagnóstico tiene repercusiones en cuanto a coordinación de los esfuerzos y a definición de prioridades. Implicaría que, ante la hipertrofia en el número de las redes y de programas con extensión reducida, se busque en América Latina y el Caribe formas más ágiles (red de redes y wikis de enlaces, por ejemplo) para sumar esfuerzos en torno a proyectos de interés regional, continuados y financiados conforme con cronogramas de resultados escalonados. Eso contribuiría a superar una situación en la cual el subcontinente cuenta con escasos organismos y palancas pertinentes para liderar un proceso de integración educativa sin tropiezos, simétrico en la medida de lo posible y sin demoras recurrentes en sus fases; ayudaría a superar heterogeneidades y a conjuntar ventajas, a garantizar mayor visibilidad internacional a las iniciativas regionales de educación superior y a mejorar la imagen de los países y de sus servicios.

## Notas

- 1 Sylvie Didou Aupetit es investigadora de tiempo completo en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y Estudios Avanzados (CINVESTAV), México. Es titular de la Cátedra UNESCO-CINVESTAV sobre Aseguramiento de la Calidad y Proveedores emergentes de educación superior en América Latina y coordinadora del proyecto Observatorio de Movilidades Académicas y Científicas (OBSMAC) en América Latina en el marco del proyecto ENLACES del IESALC/UNESCO. Agradece a Araceli Beltrán Ramírez, becaria SNI del CONACYT, su colaboración en la recopilación de la información.
- 2 En el IV Foro Iberoamericano de responsables de educación superior, ciencia e innovación, realizado en junio 2010 en México DF, la Secretaría de Educación Pública estimó la matrícula regional en educación superior en 23 millones, la mitad de ella concentrada en Brasil, México y Argentina - C:\Documents and Settings\Dra. S\Mis documentos\OBSMAC2011\IVForoIberoamericano.mht
- 3 Con la excepción de México, Colombia, El Salvador y Uruguay cuyas matriculas de estudiantes internacionales crecieron más rápido que las de educación superior en los países de origen.
- 4 En América Latina y el Caribe, los datos recabados en 2008 por la UNESCO sobre estudiantes extranjeros por ejemplo son desactualizados y de desigual calidad y cobertura según países: están también más consolidados en El Salvador que en México o en Argentina.
- 5 MESALC está actualmente desarrollado en el marco de la puesta en marcha del ENLACES, conforme con el acuerdo adoptado después de la II Conferencia Regional sobre Educación Superior, auspiciada en junio 2009 en Cartagena de Indias, Colombia, por la UNESCO y el IESALC. [http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2686%3AAmerica-latina-y-el-caribe-adopta-el-mesalc&catid=100%3Aen-portada&Itemid=449&lang=es](http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2686%3AAmerica-latina-y-el-caribe-adopta-el-mesalc&catid=100%3Aen-portada&Itemid=449&lang=es).

## Bibliografía:

- Auriol L., 2007. *Labour market characteristics and international mobility of doctorate holders: results for seven countries*. Paris, OCDE; DSTI/DOC/2007(2).
- Brandenburg U. & H. de Wit, 2011, "The end of internationalization", en *International Higher Education*, The Boston College for International Higher Education, n. 62:15-16
- Bruno I, 2010, "2010: l'odyssée de l' 'espace européen de la connaissance'. Comment la stratégie de Lisbonne gouverne les politiques d'enseignement supérieur". ISMEA, *Economies et sociétés*, n. 4:535-556.
- Díaz Barrado C., 2009. *Contribuciones de la educación superior a la integración regional: el caso del MERCOSUR educativo*. Madrid, Plaza y Valdés: 115 p.
- Didou S, 2011. *Movilidades estudiantiles y científicas en México: mutaciones de las políticas y transformaciones de los dispositivos*. Venezuela, IESALC/OBSMAC (por publicar):78 p

- Didou S & E. Gérard, 2011. "El sistema nacional de investigadores en 2009: un vector para la internacionalización de las elites", en UNAM, *Perfiles educativos*, v. 23, n. 132: 29-47.
- Duriez M, 2011. "Nicaragua: una mirada a las políticas gubernamentales y universitarias para la formación de recursos humanos altamente calificados, movilidad y retorno". Venezuela, IESALC/OBSMAC (por publicar): 59 p
- Figuroa Olvera M.Y, 2008. "Los servicios profesionales en América del Norte: un análisis de sus resultados y perspectivas a partir del Tratado de Libre Comercio", en *México, Contaduría y Administración*, n. 224:11-136 en [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0186-10422008000100006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0186-10422008000100006&script=sci_arttext)
- Knight J, 2011. "Five myths about internationalization", en *International Higher Education*, The Boston College for International Higher Education, n. 62: 14-15.
- Losego P. & R. Arvanitis, 2008. "La ciencia en los países no hegemónicos", en *Revue d'Anthropologie des connaissances*, v.2, n.3: 351-359, <http://www.cairn.info/revue-anthropologie-des-connaissances-2008-3-page-351.htm>
- Luchilo L. y A. Stubrin, 2011. "Reporte nacional sobre movilidades científicas y redes de transferencia de saberes en América Latina: Argentina." Venezuela, IESALC/OBSMAC (por publicar): 61 p.
- Luchilo L, 2010. *Las políticas de apoyo a la formación de posgrado en América Latina: tendencias y problemas. Evaluando resultados de los Programas de Apoyo a Becas de posgrado*. México DF, CONACYT-AMC, Seminario Internacional, 24 de Junio [http://www.foroconsultivo.org.mx/eventos\\_realizados/internacional\\_posgrado/presentaciones/luchilo.pdf](http://www.foroconsultivo.org.mx/eventos_realizados/internacional_posgrado/presentaciones/luchilo.pdf)
- Martínez Rizzo F, 2011. "Los rankings de universidades: una visión crítica", en *Revista de la educación superior*, ANUIES, v. XL(1), n.157: 77-97.
- Ordorika I & R. Rodríguez, 2010. "El ranking Times en el mercado del prestigio universitario", en *Perfiles educativos*, UNAM-IIES, n. 129: 8-25
- Piscocya L, 2011. "Soporte institucional e internacionalización de la investigación científica y tecnológica en el Perú actual". Venezuela, IESALC/OBSMAC (por publicar): 43 p.
- Ruiz Vallejo, F, 2010, "Dinámica científica y laboral de los investigadores de alto nivel en Colombia", en <http://www.asamblea.com/wiki/show/d4arWGdb4r35FceJe5aVNr>
- The Royal Society, 2011. *Knowledge, networks and nations. Global scientific collaboration in the 21st Century*. The Royal Society, Londres 114 p., [http://royalsociety.org/uploadedFiles/Royal\\_Society\\_Content/Influencing\\_Policy/Reports/2011-03-28-Knowledge-networks-nations.pdf](http://royalsociety.org/uploadedFiles/Royal_Society_Content/Influencing_Policy/Reports/2011-03-28-Knowledge-networks-nations.pdf)
- Theiler J. (coord.), 2009. *Programas de movilidad internacional, su organización y las buenas prácticas para su gestión y administración*. Universidad Nacional del Litoral, Argentina, 135 p.
- Trindade H, 2011. Entrevista a Helgio Trindade, 6 de mayo. IESALC-InfoACES <http://infoaces.blogs.upv.es/2011/05/06/entrevista-a-helgio-trindade-rector-de-la-unila-universidade-federal-da-integracao-latino-americana/>
- UNESCO/GDE, 2009. *Comparing Education Statistics Across the World*. Institute of Statistics, UNESCO, Paris, 262 p.

