

ISSN 0041-8935

Universidades



Año LXXVI · Nueva época · num. 69 · julio-septiembre, 2016.

Waly

**CONSEJO EJECUTIVO
UNIÓN DE UNIVERSIDADES DE AMÉRICA LATINA
Y EL CARIBE**

PRESIDENTE

Dr. José Tadeu Jorge
Rector de la Universidad Estadual de Campinas
(Campinas, Brasil)

VICEPRESIDENTES

Vicepresidente (Región Andina)

Dr. Marcial Rubio Correa
Rector de la Pontificia Universidad Católica del Perú
(Lima, Perú)

Vicepresidente (Región Brasil)

Dr. José Modesto dos Passos Subrihno
Rector de la Universidade Federal da Integração
Latino Americana (Foz do Iguacu, Paraná, Brasil)

Vicepresidente (Región el Caribe)

Dr. Ángel Hernández C.
Rector de la Universidad Abierta para Adultos
(Santiago de los Caballeros, República Dominicana)

Vicepresidente (Región Centroamérica)

Mgtr. Etelvina de Bonagas
Rectora de la Universidad Autónoma de Chiriquí
(Chiriquí, Panamá)

Vicepresidente (Región Cono Sur)

Dr. Francisco Tamarit
Rector de la Universidad Nacional de Córdoba
(Córdoba, Argentina)

Vicepresidente (Región México)

Mtro. Itzcóatl Tonatiuh Bravo Padilla
Rector General de la Universidad de Guadalajara
(Guadalajara, México)

Vicepresidente de Organizaciones y Redes

Profa. Rossana Valéria de Souza e Silva
Secretaría Ejecutiva de Grupo Coimbra
de Universidades Brasileñas
(Brasília, D.F., Brasil)

VOCALES

Vocal de Docencia

Dr. Jesús Ancer Rodríguez
Rector de la Universidad Autónoma de Nuevo León
(San Nicolás de los Garza, N.L., México)

Vocal de Integración y Desarrollo Institucional

Dr. Jaime de Jesús Restrepo Cuartas
Rector General de la Universidad de Santander
(Bucaramanga, Colombia)

Vocal de Cooperación y Estudio

Dra. Sara Deifilia Ladrón de Guevara González
Rectora de la Universidad Veracruzana
(Veracruz, México)

Vocal de Investigación Científico-Técnica

Dr. Fernando Alfredo Tauber
Rector de la Universidad Nacional de La Plata
(La Plata, Argentina)

Vocal de Organizaciones y Redes

Dr. Juan Euilógio Guerra Liera
Rector de la Universidad Autónoma de Sinaloa
(Sinaloa, México)

**Presidente de la Comisión de Defensa
de la Autonomía Universitaria**

Dr. Waldo Albarracín
Rector de la Universidad Mayor de San Andrés
(La Paz, Bolivia)

Secretario General

Dr. Roberto I. Escalante Semerena
(México, D.F.)

Universidades

DIRECTOR

Antonio Ibarra Romero

EDITOR

Jesús Islas

COMITÉ DE REDACCIÓN

Analhi Aguirre. UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA UNIDAD IZTAPALAPA.
Armando Alcántara. UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO, MÉXICO.
Sandra Carli. UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA.
Sylvie Didou. CENTRO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS AVANZADOS, MÉXICO.
Claudio Rama. UNIVERSIDAD DE LA EMPRESA, UDE, URUGUAY.
† Eduardo Remedi. CENTRO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS AVANZADOS, MÉXICO.
Lorenza Villa Lever. UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO, MÉXICO.

COORDINADOR DE ESTE NÚMERO

Sylvie Didou Aupetit

COORDINADOR SECCIÓN PLÁSTICA

Sergio Cabrera

FORMACIÓN Y TIPOGRAFÍA

Olivia González Reyes

PORTADA, CONTRAPORTADA, INTERIORES Y SECCIÓN PLÁSTICA

Phil Kelly

FOTOGRAFÍA

Naomi Fuentes

La revista **Universidades** se une a la iniciativa de libre acceso a la información, por lo que se permite la reproducción total o parcial y la comunicación pública de la obra, siempre que no sea con finalidad comercial y siempre que se reconozca la autoría de la obra original. No se permite la creación de obras derivadas.

Universidades está indizada en:

- Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) www.iisue.unam.mx/iresie
- Sistema Regional de Información en Línea para revistas científicas en América Latina, el Caribe, España y Portugal. (Latindex_Catálogo)
- Red de revistas científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc)

Universidades es una publicación trimestral editada por la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, UDUAL, especializada en asuntos de educación superior, en donde se analiza la dinámica, situación y perspectivas en esta área. Asimismo, conforma una tribuna para el pensamiento universitario en general y muy particularmente para el que emana de las instituciones afiliadas a la UDUAL, por lo que el material que publicamos es representativo de múltiples sectores de opinión. La proyección de nuestra revista es hacia toda América Latina, además de otras instancias de Europa y Estados Unidos. Toda la correspondencia deberá enviarse a Dr. Antonio Ibarra Romero al apartado postal 70-232, Delegación Coyoacán, C.P. 04510, México, DF Tel. +52(55) 5622 0053. correo: antonio.ibarra@udual.org y publicaciones@udual.org

Con respecto a suscripciones y ventas, favor de dirigirse con el C.P. Víctor Manuel González Pérez, Edificio UDUAL, Circuito Norponiente de Ciudad Universitaria (a un costado del Estadio Olímpico), México, D.F. Tel. +52(55) 5622 0053.

ISSN 0041-8935. Publicación periódica.

Año LXVI, Nueva época, núm. 69, julio-septiembre, 2016.

El número 69 de la revista **Universidades** se terminó de imprimir en septiembre de 2016. El tiraje consta de 500 ejemplares y la impresión estuvo a cargo de Grupo Comercial e Impresos Condor, S.A. de C.V., Norte 178 no. 558, Col. Pensador Mexicano, Delegación Venustiano Carranza, México, D.F. Tel. +52(55) 1114 9832

CONTENIDO

- 2 Presentación
Antonio Ibarra
- 4 Dossier
Geopolítica de la internacionalización universitaria: asignaturas pendientes
Sylvie Didou Aupetit
- 9 Iniciativas institucionales latinoamericanas para generar
conocimiento sobre Asia
Juan José Ramírez Bonilla
- 23 Dilemas y tensiones alrededor de la Plataforma de Movilidad Académica
y Estudiantil de la Alianza del Pacífico
Juan Jesús Morales Martín y Consuelo Manosalba
- 35 Una política para la incorporación de jóvenes
investigadores: el programa de “Cátedras Conacyt”
Rosalba Ramírez García
- 57 Acordos bilateral de cooperação acadêmica entre Brasil e Portugal:
internacionalização ou (pós)colonização universitária?
Thais Franca y Beatriz Padilla
- 75 La (re) orientación de la política de educación superior, investigación
e innovación en el contexto del buen vivir
Yolanda Alfaro
- 49 Plástica
Phil Kelly
- 85 Reseña
Mutaciones universitarias latinoamericanas
Antonio Ibarra
- 88 Documentos
La constante preocupación del intercambio entre universidades,
un ejemplo en retrospectiva. “Discurso del Dr. Octavio Méndez Pereira,
Rector de la Universidad de Panamá”
Analhi Aguirre

Presentación

La internacionalización de la educación superior se ha convertido, a la vuelta del cambio de siglo, en la estrategia generalizada de cooperación, intercambio, convergencia y estandarización de patrones de construcción, transmisión y apropiación de conocimientos. Los beneficios de la circulación de saberes, a través de sus demandantes y/o portadores, se centran en cerrar brechas de desarrollo entre comunidades científicas y tecnológicas, pero también en una decisión de los gobiernos para dotar a sus sociedades de un capital humano que promueva a través de la enseñanza, la investigación y la transmisión de valores culturales, el desarrollo científico, tecnológico y civilizatorio que se reclama.

La construcción de espacios comunes de conocimiento, a través de la movilidad del capital humano en formación, la convergencia entre grupos de investigación y la transferencia de conocimientos e innovaciones tecnológicas, es hoy en día el principal aporte a la agenda de integración universitaria en la sociedad del conocimiento. Sin embargo, los procesos de integración regional han sido marcadamente diferenciados, tanto en su estrategia como en sus posibilidades y activos culturales: el espacio común europeo ha marcado una trayectoria, relativamente exitosa, para cerrar brechas y compartir una cultura científica y tecnológica común; por su cuenta, en el mundo anglosajón la primacía del modelo universitario norteamericano es indiscutible y mantiene una significativa distancia con otros sistemas educativos; así, también, la emergencia de los polos asiáticos de educación superior, presididos por China y Japón, recalca en los países del sudeste asiático con un extraordinario dinamismo y competitividad. América Latina y el Caribe, por su parte, dispone de una agenda acordada en la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) celebrada en Cartagena, Colombia, en 2008, pero sus resultados son señaladamente divergentes y carecemos de un espacio común de educación superior que fortalezca y dirija los esfuerzos regionales.

La formación de bloques culturales de la educación superior ha precedido, empero, a la conformación de espacios económicos y la integración global de un mundo competitivo que se ve determinado por la disyuntiva entre una educación como “bien público” y otra como “servicio transable”: los sistemas educativos se debaten en esa contradicción. En América Latina y el Caribe, dada su condición de atraso y desigualdad, los estados nacionales son responsables de hacer de la educación superior una herramienta de capilaridad social y crecimiento económico distributivo. Empero, tanto el bajo nivel de inversión en investigación así como la compleja configuración de sus sistemas educativos, asociados en su expansión a los “jalones” de prosperidad y su contracción a las fases de estancamiento o crisis han marcado una desigual trayectoria de crecimiento y convergencia. Estamos hablando de una geopolítica de la educación superior que no escapa a los proyectos de gobiernos, las iniciativas de las universidades y las aspiraciones de equidad social de sus pueblos.

En este número, con la colaboración de la *Red de Internacionalización y Movilidades Académicas y Científicas* (RIMAC) y la iniciativa de Silvye Didou Aupetit, conjuntamos un dossier de enorme importancia para el momento en que empeñamos esfuerzos por construir el Espacio Común de Educación Superior en América Latina y el Caribe. En esta entrega, se pueden seguir los derroteros de larga duración de la movilidad, el intercambio y la convergencia académica para casos relevantes como los estudios sobre Asia en México, el intercambio y movilidad en la Alianza del Pacífico como un bloque latinoamericano frente a los polos asiáticos de conocimiento, las divergencias entre Brasil con Portugal, desde una perspectiva descolonizadora que reivindica un nuevo modelo de formación de capital humano, así como el notable desafío ecuatoriano por construir, desde sus cimientos, un sistema de ciencia, tecnología e innovación que procure inscribirse en una nueva matriz productiva de crecimiento económico.

Por su singularidad, el proyecto ecuatoriano de vincular el desarrollo científico y tecnológico con un *ethos* social del “buen vivir” nos devuelve la confianza en modelos de reciprocidad, compromiso público con el conocimiento y la investigación científica centrada en un criterio de utilidad, vinculación y rentabilidad social. Las dificultades del modelo saltan a la vista en una sociedad tradicionalmente desigual, económica y culturalmente, pero donde las asimetrías culturales se transforman en riqueza y pluralidad de saberes y posicionamientos sociales frente a los desafíos del conocimiento aplicado tanto a la resolución de problemas de escala planetaria, como el calentamiento global y la protección de la biodiversidad, hasta la construcción de una “infraestructura tecnológica” que agregue valor a la economía local y promueva una matriz productiva distributiva. Es el ejemplo del Sistema Nacional de Innovación (SIN), lo que nos permite advertir las distintas trayectorias practicables cuando existe decisión política y consenso social para inscribirse ventajosamente en la globalización, a través del conocimiento y la innovación.

En una exploración distinta, mediante la política de atracción, arraigo e inscripción de científicos formados en el exterior con recursos públicos, se examina como se han ensayado en México una serie de tentativas de política científica para retener talentos frente a la pérdida significativa de capital humano, principalmente entre las universidades norteamericanas que son las principales instituciones de atracción de becarios mexicanos. El desafío de un recambio generacional en el sistema mexicano de educación superior, así como la urgencia de una transformación del contexto institucional de la investigación científica y tecnológica, ha llevado a la agencia gubernamental a ensayar programas de retención de talentos que han tropezado con los desaciertos de la política pública y las dificultades de financiamiento de largo plazo.

En su conjunto, los trabajos revelan la urgencia de procurar coordinación de iniciativas desde los actores universitarios, valorar sus juicios y diagnósticos a la vez que poner a las instituciones de educación superior en el centro de la política pública en materia de ciencia, tecnología e innovación. Construir un espacio latinoamericano y caribeño de educación superior reclama superar fragmentaciones regionales, erráticas políticas públicas y una decidida afirmación por asociar el crecimiento económico con la educación, la ciencia, la tecnología autogenerada y la innovación con un *ethos* social distributivo.

La agenda tiene una larga data, como se desprende de la intervención del rector de la Universidad de Panamá, el doctor Octavio Méndez Pereira, quien ya planteaba en 1949 los desafíos de la internacionalización en el Congreso Fundacional de la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, realizado en la Universidad de San Carlos de Guatemala, hace casi siete décadas! En 2008, el también rector de la universidad panameña doctor Gustavo García de Paredes, impulsó la idea de crear ese Espacio de Educación Superior regional como ENLACES, siendo presidente de la UDUAL. Es del acervo histórico de la UDUAL, como lo muestra Analhi Aguirre, que podemos documentar la línea de continuidad de esta vocación universitaria por cooperar, integrar y desarrollar el espacio común de educación superior que imaginaron sus promotores y que estamos obligados a consolidar. Por último, la aparición del reciente libro de Claudio Rama, *Mutaciones universitarias latinoamericanas*, es ocasión para seguir su agudo análisis sobre las transformaciones de los distintos sistemas educativos regionales, preguntarnos sobre los caminos de su convergencias, las brechas que nos separan y los esfuerzos que reclama un agenda de cambio que va a la saga de una veloz mutación global de la educación superior en su plataforma, prácticas, recursos tecnológicos, necesidades de mercado y compromisos sociales. Es un libro para la acción desde la reflexión.

En este número recordamos al desaparecido pintor irlandés Phil Kelly, gracias a la generosidad de su viuda, quien hizo de su vivencia mexicana una explosión de color que iluminó los íconos cotidianos de la Ciudad de México con rasgos gruesos, sólidos en su coloratura y sutiles en su trazo, para hacer de la grisura urbana “un cuadro de pasiones y colores”, como señala Sergio Cabrera. Es un recorrido por imágenes que trae de la memoria desde su natal Irlanda, al Sena parisino, al Arno florentino y al callejero Río Tíber de la capital mexicana. Kelly nos dejó un continente de colores y un haz de emociones que se expresan en volumen, luz y pasión.

Antonio Ibarra
Director

Geopolítica de la internacionalización universitaria: asignaturas pendientes

La consolidación de los procesos de internacionalización en las universidades de América Latina, durante los pasados 25 años, ha catalizado la movilidad de estudiantes internacionales en la región. El incremento de los flujos, muy visible, ha sido profusamente estudiado por los investigadores y por los expertos, en perspectivas comparativas y nacionales. Los aumentos en las cifras de estudiantes y de académicos internacionales constituyen, de hecho, los principales indicadores utilizados por las autoridades gubernamentales y por las instituciones de educación superior (IES) para medir sus avances en materia de internacionalización. Son importantes *per se*, pero notoriamente insuficientes para mejorar programas de colaboración, tensionados entre la resolución de los grandes problemas educativos nacionales y los imperativos de integración económica y política en las escalas sub o interregional.

Considerando lo anterior, conjuntamente con la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL), la Red sobre Internacionalización y Movilidades Académicas y Científicas (RIMAC) invitó a algunos de sus miembros¹ y a colegas externos² a constituir un dossier temático para la revista *Universidades* titulado “Geopolítica de la internacionalización universitaria: asignaturas pendientes”. La idea surgió, al constatar que, durante la pasada década, en América Latina, los gobiernos y las universidades motores en la cooperación internacional estuvieron especificándola, de modo proactivo, según los perfiles de sus contrapartes, pero también de acuerdo con sus necesidades propias. Estuvieron, en paralelo, ensayando dispositivos innovadores para operar proyectos complejos de cooperación, en marcos territoriales bilaterales, multilaterales o bien estructurados en torno a los bloques constituidos mediante acuerdos comerciales. Rediseñaron, asimismo, sus programas en función de contextos políticos que fomentaban vínculos asociativos para impulsar proyectos entre pares o con socios con niveles distintos de desarrollo.

Phil Kelly. A partir de: Caña Zafra, Cóloma

1 Juan José Ramírez Bonilla, Juan Jesús Morales Martín, Rosalba Ramírez García y Yolanda Alfaro.

2 Beatriz Padilla, Thais Franca y Consuelo Manosalba Torres.

Chile o México, incluso, abrieron agencias gubernamentales de cooperación internacional, para promover la Cooperación Sur-Sur o la Cooperación Triangular. Esas agencias adquirieron cierto poder de intervención en los escenarios educativos nacionales, al brindar oportunidades de cooperación académica a las IES, conjuntamente con los organismos de los ramos educación y ciencia. En otra lógica, Brasil, en su afán de consolidar su liderazgo internacional, creó universidades con vocación regional (Universidad Federal de Integración Latino-americana-UNILA) o con proyección hacia otras áreas geográficas (Universidad de la Integración Internacional de la Lusofonía Afro-Brasileña-UNILAB). En consecuencia, pese a que la cooperación Norte-Sur siga predominando como esquema organizacional, se consolidaron modelos alternativos, fundamentados en la proximidad geográfica, en la identidad lingüística o en las convergencias ideológicas. Para robustecerlos, se requiere monitorear su funcionamiento (insumos-productos, criterios y condiciones de funcionamiento, mecanismos de financiación) pero también sus repercusiones cualitativas (vinculación con la resolución de problemáticas transversales del desarrollo/ flujos de producción y de circulación de conocimiento /surgimiento de polos o de nichos disciplinarios de calidad en zonas de desarrollo medio o bajo).

Considerando las transformaciones en curso, los colaboradores de este número de la revista *Universidades* reflexionan sobre los desafíos acarreados por los red despliegues políticos, geográficos y temáticos de la cooperación internacional universitaria en América Latina. Esta ha adquirido un carácter estratégico a diferencia de lo que ocurría, hace un cuarto de siglo. Se vincula, por lo menos parcialmente, con la búsqueda programada de socios, con la experimentación de prácticas piloto de colaboración, con la creación o el fortalecimiento de áreas disciplinarias dedicadas al estudio de relaciones internacionales “regionalizadas” y con medidas para aminorar la fuga de cerebros. En ese escenario, los gobiernos implementaron políticas de atracción, de retorno y de diásporas o reunieron condiciones para facilitar el retorno de los connacionales residentes en el extranjero y de los jóvenes investigadores interesados en ingresar a mercados académicos y científicos globalizados. Los investigadores, por su parte, se

interesaron crecientemente en las asimetrías entre las instituciones productoras de conocimiento, asociadas por tradición histórica, por intereses compartidos en investigación y formación, por oportunidad o, incluso, por oportunismo.

Los autores recalcan, con nitidez, la importancia de abordar creativamente la internacionalización de la educación superior y de la ciencia: advierten que ha tenido ondas repercusiones, aunque todavía insuficientemente documentadas, en el funcionamiento de las profesiones docente y de investigación, en la producción de conocimientos y en la direccionalidad de las cadenas de movilidad, tanto en lo que concierne a los saberes como a sus portadores. En una perspectiva geopolítica, todos hacen hincapié en que una de las dimensiones a considerar es la de los mecanismos de integración económica y política que, en América Latina, han sustentado la formación de sub-regiones y/o han empujado a los gobiernos a participar en agrupaciones extra-regionales. Tratados como Mercosur, Asia Pacific Economic Cooperation –APEC- o Pacific Economic Cooperation Council –PECC- han incidido en la organización de los sistemas de educación superior y de investigación pero también en su fisionomía y su arquitectura.

Los dos primeros artículos que presentamos abordan esos temas. Juan José Ramírez Bonilla traza la historia de las IES que, en América Latina, han producido conocimientos sobre Asia. Desde la década de 1960, algunas, en número muy restringido, operaron programas de intercambio académico e investigación compartida y mantuvieron publicaciones académicas sobre la región. Recuerda el autor que si bien Asia, desde hace tres lustros, despierta gran interés (principalmente China, Japón y Corea) ha sido durante mucho tiempo desatendida por las IES y por los centros de investigación, como área de estudio y como socio de cooperación. Por ende, Asia estuvo escasamente presente en el escenario universitario hasta los 90, pese al buen funcionamiento de algunas iniciativas de cooperación bilateral como el programa de becas de movilidad entre Japón y México, a cargo de la Japan International Cooperation Agency –JICA- y del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología- CONACYT-. A partir de los setenta del siglo pasado, los primeros centros especializados sobre Asia fueron

abiertos en México: su existencia se debió al compromiso de sus fundadores, que concitaron, por momentos pero con interrupciones, el apoyo de tomadores de decisión y de diplomáticos más que a una decisión política. Conservaron, durante varias décadas, un carácter pionero, encargándose simultáneamente de realizar investigaciones, impartir enseñanza y formar a especialistas para toda América Latina.

Hoy día, crece rápidamente el número de organismos y de asociaciones que procuran vincularse con los países líderes en Asia. Por ende, se han consolidado nuevos campos temáticos de indagación y propuestas de formación. Los especialistas latino-americanos en Asia están ensayando dispositivos innovadores de cooperación para asentar su legitimidad académica y su *expertise* (centros APEC, Fundación Chilena para el Pacífico, Seminarios interinstitucionales y redes especializadas). Procuran afianzar la colaboración académica con sus pares en Asia, aprovechando una circunstancia propicia, donde los apoyos de los gobiernos de los países de América Latina convergen los suministrados por los organismos de cooperación trans-regional y los canalizados gracias a la cooperación bilateral.

Juan Jesús Morales Martín y Consuelo Manosalba analizan los antecedentes y los resultados de la Plataforma de movilidad académica y estudiantil de la Alianza del Pacífico, un programa reciente de movilidad estudiantil con alcances en Colombia, Chile, México y Perú. Avanzan la hipótesis que la construcción de zonas de libre mercado constriñe las universidades a realizar ajustes para adaptarse a un marco de actuación en el que la sociedad y el gobierno les asignan la tarea de cumplir misiones contradictorias: contribuir a la inclusión social de los grupos en situación de pobreza y/o vulnerabilidad, asegurar la formación y la actualización de la fuerza de trabajo a lo largo de su ciclo laboral y fomentar la innovación y la investigación aplicada para el desarrollo productivo y económico. Para atender esas preconizaciones, las autoridades diversificaron los establecimientos que integran los sistemas nacionales de educación superior o bien les exigieron responder a obligaciones incompatibles, aumentando las presiones que padecen y generando malestares y dilemas.

La Plataforma de Movilidad de la Alianza del Pacífico es exitosa por la demanda que recibe y por su cobertura. Aunque propicie la cooperación Sur-Sur, esa orientación no impide desequilibrios y desencuentros entre las contrapartes. Para optimizar sus alcances, sería importante

cuidar una tendencia a un uso instrumental de las redes y la utilización de las estancias en el extranjero como un acelerador de las carreras. Un tercer problema a resolver concierne la participación desigual de los establecimientos, principalmente los de educación técnica, a causa de mecanismos excluyentes de acreditación; uno adicional versa sobre la definición de áreas estratégicas para la participación, institucional e individual, en la Plataforma.

Rosalba Ramírez García presenta un análisis, referido a México, sobre el retorno de los graduados formados en el extranjero y sobre las estrategias de inserción profesional de los postdoctorantes. En el 2000, ambos temas concitaron la atención de países desarrollados y de organismos internacionales tales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la UNESCO. En contraste, han sido escasamente explorados en América Latina, aún cuando, en México, en Brasil o en Argentina, expertos e investigadores empiezan a producir casos de estudio o investigaciones comparadas al respecto. Tanto el retorno como el acceso al primer empleo son de sumo interés para medir la eficacia de las políticas públicas para la formación y la inserción laboral de los recursos humanos altamente calificados, sobre todo cuando esos fueron becados. Pero están, asimismo, vinculados con tópicos clásicos de la investigación educativa, como las tasas individuales y colectivas de retorno de las inversiones en la educación superior, y con tópicos emergentes; entre éstos, destacan la internacionalización de la profesión académica, las estrategias de posicionamiento institucional y sistémico en arenas educativas y científicas mundializadas y el estatuto precario de los jóvenes investigadores. Refiriéndose a México, la autora evidencia la dependencia académica de México respecto a Estados Unidos (compartida por todos los países de la región), con cifras impactantes: en 2013, 11,000 mexicanos con doctorado vivían en Estados Unidos mientras el Sistema Nacional de Investigadores (S.N.I.) que agrupa, en el país, a los investigadores más productivos en investigación y en docencia, sólo registraba 25,000 miembros.

El CONACYT, al lanzar el programa de Cátedras para jóvenes investigadores, no sólo pretendió que los recién graduados regresaran al país, como lo había hecho desde los 80, mediante sucesivos programas de repatriación e invitaciones. También adquirió nuevas atribuciones al responsabilizarse en pagar el sueldo de esos jóvenes investigadores y al desligar las IES receptoras del

compromiso de reclutarlos después de que finalizaran sus Cátedras. Muchos aspectos de ese programa requieren entonces ser investigados, principalmente su gestión, sus usos y su sostenibilidad financiera. Sin embargo, el asunto esencial a explorar es el de los cambios, derivados de esa iniciativa, que afectan la profesión académica y las normas de contratación de los jóvenes investigadores.

En otra perspectiva, Thais Franca y Beatriz Padilla abordan cuestiones fundamentales en la reflexión sobre geopolítica de la internacionalización, las de la colonialidad del saber y del colonialismo del poder. Refiriéndolas a las relaciones de colaboración académica entre Brasil y Portugal, reanudadas a finales de los 90, muestran su evolución y la de las estructuras de cooperación que las sostienen, conforme ambos países fueron alejándose de una matriz histórica asentada en desigualdades entre el Imperio y los territorios que anexó. La reactivación de esa cooperación se fundamentó en motivos propios a cada socio pero, asimismo, en una política de fomento a la lusofonía, impulsada por organismos como la Comunidad de Países de Lengua Portuguesa (CPLP). Esos organismos, al apoyar una cooperación con identidad cultural, vuelven a conjuntar a Portugal con sus antiguas posesiones en África y en América Latina, en coyunturas en las que las deudas históricas no han sido saldadas.

Las autoras califican la dinámica de la internacionalización universitaria en Brasil como tardía e improvisada. El gobierno, que la empujó decididamente, la centró inicialmente en programas de becas para la formación en el extranjero, destinados a los profesores. Apoyó ulteriormente la firma de convenios y la publicación de artículos en revistas en el extranjero, conforme los mecanismos de evaluación de la profesión académica fueron incorporando esos criterios de valoración del desempeño. En Portugal, el ingreso a la Unión Europea llevó a las comunidades académicas a intensificar su protagonismo en el escenario internacional, a identificar contrapartes, a fortalecer sus capacidades de investigación y a acreditar la calidad de sus programas. Franca y Padilla indican que, en los años 2000, la recuperación de la relación académica entre Brasil y Portugal se inserta en una dinámica de diversificación territorial de la cooperación universitaria: conforme con ella, Brasil estableció convenios con países distantes (China, India, Corea, Japón), fortaleció cooperaciones históricas (Estados Unidos, Europa) y suscribió acuerdos con bloques y asociaciones

subregionales como el Mercosur, principalmente con Argentina y con Uruguay. Mediante alianzas estratégicas y redes constituidas en torno a actividades de interés mutuo con socios emergentes, Brasil aspira a superar el racismo cultural, las jerarquías epistémicas y las asimetrías de legitimidad que sesgan sus vínculos con Portugal pero también con países anglófonos.

Yolanda Alfaro, finalmente, toca el anverso de esos procesos de internacionalización, es decir lo nacional, en un contexto de globalización “imperial”. Con ese enfoque, da cuenta de las acciones que actualmente está llevando a cabo el gobierno de Ecuador para consolidar un Sistema Nacional de Innovación acorde con la matriz productiva del país. El proyecto implica regular las transformaciones requeridas en las IES ante la necesidad de demostrar que son socialmente responsables en su entorno, que son innovadoras y que satisfacen a las exigencias de los dispositivos de aseguramiento de calidad. Dichas exigencias, en efecto, están definidas internacionalmente mediante sistemas homogéneos de acreditación, trasladados desde los países desarrollados a los latinoamericanos, cuyos parámetros no siempre están adecuados a las peculiaridades de los medios de inserción y a los rasgos del funcionamiento institucional. En esa misma perspectiva, la autora evoca una cuestión que está generando cada vez más preocupación en América Latina, la de la propiedad intelectual y menciona la urgencia de llevar a cabo acciones para “desmercantilizar” el conocimiento.

Sylvie Didou Aupetit

Investigadora de tiempo completo en el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav), México y coordinadora general de la Red RIMAC, apoyada por el programa de Redes Temáticas del CONACYT



Iniciativas institucionales latinoamericanas para generar conocimiento sobre Asia¹

Resumen

El presente trabajo forma parte de la agenda de investigación sobre el desarrollo de los estudios latinoamericanos en Asia y de los estudios asiáticos en América Latina, propuesta en el marco de la Red sobre Internacionalización de las Movilidades Académicas y Científicas (RIMAC). Se trata de una primera aproximación a las modalidades que han adoptado las iniciativas institucionales latinoamericanas, para generar conocimientos sobre Asia; en ese sentido, hemos limitado el ámbito de estudio del texto a las iniciativas correspondientes a México, Chile y Perú y vinculadas a los foros regionales del Pacífico. La razón de esta elección es la relación causa-efecto que ha tenido la participación de esos países en los foros regionales para el desarrollo de los estudios sobre Asia; además, cabe señalar que, como objeto de estudio, Asia es considerada en una doble dimensión: por un lado, es tema de estudio directo para unos pocos centros especializados en temas asiáticos; por el otro, es un tema de estudio indirecto para la mayoría de los programas abocados al estudio de las relaciones transpacíficas; se trata de dos modalidades diferentes de generar conocimientos

Abstract

This work is part of the research agenda on the development of Latin American studies in Asia and Asian studies in Latin America, proposed in the framework of the Network on Internationalization of Academic and Scientific Mobility (Rimac). This is a first approach to the modalities that have adopted the Latin American institutional initiatives to generate knowledge about Asia; in that sense, we have limited the scope of study of the text to initiatives for Mexico, Chile and Peru and linked to regional forums Pacific. The reason for this choice, is the cause-effect it has had the participation of these countries in regional forums for the development of Asian studies; It should also be noted that, as an object of study, Asia is considered in two dimensions: one hand is the subject of direct study for a few specialized centers in Asian subjects; on the other, is an issue of indirect study for most programs engaged in the study of transpacific relations; it is two different ways of generating knowledge about Asia and each has its own theoretical and practical justifications.

Is divided in two parts our study; in the first, we analyze the pioneering initiatives of the 1960s,

POR JUAN JOSÉ RAMÍREZ BONILLA. Doctor en Desarrollo Económico y Social, Universidad de Paris I, Panthéon-Sorbonne; desde 1993, es Profesor-Investigador del Centro de Estudios de Asia y África, adscrito al área de estudios sobre el sureste de Asia. Su principal línea de investigación consiste en “Los procesos de integración económica en Asia del Pacífico.”
jrami@colmex.mx

sobre Asia y cada una de ellas tiene sus propias justificaciones teóricas y prácticas.

Nuestro estudio está dividido en dos partes; en la primera, analizamos las iniciativas pioneras de los años 1960, en México; se trata de las primeras iniciativas para consolidar un campo temático hasta entonces ausente en los programas académicos. En la segunda parte, estudiamos el surgimiento de programas especializados en temas de la región del Pacífico en múltiples instituciones latinoamericanas, como resultado de la participación de México, Chile y Perú en foros como Pacific Economic Cooperation Council (PECC) y Asia Pacific Economic Cooperation (APEC). Queda pendiente, para una etapa ulterior, el estudio de otras iniciativas institucionales en esos mismos países y en el resto de América Latina.

Palabras clave: Estudios asiáticos, Estudios del Pacífico, Internacionalización de instituciones de educación superior, Inter-regionalismo Asia-América Latina, Arquitectura institucional regional.

in Mexico; this is the first initiatives to consolidate a thematic area hitherto absent in academic programs. In the second part, we study the emergence of specialized programs on issues of the Pacific region in many Latin American institutions because of the participation of Mexico, Chile and Peru in forums such as Pacific Economic Cooperation Council (PECC) and Asia Pacific Economic Cooperation (APEC). The study of other institutional initiatives in those countries and in the rest of Latin America is pending for a later stage.

Keywords: Asian Studies, Pacific Studies, Internationalization of higher education institutions, Inter-regionalism Asia-Latin America, Regional institutional architecture.



Phil Kelly. A partir de: Caña Zafra, Colima. Detalle

Las iniciativas pioneras

La década de 1960 es clave para entender los orígenes y la continuidad de los estudios sobre Asia en América Latina. Entonces, la comunidad académica de México respondió a las solicitudes de un contexto internacional favorable para el surgimiento de un “nuevo” campo disciplinario y para el establecimiento de vínculos entre instituciones asiáticas y latinoamericanas. En concordancia con el ambiente orientalista del momento, en México, El Colegio de México y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) establecieron sus respectivos Centros de Estudios Orientales.

De la SEO al CEEA de El Colegio de México

En 1960, la UNESCO buscaba extender el Proyecto Mayor Oriente-Occidente hacia América Latina; el objetivo era establecer puentes entre Asia y el resto del mundo, mediante el desarrollo de los estudios sobre aquél continente. Daniel Cosío Villegas, entonces presidente de El Colegio de México, fue receptivo a la iniciativa y promovió la instauración de la Sección de Estudios Orientales (SEO), en el recién creado Centro de Estudios Internacionales. En febrero de 1964, la SEO ofreció, por primera vez, la Maestría en Estudios Orientales, centrada en los estudios sobre China, India, Japón y Medio Oriente; de acuerdo con los récords históricos, 25 estudiantes regulares y 14 alumnos especiales conformaron la matrícula; cabe destacar la vocación regional del joven programa de posgrado: de los 25 estudiantes regulares, 13 eran mexicanos y 12 provenían de diferentes países latinoamericanos; entre los apoyos de la UNESCO, sobresalen las becas otorgadas a seis de los estudiantes latinoamericanos.²

En enero de 1966, la SEO comenzó la publicación de la revista *Estudios Orientales*; se trata de la revista más antigua, publicada en español, especializada en temas de Asia y, posteriormente, de África. En efecto, la evolución de la SEO fue muy rápida durante sus primeros años; en 1968, adquirió el estatus de Centro de Estudios Orientales y, en 1975, extendió su campo de estudio a África del Norte, para adquirir la denominación Centro de Estudios de Asia y África del Norte; en consonancia, ese mismo año, la revista también adquirió su nombre actual: *Estudios de Asia*

y África.³ En 1982, los estudios sobre África fueron extendidos a todo el continente y el centro adquirió su denominación actual: Centro de Estudios de Asia y África (CEAA).

En enero de 1993, el CEAA emprendió los estudios sobre Corea y sobre el sureste de Asia y, en 1997, la Maestría en Estudios de Asia y África adquirió su perfil actual, constituido por las siguientes áreas de especialización: África, Medio Oriente, Sur de Asia, Sureste de Asia así como China, Japón y, durante algún tiempo, Corea.

De 1997 a 2012, el CEAA experimentó con un Doctorado en Estudios de Asia y África, orientado hacia la formación de investigadores especializados en temas de los dos continentes. También ha contribuido al desarrollo de los estudios transpacíficos mediante la participación en foros regionales como Pacific Economic Cooperation Council (PECC) y Asia Pacific Economic Cooperation (APEC).

En la actualidad, el Centro dispone de un equipo internacional especializado en la enseñanza de lenguas asiáticas y africanas así como en diversas disciplinas de las ciencias sociales y de las humanidades. Los egresados del CEAA trabajan para los gobiernos latinoamericanos y muchos de ellos impulsan los estudios sobre Asia y África en instituciones académicas del subcontinente.

Del CEO al SUEA de la Universidad Nacional Autónoma de México

El 21 de julio de 1966, Javier Barros Sierra, entonces rector de la UNAM, anunció la creación de tres centros especializados en los estudios de América Latina, América del Norte y Asia, en la Facultad de Filosofía y Letras, entonces dirigida por Leopoldo Zea. El tercer centro, denominado Centro de Estudios Orientales (CEO), tenía tres objetivos: “primero, proporcionar a los estudiantes de la UNAM una perspectiva general sobre Asia; segundo, estudiar las relaciones históricas que existían entre el mundo hispánico y Asia en los siglos XVI y XVII como trasfondo para comprender mejor las actuales entre México, América Latina y los países asiáticos, y tercero, llevar a cabo tales actividades dentro del marco cultural hispanoamericano y mexicano, impartiendo siempre la enseñanza básica

en castellano.”⁴ Como instrumento de difusión del conocimiento sobre Asia, el CEO publicaría, en español, la revista *Asia*.

Un año después, el CEO inauguraba sus programas de licenciatura y de maestría en estudios orientales; las áreas de especialización fueron cuatro: Japón, China, Corea y sureste asiático; la formación ofrecida era pluridisciplinaria, basándose en la enseñanza de lenguas asiáticas y en las disciplinas de la historia, la filosofía y las letras. Un aspecto interesante puesto de realce por las crónicas universitarias es el proyecto de la UNAM de vincular el CEO con la SEO de El Colegio de México, en un Comité de Coordinación de los Estudios sobre Asia.⁵ La medida era pertinente, pues los especialistas en temas de Asia eran muy pocos.

Cierto, la vida del CEO fue muy corta y los miembros de la UNAM suelen decir que fue “suspendido por causas inexplicables;” no obstante, Lothar Knauth, actor central del CEO, proporciona claves que permiten formarse una idea del juego de intereses o, más bien, de desintereses que llevaron a la desaparición del CEO. Considera, sobre todo, que “algo era evidente desde el principio: sin el apoyo decidido y definitivo de las máximas autoridades de la UNAM, no existía posibilidad de ubicar al Centro en el nivel que exigía la institución hermana que también estudiaba entonces Asia.”⁶ Las “máximas autoridades” deben ser entendidas en tres niveles situados verticalmente, de acuerdo con las tradiciones de la administración pública mexicana: el rector de la institución, el director de la facultad y el director del Centro.

Habiendo sido un proyecto gestado durante la rectoría de Ignacio Chávez (13/II/1961-27/IV/1966),⁷ el CEO fue instituido bajo la de Javier Barros Sierra (5/V/1966-20/IV/1970);⁸ ésta, a su vez, fue sucedida por las de Pablo González Casanova (30/IV/1970-7/XII/1972)⁹ y de Guillermo Soberón Acevedo (3/I/1973-2/I/1981),¹⁰ correspondiendo a ésta última tomar la decisión de suspender el CEO. El juicio de Knauth sobre las actitudes de los rectores que presidieron la gestación y la institucionalización del CEO es claro: “si el proyecto había contado en sus orígenes con el aval del rector Chávez, su sucesor asumió en forma tibia el compromiso acerca de un proyecto en cuya concepción ni él ni el nuevo secretario general habían intervenido;” desafortunadamente, nuestro interlocu-

tor nada menciona sobre la actitud de los dos rectores siguientes; sin embargo, dos años después de haber sido creado el CEO, el contexto político de México fue conmocionado por un movimiento estudiantil que focalizó la atención de las autoridades universitarias y federales. En esas condiciones, resulta comprensible el escaso interés prestado por las “máximas autoridades” a un proyecto académico novedoso.

En el plano de la dirección de la Facultad de Filosofía y Letras, Knauth es enfático: “la situación del Centro de Estudios Orientales –que ya había pasado por una primera crisis derivada del movimiento estudiantil del 68 cuando sus instalaciones fueron ocupadas por el Comité (sic) Nacional de Huelga–, empeoró con la llegada de un nuevo director de la Facultad de Filosofía y Letras en 1970. No sólo cesaron inmediatamente las compras de libros y las suscripciones a publicaciones periódicas, sino más aún, se hizo inaccesible el acervo bibliográfico acumulado.”¹¹ En la ocurrencia, habiendo sucedido a Leopoldo Zea (1966-1970), Ricardo Guerra Tejada (1970-1978)¹² es el director de la Facultad al cual hace referencia Knauth.

Finalmente, en relación al director del CEO, el juicio de Knauth es tajante: “en 1974, el Centro fue liquidado por la intervención de José Thiago Cintra que había venido de El Colegio de México como director terminador.”¹³ Cierto, Cintra fue egresado de la primera promoción de la Maestría en Estudios Orientales (1964-1967) de El Colegio de México; durante 1969-1971, fue el coordinador académico del rebautizado Centro de Estudios de Asia y África del Norte (CEAAN); de 1971 a 1975 fue el director de la revista del CEAAN, al mismo tiempo que asesoraba al presidente Luis Echeverría¹⁴ y que ejerció la dirección del CEO de la UNAM. El mismo Knauth reconoce la existencia de vasos comunicantes entre el CEO de la UNAM y el CEO-CEAAN de El Colegio de México; en consecuencia, era normal que un egresado de un programa de posgrado de El Colegio fuese nombrado director de un centro de estudios de la UNAM carente de interés para los responsables de las administraciones de la Universidad y de la Facultad; la verticalidad de las instituciones mexicanas parece haber entrado en juego para asignar a Thiago Cintra la tarea ingrata de “suspender” el CEO.

Más allá de las vicisitudes de la política universitaria, la influencia del CEO perdura, extendida a otras

facultades como las de Ciencias Políticas y Sociales y de Economía, manteniendo el interés por los estudios de Asia; hasta muy recientemente, ese interés había sido fundamentalmente personal; es decir, individuos interesados en temas de Asia lograron hacerse un espacio en las estructuras académicas, realizando un trabajo cuasi religioso de investigación y de docencia.

Con la proyección internacional fulgurante de China y el interés despertado en los medios mexicanos, el panorama universitario cambió con la creación del Centro de Estudios China-México (CECHIMEX), en mayo de 2006. Bajo la influencia del *Asian way of negotiation*, CECHIMEX se propone como una entidad tripartita, donde concurren los sectores académico, gubernamental y privado. Su objetivo fundamental es “mejorar y profundizar el conocimiento de la socioeconomía china, enfatizando en las relaciones bilaterales de largo plazo entre ambos países;”¹⁵ este último punto destaca la singularidad del perfil del Centro. En la actualidad, las conferencias sobre China, los estudios sobre múltiples temas chinos y de la relación bilateral sino-mexicana así como las bases estadísticas sobre la economía china ponen de realce el minucioso trabajo desarrollado por el CECHIMEX. Un aspecto destacado de ese trabajo es la Red Académica de América Latina y el Caribe sobre China (Red ALC-China), la cual ha realizado dos encuentros bianuales, convocando un gran número de especialistas chinos y latinoamericanos sobre los temas de trabajo del CECHIMEX.

En noviembre de 2013, la UNAM volvió a asumir sus responsabilidades institucionales en el campo de los estudios sobre Asia, con la creación del Seminario Universitario de Estudios Asiáticos (SUEA). Con esta nueva iniciativa, la Universidad busca coordinar los especialistas dispersos en la Coordinación de Humanidades, tres facultades, seis institutos y tres centros de enseñanza e investigación. La misión del SUEA es concebida en dos planos: en el intrauniversitario, destaca la coordinación de las dependencias y de los individuos especializados en temas asiáticos; en el interuniversitario, es puesta de realce la vinculación con instituciones mexicanas y latinoamericanas involucradas en los estudios sobre Asia.¹⁶

En el campo de la docencia, destaca el Diplomado Universitario en Estudios sobre Asia, impartido en dos ocasiones, cubriendo un amplio espectro de temas

asiáticos. En el campo de la vinculación académica, sobresalen la organización de seminarios bilaterales México-China y el reconocimiento del SUEA como un Centro de Estudios APEC. Con estas actividades, la UNAM ocupa el lugar que merece entre las instituciones de educación superior mexicanas y latinoamericanas involucradas en los estudios de Asia.

Los foros multilaterales y los estudios interregionales

Los foros de la región del Pacífico han tenido una influencia peculiar sobre el desarrollo de los estudios asiáticos: Asia es tratada en el contexto regional amplio del Pacífico y en el marco de disciplinas tales como la economía, la ciencia política o las relaciones internacionales; todavía más, podemos constatar un influjo directo del denominado *Asian way of negotiation* (es decir de la participación tripartita sector gubernamental, sector privado y sector académico) sobre prácticamente todos los foros existentes.¹⁷

Pacific Trade and Development Conference (PAFTAD) fue creado en 1968 y es el foro activo con mayor antigüedad; sus actividades han influido en el desarrollo de foros como Pacific Economic Cooperation Council (PECC) y Asia Pacific Economic Cooperation (APEC); éstos, sin embargo, han terminado por limitar la proyección de la Conferencia; por tal motivo, concentraremos nuestra atención sobre el impacto de PECC y de APEC en el desarrollo de los estudios regionales del Pacífico, en general, y de Asia, en particular.

Pacific Economic Cooperation Council

El foro Pacific Economic Cooperation Council fue creado en septiembre de 1980, en Canberra, por iniciativa de Masayoshi Ohira y de Malcolm Fraser, entonces primeros ministros de Japón y de Australia. El objetivo de PECC es estudiar los temas relevantes del desarrollo regional y formular recomendaciones destinadas a los actores sociales involucrados en esos temas. El criterio fundamental para participar en el foro es que un país determinado esté situado físicamente en la región del Pacífico, considerada ésta en un sentido muy amplio; sobre esta base, PECC cuenta con 23 comités nacionales

y con Francia como miembro asociado, pues algunos de sus territorios de ultramar están situados en el Pacífico; adicionalmente, la Pacific Trade and Development Conference (PAFTAD) y el Pacific Basin Economic Council (PBEC agrupa representantes del sector privado) participan como miembros institucionales (ver cuadro 1). El rasgo distintivo de los comités nacionales de PECC consiste en que están constituidos por representantes gubernamentales, de la industria y del sector intelectual; pero la participación es estrictamente personal, para garantizar la libertad de las discusiones y la neutralidad de las opiniones formuladas.

Para participar en PECC, en 1988, el gobierno mexicano creó la Comisión Mexicana para la Cuenca del Pacífico¹⁸ y generó el ambiente propicio para el surgimiento de dos instancias académicas abocadas a

los estudios regionales: en 1989, el Centro Universitario de Estudios e Investigación sobre la Cuenca del Pacífico en la Universidad de Colima¹⁹ y, en 1990, el Departamento de Estudios del Pacífico en la Universidad de Guadalajara.²⁰ Ambas instituciones se han esforzado en consolidar equipos de investigación especializados en temas de la región del Pacífico, para sostener programas de docentes de grado y de posgrado así como sendas publicaciones periódicas especializadas en el área de estudio: las revistas *Portes*²¹ así como *México y la Cuenca del Pacífico*.²²

Con el tránsito al siglo XXI, la agenda del foro ha evolucionado en paralelo con la de su contraparte APEC; en ese sentido, podemos decir que ha transitado del campo exclusivo de la cooperación económica al de la seguridad humana, multiplicando los temas

Cuadro 1. Comités Nacionales de PECC

Región/Pais	Región/Pais
Oceanía	América
Australia	Canada
Nueva Zelanda	Chile
Foro de las Islas del Pacífico	Colombia
Asia del este	Ecuador
China	Estados Unidos
Taipei Chino	México
Hong Kong, China	Perú
Japón	
Corea del Sur	Miembro asociado
Mongolia	Francia
Asia del sureste	
Brunei Darussalam	Miembros Institucionales
Filipinas	Pacific Trade and Development
Indonesia	Conference (PAFTAD)
Malasia	Pacific Basin Economic
Singapur	Council (PBEC)
Tailandia	
Vietnam	

Fuente: elaboración propia con información del Pacific Economic Cooperation Council disponible en: <https://www.pecc.org/about/pecc-introduction-and-history>

y los grupos de trabajo; esta multiplicación, aunada a la participación extra-institucional de los individuos, dificulta el seguimiento detallado de las contribuciones de los académicos latinoamericanos a la agenda del foro. Sin embargo, durante los 1990, quien esto escribe participó en la Human Resources Development Task Force (HRDTF), estudiando temas como los flujos migratorios intra e interregionales o como el desarrollo de los principales centros urbanos del Pacífico.

El desarrollo y la consolidación de los APEC Study Centers (APEC-SC), como veremos más adelante, permitió crear instancias académicas institucionales y, con mucha frecuencia, los académicos participantes en PECC fueron los promotores de los APEC-SC en sus respectivos países. Eso explica, por ejemplo, la participación de académicos participantes de manera simultánea en PECC y APEC en la formulación de diversas iniciativas de APEC y nos permite transitar hacia el análisis de este foro.

APEC y los Centros de Estudios APEC

Asia Pacific Economic Cooperation (APEC) es, en su origen, una iniciativa del gobierno australiano para crear un foro gubernamental que permitiese la vinculación de Australia y Nueva Zelanda con Japón y Corea, en Asia del este, y con Brunei, Filipinas, Indonesia, Malasia, Singapur y Tailandia, en Asia del sudeste. El gobierno estadounidense ejerció prontas presiones para ser incluido en el proyecto, junto con el de Canadá, con el cual recientemente se había asociado mediante un acuerdo comercial bilateral.

En 1989, APEC fue instituido como un foro gubernamental con doce miembros y abocado a la cooperación económica; se preveía que su carácter fuera consultivo y, en consecuencia, las conclusiones alcanzadas no fueran vinculantes para ninguno de los participantes. No obstante, factores políticos pronto influyeron sobre el desarrollo del foro:

- En 1991, preocupados por la reinserción de China en el sistema institucional global, los gobiernos del sureste de Asia propusieron a sus contrapartes invitar a las autoridades políticas de la República Popular China, de la República China y de Hong Kong para participar en el foro. La incorporación oficial de estas tres entidades políticas se concretizó

en 1992 e introdujo una nueva jerga, pues la renuencia china de reconocer el gobierno de la República China obligó: a referirse a ésta como Chinese Taipei; a dejar de hablar de gobiernos o de países, para referirse a “economías;” a poner de realce el carácter laxo del foro y la dimensión no vinculante de sus conclusiones.

- En 1993, la reunión ministerial se desarrolló en Seattle, Estados Unidos. William Clinton utilizó su influencia política para convocar una reunión cumbre de jefes de Estado y de gobierno de APEC. Las protestas malasias y chinas no se hicieron esperar y la reunión cumbre adoptó el nombre eufemístico de “Reunión de líderes económicos de APEC.” Con la institucionalización de la reunión de IEn 1994, (APEC-SCIC)los y que cristalizaron en el APEC Bussines Advisory Council (ABAC) y el APEC Study Center International Coíderes, la administración Clinton perseguía varios objetivos: primero, superar la laxitud del foro, para tornarlo más vinculante; segundo, introducir una agenda favorable a la promoción de acuerdos comerciales intergubernamentales como el Acuerdo de Libre Comercio de América del Norte (ALCAN), recién negociado con Canadá y México; tercero, incorporar los sectores privado y académico en foros paralelos y que cristalizaron en el APEC Bussines Advisory Council (ABAC) y el APEC Study Centers Consortium (APEC-SCC).

En efecto, la “Iniciativa en Educación” de los jefes de estado y de gobierno fue un llamado “para promover la cooperación regional entre institutos de educación superior y de investigación para promover una colaboración académica mayor para enfrentar los retos económicos regionales claves.”²³ En la actualidad existen más de 100 APEC-SC en los 21 países miembros del foro. Las modalidades adoptadas en cada país para desarrollar los APEC-SC fueron diferentes y los tres países de América Latina participantes en el foro no fueron la excepción.

Los APEC-SC mexicanos

En 1993, el Centro de Estudios de Asia y África de El Colegio de México incluyó en sus programas de investigación y docencia los estudios sobre la península

coreana y el Asia del Sureste; ese mismo año, también comenzó la publicación del anuario *Asia Pacífico*; como resultado del trabajo realizado en torno a los procesos regionales, en 1996, la Secretaría de Relaciones Exteriores propuso a El Colegio de México crear un Centro de Estudios APEC, para dar cumplimiento a la Iniciativa en Educación de los líderes de APEC;²⁴ la administración institucional aceptó la propuesta; pero, debido a que la estructura interna de la institución está basada en los Centros de Estudios, decidió denominarlo Programa de Estudios APEC (PE-APEC), ubicándolo dentro del Centro de Estudios de Asia y África.

Los foros de la región del Pacífico han tenido una influencia peculiar sobre el desarrollo de los estudios asiáticos: Asia es tratada en el contexto regional amplio del Pacífico y en el marco de disciplinas tales como la economía, la ciencia política o las relaciones internacionales

En 2002, durante el ejercicio mexicano de la presidencia pro tempore del foro, el PE-APEC de El Colegio de México presidió la reunión del APEC-SCC; dadas las prerrogativas del organizador, el coordinador del PE-APEC invitó a representantes del Centro Universitario de Estudios e Investigaciones sobre la Cuenca del Pacífico de la Universidad de Colima, del Departamento de Estudios del Pacífico de la Universidad de Guadalajara así como de El Colegio Mexiquense para asistir a la reunión del Consorcio. En los años posteriores, con el aval académico del PE-APEC de El Colegio de México, las dependencias de las universidades de Colima, de Guadalajara y de la Universidad Autónoma de Baja California Sur, obtuvieron el reconocimiento como APEC-SC por parte del gobierno mexicano y del Secretariado de APEC.

En 2004, los cuatro APEC-SC mexicanos existentes constituyeron el Consorcio Mexicano de Centros de Estudios APEC (CONMEX-CEA).²⁵ En 2006, El Colegio de México decidió suprimir el PE-APEC y, en 2007, dejar de publicar el anuario *Asia Pacífico*. Otras instituciones retomaron la iniciativa y, desde entonces, la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey-campus Guadalajara, la Universidad Veracruzana y la Universidad Nacional Autónoma de México también han sido reconocidas como sedes de Centros de Estudios APEC.

Un aspecto relevante de los CE-APEC mexicanos es la diversificación de su vocación académica: mientras el CEEA se especializa en los estudios de Asia, el CUEICP, el DEP desarrollan de manera multidimensional los estudios regionales; los CE-APEC restantes focalizan sus esfuerzos en campos disciplinares definidos: la UABCS, en medio ambiente; la Universidad Michoacana en economía financiera; el ITESM-Guadalajara en temas de negocios; la Universidad Veracruzana, en relaciones México-China. La UNAM, como hemos señalado líneas arriba, se diferencia de las demás instituciones en la medida en que el Seminario Universitario de Estudios Asiáticos coordina de manera transversal los especialistas y sus instituciones de adscripción, cubriendo un extenso campo de los estudios sobre Asia y sobre la región del Pacífico

La Fundación Chilena del Pacífico

En 1994, Chile ingreso a APEC; ante las modalidades tripartitas de los foros regionales, los responsables de la política exterior chilena se preocuparon en instalar “alguna institución mixta, que fuese capaz de congregarse en su seno al sector público y a los privados, de manera de dar mayor sustento a los vínculos con el Asia Pacífico. Tras explorar diversas opciones se consideró que lo más funcional al propósito definido era crear una fundación. Esta figura permitiría canalizar la participación y aportes, tanto de instancias gubernamentales, como de empresas y particulares.”²⁶

La Fundación Chilena del Pacífico fue constituida el 2 de noviembre de 1994, para desempeñarse como Secretaría Nacional, en los foros donde Chile participa; con esta calidad, coordina las actividades chilenas rela-

cionadas con PECC, APEC, ABAC, Foro de Cooperación América Latina-Asia del Este (FOCALAE) y Alianza del Pacífico.²⁷ En 1995, el gobierno chileno designó la Fundación como el Centro de Estudios APEC de el país.²⁸ Como tal, su funcionamiento es *sui generis*, pues carente de personal académico propio, la Fundación convoca y coordina el trabajo de los especialistas adscritos a las diversas instituciones de educación superior chilenas. Dos virtudes tiene esta modalidad: garantiza la coordinación gubernamental de los sectores participantes en los procesos regionales y permite poner en práctica políticas de largo plazo que superan los alean de la vida política nacional.

Más allá de la Fundación, la Pontificia Universidad Católica de Chile es la única en contar con un Centro de Estudios Asiáticos cuya misión consiste en “impulsar y canalizar la investigación, y realizar docencia en temas vinculados con Asia, con el propósito de aumentar el conocimiento que en Chile en particular, e Iberoamérica en general, se tenga sobre los distintos países asiáticos.”²⁹

Diversas instituciones chilenas de educación superior han desarrollado programas especializados en la región del Pacífico³⁰ y, a través de ellos, incorporan Asia en la agenda de investigación:

- La Universidad de Chile destaca por contar con dos de esos programas: el Centro Asia Pacífico, en el Instituto de Estudios Internacionales, y el Centro Asia-Latinoamérica, en la Facultad de Economía y Negocios.
- La Pontificia Universidad Católica de Valparaíso cuenta con un Programa Asia Pacífico, especializado en la administración de negocios y adscrito a la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas.
- La Universidad Diego Portales ha desarrollado un Centro Asia Pacífico, especializado en “las áreas de comercio y negocios entre las orillas asiática y latinoamericana del Pacífico,”³¹ adscrito a la Facultad de Economía y Empresa.
- La Universidad Gabriela Mistral creó, en 1982, el Instituto del Pacífico; la denominación ha cambiado recientemente a la de Instituto del Pacífico y del Índico, para extender la cobertura de los estudios del Pacífico a Asia del Sur.³²

La Biblioteca del Congreso Nacional de Chile por su parte ha desarrollado una iniciativa interesante con

*Con el tránsito al siglo XXI,
la agenda del foro ha evolucionado
en paralelo con la de su contraparte APEC;
en ese sentido, podemos decir
que ha transitado del campo exclusivo
de la cooperación económica
al de la seguridad humana*

su Programa Asia Pacífico, cuya principal finalidad es informar al público de las actividades realizadas por los parlamentarios chilenos en el espacio regional; más allá de este campo, el Programa cubre temas sobre Asia en la agenda política chilena y sobre la proyección de los chilenos en la región del Pacífico. La página electrónica del Programa es una de las más activas y con mayor alcance en América Latina.³³

La Red Peruana de Estudios del Asia Pacífico

En noviembre de 1998, Perú fue reconocido como miembro de pleno derecho de APEC. Con ello, culminó una ofensiva diplomática que permitió la incorporación del sector privado peruano al Pacific Basin Economic Council (PBEC), en 1990, y el reconocimiento del comité nacional por parte de PECC, en 1991. La participación de personalidades académicas en este último, llegado el momento, facilitó la creación de Centros de Estudios APEC por parte de universidades tanto públicas como privadas. En 2008, las instituciones involucradas en los estudios sobre Asia y sobre la región del Pacífico decidieron crear la Red Peruana para Estudios del Asia Pacífico (REDAP). La REDAP funciona bajo el principio de una coordinación anualmente rotativa y de acuerdo con la antigüedad del reconocimiento de cada institución como Centro de Estudios APEC.³⁴ En la actualidad, REDAP está constituida por 14 instituciones educativas, de las cuales seis son públicas y ocho privadas (ver cuadro 2).

Cuadro 2. Instituciones educativas participantes en la red peruana de estudios del asia pacífico

Instituciones educativas públicas
Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM)
Universidad Nacional de Ingeniería (UNI)
Universidad Nacional Agraria La Molina (UNALM)
Universidad Nacional de Tumbes (UNT).
Universidad Nacional de Piura (UNP)
Academia Diplomática del Perú (ADP)
Universidades privadas
Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH)
Universidad del Pacífico (UP)
Universidad de Lima (ULIMA)
Universidad ESAN (UESAN)
Universidad de Piura (UdeP)
Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC)
Universidad de Administración de Negocios para Graduados
Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP)

Fuente: elaboración propia con información de REDAP, <http://www.ascperu-redap.org>

En relación con el foco de atención de las instituciones peruanas, cabe señalar que la Pontificia Universidad Católica del Perú es la única con un Centro de Estudios Orientales, especializado en temas de Asia. Las universidades UNI, UNALM y UPC, especializadas en campos disciplinares específicos, desarrollan estudios relacionados con dichos campos, en el marco general de la región del Pacífico. Las diez instituciones restantes se orientan o bien a temas de carácter económico-financiero, o bien a temas relacionados con la administración de negocios, en el marco de la región del Pacífico.

En mayo de 2016, durante el segundo ejercicio de la presidencia pro tempore de APEC por parte del gobierno peruano, REDAP tuvo la responsabilidad de organizar la reunión del APEC SCC, en la ciudad de Arequipa.

Consideraciones finales

Las iniciativas institucionales para generar conocimientos sobre Asia aquí estudiadas no abarcan el amplio universo de los programas desarrollados recientemente en los tres países. Queda pendiente

el estudio de iniciativas al margen de los foros regionales y el de iniciativas institucionales en el resto de América Latina; pues, el ascenso económico de los países asiáticos del Pacífico y sus vínculos con los de América Latina han despertado el interés académico en el subcontinente; como hemos visto, cada institución, considerada individualmente, y las instituciones de un país, consideradas colectivamente, han respondido con originalidad a las solicitudes de un medio ambiente propicio para emprender el estudio de Asia.

Las experiencias estudiadas nos han permitido constatar que, en América Latina, los estudios sobre Asia han sido desarrollados bajo dos modalidades diferentes, pero complementarias:

- Por un lado, unos pocos Centros han considerado Asia como un objeto de estudio directo y se dedican a profundizar el conocimiento sobre múltiples dimensiones de las sociedades asiáticas, en general, y asiáticas del Pacífico, en particular; el aprendizaje de lenguas y el conocimiento de las culturas asiáticas son instrumentos clave para la producción de nuevos conocimientos.
- Por otro lado, una amplia mayoría de los programas más recientes han optado por estudiar Asia de manera indirecta, a través de los complejos juegos de relaciones económicas, políticas, culturales y sociales donde participan asiáticos y latinoamericanos. Los especialistas en estos campos necesitan estar dotados de una sólida formación disciplinar y una gran fluidez en el uso del inglés.

Ponemos de realce la importancia de las habilidades lingüísticas de los especialistas tanto en temas de Asia como en temas de la región del Pacífico, pues son una condición *sine qua non* para realizar un trabajo destinado, en última instancia, a un público hispanohablante. Con esto deseamos conminar a las instituciones latinoamericanas de educación superior para poner especial cuidado en la formación de sus estudiantes en lenguas extranjeras, herramienta básica para cualquier proyecto de internacionalización.

Como anunciamos en la introducción, para futuras entregas, queda pendiente el estudio de otras iniciativas institucionales en los países estudiados y en el resto de los países latinoamericanos.



Phil Kelly. *A partir de: Bray, Irlanda*

Notas

1. Trabajo realizado con el apoyo de la Red sobre Internacionalización de las Movilidades Académicas y Científicas (RIMAC), Programa de Redes Temáticas del CONACYT <http://www.rimac.mx>.
2. El Colegio de México, Centro de Estudios de Asia y África, Historia; disponible en: <http://ceaa.colmex.mx/ceaa/historia>
3. El Colegio de México, Revistas, Estudios de Asia y África; disponible en: <http://revistas.colmex.mx/sobre-estudios-de-asia-y-africa/>
4. Vera Valdés Lakowsky, "Tiempo, historia y enseñanza: sobre el quehacer del historiador Lothar Knauth"; en: Vera Valdés Lakowsky (editora), *Tiempo, historia y enseñanza. Acercamiento a la metodología del historiador y al estudio del este de Asia. Homenaje a Lothar Knauth*, Colección Jornadas, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México, D.F., 2004.
5. *Idem*.
6. Lothar Knauth, "La trayectoria de la investigación y la docencia sobre Japón en la UNAM," en: Alicia Girón, Aurelia Vargas y Carlos Usanga (coordinadores), *La Misión Hasekura: 400 años de su legado en las relaciones entre Japón y México*; UNAM, México, D.F., 2015. p. 15.
7. Wikipedia, Ignacio Chávez, disponible en: https://es.wikipedia.org/wiki/Ignacio_Chávez
8. Wikipedia, Javier Barros Sierra, disponible en: https://es.wikipedia.org/wiki/Javier_Barros_Sierra
9. Wikipedia, Pablo González Casanova, disponible en: https://es.wikipedia.org/wiki/Pablo_González_Casanova
10. Wikipedia, Guillermo Soberón Acevedo, disponible en: https://es.wikipedia.org/wiki/Guillermo_Soberón_Acevedo
11. Lothar Knauth, *op. cit.*
12. Facultad de Filosofía y Letras, Repositorio de la Facultad de Filosofía y Letras. UNAM, 02. Directores de la Facultad de Filosofía y Letras, disponible en: <http://ru.ffyl.unam.mx:8080/handle/10391/3123>
13. Lothar Knauth, *op. cit.*
14. Flora Botton, Susana B. C. de Valle y Michiko Tanaka, "In memoriam, José Thiago Cintra (1936-1998), en Estudios de Asia y África, Vol. 33, N° 1, (105), enero-abril, 1998, pp. 211-216.
15. UNAM, Facultad de Economía, CECHIMEX; disponible en: <http://www.economia.unam.mx/cechimex/index.php/es/quienes-somos>
16. UNAM, Seminario Universitario de Estudios Asiáticos, Misión; disponible en: <http://suea.unam.mx/index.php/suea/mision>
17. La excepción más evidente es la del Asia Pacific Parliamentarian Forum (APPF) constituido exclusivamente por legisladores.
18. Germán A. de la Reza (coordinador), *México más allá del TLCAN. Competitividad y diversificación de mercados*, UAM Azcapotzalco-Plaza y Valdéz, México, 2004, p. 163.
19. Universidad de Colima, Centro Universitario de Estudios e Investigaciones sobre la Cuenca del Pacífico, disponible en: <http://portal.ucol.mx/cueicp2/>
20. Universidad de Guadalajara, Departamento de Estudios del Pacífico, <http://www.cucsh.udg.mx/content/departamento-de-estudios-del-pacifico>
21. Para mayor detalle informativo, ver la página electrónica de la revista en: <http://www.portesasiapacifico.com.mx>
22. Para mayor detalle informativo, ver la página electrónica de la revista en: http://www.mexicoylacuencadelpacifico.cucsh.udg.mx/historia_de_la_revista
23. APEC, APEC Study Centers Consortium, disponible en: <http://www.apec.org/Groups/Other-Groups/APEC-Study-Centres-Consortium.aspx>
24. Cecilia Ramírez Figueroa, "El ingreso y la participación de México en el APEC"; en: Remedios Gómez Arnau, Rocío Vargas Suárez y Julián Castro Rea (coordinadores), *Las políticas exteriores de Estados Unidos Canadá y México en el umbral del siglo XXI*, CISAN-UNAM, México, 2003, p. 296.
25. Consorcio Mexicano de Centros de Estudios APEC, *Historia*, disponible en: <http://www.conmex-ceapec.org/?q=historia>
26. Fundación Chilena del Pacífico, *Reseña*, disponible en: <http://www.funpacifico.cl/fundacion-chilena-del-pacifico/resena/>
27. Fundación Chilena del Pacífico, *Actividades*, disponible en: <http://www.funpacifico.cl/actividades/>
28. Fundación Chilena del Pacífico, *Actividades, Foro de Cooperación Económica Asia Pacífico*, disponible en: <http://www.funpacifico.cl/actividades/foro-de-cooperacion-economica-asia-pacifico-apec/>
29. Centro de Estudios Asiáticos UC, *Presentación*, disponible en: <http://estudiosasiaticos.uc.cl/index.php/acerca-del-centro/presentacion>
30. Casa Asia, Estudios de Asia Pacífico en Iberoamérica, disponible en: https://www.casaasia.es/iberoasia/estudios1.html?reload_coolmenus
31. Universidad Diego Portales, Centro Asia Pacífico, *Quiénes somos?*, disponible en: <http://www.asia.udp.cl/somos.htm>
32. Universidad Gabriela Mistral, Instituto del Pacífico y del Índico, disponible en: <http://www.ugm.cl/instituto/instituto-del-pacifico-y-del-indico/>
33. Biblioteca del Congreso Nacional, Programa Asia Pacífico, disponible en: <http://www.bcn.cl/observatorio/asiapacifico/acerca-de>
34. APEC Secretariat, APEC Secretariat Contact List. APEC Study Centers Consortium (updated on June 2009), disponible en: www.bm.ust.hk/apesc/asc_detailed.doc

Bibliografía

- A. de la Reza, Germán (coordinador). (2004). *México más allá del TLCAN. Competitividad y diversificación de mercados*, UAM Azcapotzalco-Plaza y Valdéz, México, p. 163. <http://www.apec.org/Groups/Other-Groups/Apec-Study-Centres-Consortium.aspx>
- APEC Secretariat. (2009). *APEC Secretariat Contact List. APEC Study Centers Consortium* (updated on June), disponible en: www.bm.ust.hk/apecsc/asc_detailed.doc
- APEC, APEC Study Centers Consortium, disponible en: Biblioteca del Congreso Nacional, Programa Asia Pacífico, disponible en: <http://www.bcn.cl/observatorio/asiapacifico/acerca-de>
- Botton, Flora, C. de Valle Susana B. y Tanaka, Michiko (1998). "In memoriam, José Thiago Cintra (1936-1998)" en *Estudios de Asia y África*, vol. 33, núm. 1, (105), enero-abril, pp. 211-216.
- Casa Asia, *Estudios de Asia Pacífico en Iberoamérica*, disponible en: https://www.casaasia.es/iberoasia/estudios1.html?reload_coolmenus
- Centro de Estudios Asiáticos UC, *Presentación*, disponible en: <http://estudiosasiaticos.uc.cl/index.php/acerca-del-centro/presentacion>
- Consortio Mexicano de Centros de Estudios APEC, *Historia*, disponible en: <http://www.conmex-ceapec.org/?q=historia>
- El Colegio de México, Centro de Estudios de Asia y África, *Historia*; disponible en: <http://ceaa.colmex.mx/ceaa/historia>
- El Colegio de México, Revistas, *Estudios de Asia y África*; disponible en: <http://revistas.colmex.mx/sobre-estudios-de-asia-y-africa/>
- Facultad de Filosofía y Letras. Repositorio de la Facultad de Filosofía y Letras. UNAM, 02. *Directores de la Facultad de Filosofía y Letras*, disponible en: <http://ru.ffyl.unam.mx:8080/handle/10391/3123>
- Fundación Chilena del Pacífico. *Actividades*, disponible en: <http://www.funpacifico.cl/actividades/>
- Fundación Chilena del Pacífico. *Actividades, Foro de Cooperación Económica Asia Pacífico*, disponible en: <http://www.funpacifico.cl/actividades/foro-de-cooperacion-economica-asia-pacifico-apec/>
- Fundación Chilena del Pacífico. *Reseña*, disponible en: <http://www.funpacifico.cl/fundacion-chilena-del-pacifico/resena/>
- Knauth, Lothar (2015). "La trayectoria de la investigación y la docencia sobre Japón en la UNAM" en Alicia Girón, Aurelia Vargas y Carlos Uscanga (coordinadores), *La Misión Hasekura: 400 años de su legado en las relaciones entre Japón y México*, UNAM, México, D.F., p. 15.
- Ramírez Figueroa, Cecilia (2003). "El ingreso y la participación de México en el APEC", en Remedios Gómez Arnau, Rocío Vargas Suárez y Julián Castro Rea (coordinadores), *Las políticas exteriores de Estados Unidos Canadá y México en el umbral del siglo XXI*, CISAN-UNAM, México, p. 296.
- UNAM. Facultad de Economía, *CECHIMEX*; disponible en: <http://www.economia.unam.mx/cechimes/index.php/es/quienes-somos>
- UNAM. Seminario Universitario de Estudios Asiáticos, *Misión*; disponible en: <http://suea.unam.mx/index.php/suea/mision>
- Universidad de Colima. Centro Universitario de Estudios e Investigaciones sobre la Cuenca del Pacífico, disponible en: <http://portal.ucol.mx/cueicp2/>
- Universidad de Colima, Centro Universitario de Investigaciones sobre la Cuenca del Pacífico, *Revista Portes*, <http://www.portesasiapacifico.com.mx>
- Universidad de Guadalajara. Departamento de Estudios del Pacífico, <http://www.cucsh.udg.mx/content/departamento-de-estudios-del-pacifico>
- Universidad de Guadalajara. Departamento de Estudios del Pacífico, *México y la Cuenca del Pacífico* http://www.mexicoylacuencadelpacifico.cucsh.udg.mx/historia_de_la_revista
- Universidad Diego Portales. Centro Asia Pacífico, *Quiénes somos?*, disponible en: <http://www.asia.udp.cl/somos.htm>
- Universidad Gabriela Mistral, Instituto del Pacífico y del Índico, disponible en: <http://www.ugm.cl/instituto/instituto-del-pacifico-y-del-indico/>
- Valdés Lakowsky, Vera. (2004). "Tiempo, historia y enseñanza: sobre el quehacer del historiador Lothar Knauth" en Vera Valdés Lakowsky (editora), *Tiempo, historia y enseñanza. Acercamiento a la metodología del historiador y al estudio del este de Asia. Homenaje a Lothar Knauth*, Colección Jornadas, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México, D.F., 2004.
- Wikipedia. *Guillermo Soberón Acevedo*, disponible en: https://es.wikipedia.org/wiki/Guillermo_Soberón_Acevedo
- Wikipedia. *Ignacio Chávez*, disponible en: https://es.wikipedia.org/wiki/Ignacio_Chávez
- Wikipedia. *Javier Barros Sierra*, disponible en: https://es.wikipedia.org/wiki/Javier_Barros_Sierra
- Wikipedia. *Pablo González Casanova*, disponible en: https://es.wikipedia.org/wiki/Pablo_González_Casanova



Dilemas y tensiones alrededor de la Plataforma de Movilidad Académica y Estudiantil de la Alianza del Pacífico

Resumen

El objetivo principal de este artículo es examinar críticamente la Plataforma de Movilidad Académica y Estudiantil de la Alianza del Pacífico. De esta forma, se observarán los dilemas y las tensiones entre la educación superior, la internacionalización y las exigencias de los estilos de desarrollo económico. Más específicamente, nos detendremos en analizar cómo el modelo económico de los países miembros de la Alianza, como son Chile, Colombia, México y Perú, de claro carácter exportador y de libre comercio, demanda un ajuste entre el sistema educativo y el mercado laboral. Precisamente las becas que aquí se analizan replican ese interés guiándose por un currículum en base a objetivos.

Palabras clave: Plataforma de Movilidad Académica y Estudiantil, Alianza del Pacífico, Estilo de desarrollo, Currículum por objetivos.

Abstract

The principal aim of this article is to examine critically examine the Platform for Academic and Student Mobility of the Pacific Alliance. Thus, the dilemmas and tensions between higher education, internationalization and the demands of economic development styles will be observed. More specifically, we try to analyze how the economic model of the member countries of the Alliance, such as Chile, Colombia, Mexico and Peru are clear export character and free trade, demand an adjustment between the educational system and the labor market. Scholarships, precisely analyzed here, replicate that interest guided by a curriculum based on objectives.

Keywords: Platform for Academic and Student Mobility, Pacific Alliance, Economic development style, Curriculum based on objectives.

POR JUAN JESÚS MORALES MARTÍN / CONSUELO MANOSALBA TORRES. Doctor en Sociología (Universidad Complutense de Madrid, 2012). Académico e investigador, Universidad Bernardo O'Higgins (Santiago de Chile). juan.morales@ubo.cl / Magíster (c) en Educación Superior (Universidad de las Américas). Académica de la Universidad de las Américas (Santiago de Chile). c.manosalba@hotmail.cl

Introducción. El contexto geoestratégico

El surgimiento de nuevos ejes geopolíticos en América Latina y de diferentes modelos de integración regional coexistentes amerita una reflexión sobre los matices y los intereses que se entrecruzan entre los Estados de esta parte del mundo. La internacionalización de la educación superior y la movilidad académica y estudiantil no están quedando al margen de las actuales relaciones internacionales latinoamericanas, siendo, de hecho, prioridades de la política exterior de uno de los procesos de integración regional más ambiciosos y actuales como es el de la Alianza del Pacífico. Precisamente, este artículo tiene el objetivo principal de examinar críticamente la Plataforma de Movilidad Académica y Estudiantil de este bloque comercial compuesto por Chile, Colombia, México y Perú. Para lograr tal fin recuperaremos la perspectiva teórica clásica de las ciencias sociales latinoamericanas, de claro raigambre estructural y que se ha ocupado históricamente de estudiar los dilemas y las tensiones permanentes entre la contribución específica de la educación a las exigencias de los estilos de desarrollo económico.¹ Además, por lo que respecta al abordaje metodológico, tomaremos a esta iniciativa de becas como un estudio de caso y nos valdremos del análisis documental y periodístico para recoger datos e información pertinente y actual que nos permita acercarnos a este proceso en cuanto a sus directrices y expectativas de cooperación académica. Aunque antes es conveniente describir brevemente la lógica original y la coyuntura de este proceso.

Para empezar, debemos señalar que la Alianza del Pacífico es una iniciativa de integración regional conformada por Chile, Colombia, México y Perú, establecida el 28 abril de 2011 y constituida formal y jurídicamente el 6 de junio de 2012 a través de un Acuerdo Marco entre estos países. El 20 de julio de 2015 entró en vigor después de ser aprobada por los congresos de cada uno de los países. La Alianza cuenta también con 49 países observadores del proceso y está abierta a aceptar nuevos integrantes, siendo Costa Rica y Panamá candidatos a formar parte próximamente de la membresía de esta iniciativa. En la actualidad la Alianza del Pacífico aspira a convertirse en una plataforma de articulación política, si bien tiene un

claro carácter comercial y financiero, pues nació con la intención de formar un bloque regional económico que ayude a crear mercados atractivos entre sus países miembros y conseguir así mayor competitividad a nivel internacional. De hecho, los países de la Alianza representan la octava economía mundial, con cerca del 40% total del Producto Interno Bruto (PIB) y el 52% del comercio exterior de América Latina y el Caribe.²

Chile, Colombia, México y Perú ven en la integración económica y en el regionalismo que les ofrece la Alianza del Pacífico la mejor vía para fortalecer su posición respecto a los flujos económicos y financieros del comercio mundial. En ese sentido, uno de sus grandes acuerdos ha sido romper sus barreras arancelarias y propiciar una zona de libre comercio entre ellos. El pasado 1 de mayo, por ejemplo, entró en vigor la desgravación arancelaria del 92,1% de los productos de estos cuatro países, dato que confirma el avance de estos países hacia la integración y la conformación de un mercado común.³ Todas estas facilidades, para que el intercambio de mercancías sea más rápido y fluido, se explican por el deseo de la Alianza de constituirse como un bloque económico compacto, capaz de establecer relaciones y negociaciones con otros bloques económicos y esquemas de gobernanza, como el Mercosur, la Unión Europea, la Asociación de Naciones del Sudeste Asiático (ANSEA) o el Foro de Cooperación Económica Asia-Pacífico (APEC). Pero también esta aceleración hacia la integración económica, está motivada por atraer, al mismo tiempo, la inversión extranjera, en particular la procedente de Asia.

En relación con la actual política de bloques y procesos de integración abiertos en América Latina es necesario matizar aquí las diferencias entre la Alianza del Pacífico, cuyos países miembros comparten un mayor compromiso por el libre comercio y el desarrollo en base al crecimiento de las exportaciones, y el Mercosur, el cual distingue a países y gobiernos más estatistas, proteccionistas y con políticas destinadas a fomentar el desarrollo en base a la industrialización. Si bien la posición de los cuatro países de Alianza respecto al Mercosur no es unitaria, teniendo a Chile como el país más interesado en conseguir una alianza entre estos dos bloques regionales, dadas sus afinidades con Argentina y, sobre todo con Brasil, país al que destina una gran cantidad de exportaciones.³ Justamente uno

de los primeros pasos de acercamiento entre la Alianza del Pacífico y el Mercosur se produjo el pasado mes de noviembre de 2014 en Santiago de Chile, cuando ministros de Relaciones Exteriores y de Comercio de diferentes países de estos dos bloques se reunieron en el seminario “Diálogo sobre Integración Regional: Alianza del Pacífico y Mercosur”. Este evento fue inaugurado por la presidenta Michelle Bachelet y sirvió para tender puentes entre estos dos procesos de integración regional.⁴

Efectivamente, y más allá de esas diferencias entre estos procesos regionales, el actual sistema económico mundial se está construyendo sobre la base de macrorregiones. A partir de ese diagnóstico, la política estratégica, económica y diplomática de la Alianza del Pacífico aspira a proyectarse al mundo. Pero, sobre todo, este bloque latinoamericano quiere influir e interceder en el Pacífico asiático, por ser esta zona geográfica el principal centro de las actividades económicas y el lugar de procedencia de las inversiones extranjeras que reciben sus países miembros. El mismo nombre de Alianza del Pacífico es sintomático de esta decidida vocación transoceánica por parte de Chile, Colombia, México y Perú por fortalecer los lazos de cooperación económica con Asia y así poder beneficiarse de intercambios comerciales alrededor de las “*commodities*” y de las inversiones asiáticas para el desarrollo de sus infraestructuras y de abastecimiento energético. No por casualidad estos cuatro países latinoamericanos tienen importantes acuerdos de libre comercio con los países de esa zona geográfica, si bien el foco lo tienen puesto, particularmente, en las relaciones con China. De hecho, la propia Alianza y la APEC, foro que integra a 21 países de la cuenca del Pacífico comandados por China, están avanzando en distintos procedimientos de colaboración y fusión económica con la evaluación de coincidencias y temas comunes en ambos procesos.⁵ Estas negociaciones ejemplifican, en consecuencia, el deseo de los países de la Alianza por ser parte importante en el tablero de las políticas económicas internacionales y, dentro de lo posible, alentar una futura alianza multilateral de cooperación oceánica en términos de comercio, inversiones y negocios.

Además de estas iniciativas de liberalización económica y de claro valor geopolítico, la Alianza

también quiere contribuir, según sus enunciados, a ser una zona de libre tránsito de personas y, sobre todo, como reflejan las siguientes palabras del presidente mexicano Enrique Peña Nieto, “contribuir a una mayor integración de los pueblos que la integran, y de reflejar esa integración en toda la región, especialmente de América Latina”.⁶ Para conseguir tal fin de integración social, la Alianza quiere valerse de la cooperación académica internacional y de la educación superior para avanzar hacia este segundo escalón. Inspirándose en la Unión Europea, la cual comenzó como un pacto comercial de 6 países y siendo hoy una amplia unión económica y política de 28 países, la Alianza se guía con una visión pragmática de mediano y largo plazo que tiene a la educación, por tanto, como uno de sus pilares estratégicos y funcionales de este proceso que impulsa el desarrollo económico, comercial, la competitividad y la cooperación efectiva entre sus miembros en el marco de una economía global.

Estilo de desarrollo, educación superior e internacionalización

La ambición de la Alianza del Pacífico es grande y la ruta, como estamos viendo, es clara: hacer que la integración, el libre comercio y la cooperación sean medios que sirvan para generar bienestar, oportunidades y prosperidad en sus países miembros. Siendo este bloque latinoamericano un vehículo ideal para incentivar negocios y oportunidades de inversión extranjera, también ha favorecido intercambios en materia académica a partir de su Plataforma de Movilidad Académica y Estudiantil. Sin embargo, antes de descender a un análisis más concreto y detallado de esa iniciativa, es necesario identificar la relación entre el estilo de desarrollo que promueve la Alianza del Pacífico y los valores con los que define a la educación, especialmente universitaria. Creemos que este ejercicio ayudará a comprender los intereses que están depositados en esta estrategia de conseguir una plena integración social entre Chile, Colombia, México y Perú.

Debemos señalar, para empezar, que la Alianza del Pacífico cuenta con un Grupo Técnico de Educación, el cual está integrado por funcionarios y representantes del Ministerio de Educación de Chile, del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, de la Secretaría

de Educación Pública de México y del Ministerio de Educación de Perú.⁷ El objetivo principal de este Grupo Técnico es “fortalecer los lazos de integración educativa mediante acciones de cooperación, dirigidas al mejoramiento de las competencias y capacidades de la población de los países miembros y su acceso a una educación de calidad, como herramientas esenciales para el desarrollo del capital humano y para dar impulso a la productividad y la competitividad de los países de la Alianza del Pacífico”.⁸ Si hilamos un poco más fino, comprenderemos que los expertos y técnicos de estos países ven en la educación universitaria y en sus procesos de internacionalización unos instrumentos

La región ha sido propulsora de muchos cambios a nivel de la educación superior y viene destacando por ser una zona geográfica con reflexión constante y producción continua de conocimiento en aras de mejorar su calidad y en fortalecer su proceso de internacionalización

claves para favorecer el desarrollo económico y ser a la vez agentes innovadores en cuanto a su función de generar conocimientos y formar recursos humanos.

Efectivamente, la Alianza del Pacífico concede una importancia fundamental a la educación, sobre todo universitaria, al insertarla, como estamos viendo, en su agenda política. Este bloque de países latinoamericanos tiene claro lo que significa el desarrollo económico en un sistema capitalista competitivo y global como es el actual. Así se entiende la urgencia de intervenir y convertir a la educación de manera consciente en un factor estratégico para conseguir el tan deseado crecimiento económico. En tal sentido, el pasado 18 de mayo la Alianza del Pacífico realizó su “Primer Foro de Educación” con “el objetivo de reflexionar sobre la necesidad de sumar esfuerzos en

favor de la mejora de la calidad educativa inclusiva para contribuir al desarrollo productivo, competitivo y sostenible de Chile, Colombia, México y Perú”.⁹

Por supuesto, hablar de “educación inclusiva” es hablar de la educación como la herramienta más potente para erradicar la desigualdad.¹⁰ Además permite dotar al estudiantado de experiencias enriquecedoras, como son las pasantías y las estancias en el extranjero, las cuales nutren de vivencias y de otros contenidos prácticos y teóricos que van más allá de las carreras estudiadas. La internacionalización de la educación superior sirve para aumentar un bagaje cultural, pero que, tal como lo entiende la Alianza del Pacífico, será utilizado como experiencia para ejercer una profesión. No extraña, por tanto, que con “educación inclusiva” también se entienda inserción profesional. De la siguiente forma se planteó en ese “Primer Foro de Educación” organizado por sus cuatro países miembros:

“Durante el evento se planteó la necesidad de que las empresas tengan como prioridad el crecimiento de sus negocios y de la educación, impulsando un nuevo ADN de los recursos humanos a favor del desarrollo. Asimismo, que la agenda público-privada esté orientada a la implementación de sistemas de formación que respondan a las necesidades del sector productivo, así como posibles medidas para facilitar el tránsito del talento humano en la Alianza del Pacífico y otras para reforzar la educación secundaria como base para la inserción en la educación superior o el mundo laboral”.¹¹

Bajo esta mirada, la educación, la internacionalización, la universidad y la movilidad académica y estudiantil deben guiarse por una adecuación funcional a las diversas circunstancias y necesidades de los estilos de desarrollo de estos países. Y, en apretada síntesis, el modelo económico de estos países tiene un carácter exportador y de libre comercio en constante ajuste a la nueva economía mundial. Esta dependencia requiere y demanda a la vez un cambio en el sistema de formación y de adaptación a un mercado laboral que exige conocimiento constante y adecuado, como veremos más adelante.¹² En todo caso quede aquí apuntada la convergencia diseñada por la Alianza del Pacífico entre estilo de desarrollo económico, educación e internacionalización. Estas afinidades significarían, por ejemplo,

que para poder abastecer a los cuadros técnicos y profesionales de estas economías exportadoras y de sus empresas, “las universidades tendrán que cumplir un rol en materia de idiomas y aspectos culturales”.¹³ Además ello requiere un cambio de enfoque en las relaciones públicas-privadas en cuanto a los temas de la productividad, crecimiento económico y educación como inversión.

Esta colaboración público-privada viene sucediendo desde hace años en América Latina en los procesos de internacionalización de la educación superior y de movilidad académica y estudiantil.¹⁴ La región, en este sentido, ha sido propulsora de muchos cambios a nivel de la educación superior y viene destacando por ser una zona geográfica con reflexión constante y producción continúa de conocimiento en aras de mejorar su calidad y en fortalecer su proceso de internacionalización. Al respecto Sylvie Didou (2014: 17) señala que todo este crecimiento se debe a diversos motivos, tales como: el incremento de las actividades que investigadores/docentes de universidades de la región desarrollan en universidades extranjeras; la instalación en la región de sedes de universidades foráneas en su mayoría de Estados Unidos y Europa; la multiplicación de programas de educación a distancia (con programas, materiales y títulos extranjeros, con o sin apoyo local); el crecimiento de universidades virtuales en consorcio entre instituciones extranjeras y locales; el incremento de los programas de intercambio de profesores y estudiantes de grado y de posgrado; y la aparición de carreras con doble titulación.

Gracias al desarrollo de la internacionalización de las universidades latinoamericanas han surgido y se han fortalecido redes de comunicaciones y de trabajos colaborativos, como también ha habido a la par una mejora por parte de los trabajos de los Estados en la implementación de sistemas de acreditación y en la proliferación de la educación de grado y postgrado. Parte de esta dinámica ha sido potenciada también, dado el tema que nos ocupa, por plataformas de becas ligadas a organismos internacionales y regionales, empresas estatales y privadas, universidades públicas y privadas, y sistemas científicos nacionales, entre otras instituciones. El debate actual respecto a la internacionalización de la educación superior ofrece, como podemos ver, diferentes aristas y perspectivas que ponen en juego

una diversidad de intereses. Y la Alianza del Pacífico, por su parte, no está fuera de estas dinámicas actuales y procesos convergentes, como decíamos anteriormente, entre estilos de desarrollo, educación superior e internacionalización. Esta postura oficial la expresaba recientemente Claudia Ruiz Massieu, Secretaría de Relaciones Exteriores de México, al afirmar lo siguiente:

“La clave ha sido una combinación complementaria de idealismo y pragmatismo. El primero, para crear la visión, y el segundo, para orientar la acción. Creemos en el libre mercado, y creemos también que el desarrollo económico que éste produce debe alcanzar a todos los sectores de nuestras sociedades; queremos aumentar el comercio y la inversión, y queremos que con esto incrementalmente, ante todo, el bienestar de las personas. Lo más importante es que nuestros logros no sólo se cuantifican con cifras, sino con el impacto directo en la vida de miles de mexicanos, chilenos, peruanos y colombianos. Por ejemplo, la Plataforma de Movilidad Académica y Estudiantil ha otorgado más de mil 200 becas para que estudiantes de los cuatro países puedan realizar estudios de pregrado y posgrado en los países del mecanismo; asimismo, al acercar a nuestros pueblos con medidas concretas como la eliminación de los visados, el número de visitantes de esos tres países a México aumentó 100% entre 2012 y 2015.”¹⁵

Visto lo anterior, se comprende la lógica de esta Plataforma de Movilidad Académica y Estudiantil: fomentar el capital humano cualificado para orientar la acción de las economías de libre mercado de estos países. Así se explica entonces las aspiraciones depositadas de la Alianza del Pacífico en alentar en América Latina un proceso de internacionalización de la educación superior acorde a las exigencias laborales y profesionales del sistema económico mundial. Junto la integración económica y la eliminación de las fronteras para los intercambios comerciales aparece, en consecuencia, un deseo de integración educativa y social análogo facilitado por la exención de costos de visas que facilitará la movilidad de los becarios de los cuatro países. Hacia ese anhelo apuntan las becas de esta Plataforma de Movilidad Académica y Estudiantil. Veamos a continuación esta propuesta con más detalle.

La Plataforma de Movilidad Académica y Estudiantil de la Alianza del Pacífico

En paralelo a los avances estratégicos y económicos, la Alianza del Pacífico ha ido obteniendo acuerdos importantes en materia de movimiento de personas y de cooperación académica. Precisamente un componente clave en este proceso de integración regional fue la puesta en marcha a finales de 2012 de la Plataforma de Movilidad Académica y Estudiantil que concede becas tanto para los estudios formales como para la investigación y la docencia.¹⁶ Con esta iniciativa la Alianza continuaba con uno de los clásicos instrumentos para internacionalizar la educación universitaria en América Latina como ha sido el envío de alumnas y alumnos de diversos países a universidades extranjeras, preferentemente estadounidenses o europeas. Las becas han contribuido históricamente al perfeccionamiento de las capacidades académicas de numerosos estudiantes de la región y también les han ayudado a la consolidación de sus trayectorias profesionales a su regreso, ya que se trata de una vía eficaz de consagración.

En efecto, las becas de perfeccionamiento para los estudiantes de la región, tradicionalmente ofrecidas y financiadas por fundaciones, gobiernos de los países del norte, organismos internacionales e instituciones filantrópicas, para estudiar postgrados, maestrías y doctorados en Estados Unidos o en Europa han sido claves para formar en América Latina lo que Solimano identifica como una “élite internacionalmente móvil” (Solimano, 2014:34). Esto es, personas con niveles superiores de educación, calificaciones especiales, conexiones sociales y habilidades empresariales que se incorporan tanto en los circuitos del “sector privado internacional” (compuesto por bancos y corporaciones multinacionales), como en los circuitos del “sector público internacional” (Fondo Monetario Internacional, Banco Mundial, Naciones Unidas, Banco Interamericano de Desarrollo, etc.). A un nivel académico, estas becas de perfeccionamiento han sido utilizadas por los países avanzados para captar talento e incorporar en sus universidades y centros de investigación a científicos y académicos sobresalientes de los países de América Latina (Solimano, 2014: 176-177). Pero, también, en un plano más individual y desde una perspectiva

de las trayectorias biográficas, esta formación en el extranjero ha sido utilizada estratégicamente por los académicos y científicos latinoamericanos como un valor añadido para retornar a sus países de origen e insertarse laboralmente en los sistemas universitarios y científicos. De esta forma, hacen valer las credenciales académicas, los conocimientos y las redes internacionales obtenidas y forjadas en el extranjero.

Sin embargo, la Plataforma de Movilidad Académica y Estudiantil de la Alianza del Pacífico sigue una lógica Sur-Sur que permita el intercambio de alumnos e investigadores entre los países miembros, fomentando, con esta medida, una política de las relaciones académicas horizontales. De forma más específica, esta iniciativa de becas tiene como objetivo facilitar la movilidad académica y “contribuir a la formación de capital humano avanzado a través de intercambios tanto a nivel de estudiantes de pregrado como de doctorado, así como de docentes universitarios en instituciones de educación superior colombianas, chilenas, mexicanas y peruanas”.¹⁷ De esta forma, pueden ser beneficiarios de las becas los ciudadanos de Chile, Colombia, México y Perú que tengan un vínculo académico como alumno de pregrado, alumno de doctorado, docente o investigador con alguna universidad y/o instituto profesional de estos países para así poder disfrutar de estancias de formación e investigación en el extranjero.

Las becas tienen una duración máxima de un semestre académico para pregrado. Además para postular los estudiantes de pregrado deben haber cursado al menos el 50% de su malla curricular y contar, por lo general, con un buen promedio académico.¹⁸ Asimismo, la universidad de origen debe tener convenio con alguna de las universidades especificadas en la convocatoria, de modo que se asegure la convalidación total del intercambio cursado en la universidad receptora.¹⁹ En los casos de doctorado e intercambio de profesores e investigadores la duración mínima es de tres semanas y una duración máxima de dos semestres o un año académico. Las becas cuentan con beneficios del total de la matrícula, transporte internacional de ida y vuelta, manutención mensual y seguros médicos.

La Plataforma de Movilidad Académica y Estudiantil de la Alianza del Pacífico es gestionada y coordinada por diversas administraciones públicas y organismos gubernamentales de cada país miembro.

En Chile se ocupa la Agencia de Cooperación Internacional del Ministerio de Relaciones Exteriores (AGCI), en Colombia el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios en el Exterior (ICITEX), en México la Agencia Mexicana de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AMEXCID), y en Perú el Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo (PRONABEC).²⁰ Al año se abren dos convocatorias (15 de enero al 30 de mayo y 1 de agosto al 15 de noviembre), ofreciendo cada país anualmente a los otros Estados miembros un total de 100 becas (75 para movilidad de pregrado y 25 para movilidad de doctorados e intercambio de docentes e investigadores). Desde que se llevó a cabo la primera convocatoria en el primer semestre de 2013

La Plataforma de Movilidad Académica y Estudiantil de la Alianza del Pacífico sigue una lógica Sur-Sur que permita el intercambio de alumnos e investigadores entre los países miembros, fomentando, con esta medida, una política de las relaciones académicas horizontales

y hasta mayo de 2016, que son los datos más actuales que disponemos, se han otorgado 1040 becas en seis convocatorias, de las cuales 277 han sido entregadas por el gobierno colombiano, 173 por Chile, 315 por México y 275 por Perú.²¹

Es necesario señalar que este programa de becas tiene unas temáticas de interés claramente definidas por los objetivos estratégicos y geopolíticos de inserción económica internacional y de apertura de mercados de la Alianza del Pacífico. De esta forma, las áreas prioritarias y los temas principales que se financian son: negocios, finanzas, comercio internacional, administración pública, ciencia política, turismo, economía, relaciones internacionales, medio ambiente y cambio climático. Además se incluyen otras áreas tales como innovación, ingeniería, y ciencias exactas, entre otros. Recientemente se han incorporado también otras áreas como cultura, deportes y gastronomía.²² Dichas áreas de estudios poseen, por lo general, una base de

saberes prácticos y están estrechamente relacionadas con el estilo de desarrollo dominante de estos países. En otras palabras, la búsqueda de la competitividad y el crecimiento económico que caracteriza a la Alianza es reproducida en las áreas de conocimiento de estas becas como los saberes más idóneos y adecuados para solucionar esas problemáticas y necesidades.

El papel específico que juega el conocimiento, particularmente el científico-técnico y práctico, en el proceso de desarrollo es el que aquí está en juego en estas becas de la Alianza del Pacífico y su objetivo de formar a capital humano de alto nivel. Sin duda, la internacionalización de la educación superior y la movilidad académica y estudiantil no están ajenas, como vemos con este estudio de caso, a estos procesos económicos. Aunque, siguiendo con el análisis de esta plataforma de becas, se puede considerar que las mismas promueven una movilidad académica y estudiantil que apoyan, paradójicamente, un currículum por competencias que hoy en día es solicitado y visto como necesario en la formación de educación superior.²³ Por tal motivo, la movilidad académica y estudiantil, en general, prepara una nueva enseñanza para adultos bajo el modelo de la andragogía, el cual comparte lineamientos propuestos por un currículum por competencias. En consecuencia, un profesional competente e íntegro, bajo este parámetro, debiese ser capaz de:

- “Aprender a Hacer. Implica la adquisición de competencias que permitan hacer frente y resolver situaciones concretas del campo laboral.
- Aprender a Ser. Involucra el desarrollo de valores y actitudes para formarse como una persona íntegra, autónoma, responsable y con principios éticos.
- Aprender a Emprender. Se refiere al logro de una visión y actitud emprendedora que conduzca a la generación de nuevas opciones empresariales.
- Aprender a Convivir. Requiere la habilidad para el establecimiento efectivo de relaciones interpersonales, de tolerancia y respeto en el contexto laboral, social e intercultural de un mundo globalizado” (Ubaldo, 2009: 20).

Es así como la movilidad académica y estudiantil nutre los procesos de formación académica, docente e investigadora, dadas las competencias que se adquieren durante esas experiencias. Pero, sin embargo, existe una disyuntiva en lo que aspira a lograr la Alianza del

Pacífico con su programa de becas para estudiantes porque apunta únicamente hacia carreras técnicas. De la siguiente forma lo reconocía recientemente un *Estudio comparado de los Sistemas de Educación Técnica de los países de la Alianza del Pacífico*:

“Los planes de estudio para titularse como Técnico Superior Universitario en las Universidades Tecnológicas están divididos en seis cuatrimestres. De esta manera, en tan sólo dos años los egresados están preparados para integrarse al mercado laboral, participando activamente como agentes de desarrollo a nivel regional y nacional” (Alianza del Pacífico, 2016: 27).

Esa cantidad de seis cuatrimestres, equivalentes a dos años de estudios, no logra, en nuestra opinión, que exista un equilibrio pleno entre saberes prácticos y teóricos, por lo cual uno de ellos no será desarrollado plenamente en la formación del profesional. Esto a su vez repercute de manera directa en la creación del capital humano íntegro que tanto desea la Alianza del Pacífico para afrontar los desafíos y necesidades de las economías de sus países. Asimismo las competencias necesarias que se debiesen promulgar mediante un currículum por competencias quedarían incompletas



Phil Kelly. A partir de: Simojovel, Chis.

para ejercer una profesión influyente y de auténtico cambio social dentro de una sociedad. Aquí, por tanto, se puede apreciar que el programa de becas de la Alianza del Pacífico en vez de asumir la idoneidad de un currículum por competencias lo sustituye, en cambio, por un currículum por objetivos, donde la formación integral de los alumnos, estudiantes, investigadores o profesionales como ciudadanos queda privada de todo saber práctico y teórico.

Un ejemplo claro de esta problemática alrededor de la formación técnica es el caso de Chile, país en el que los institutos de educación técnica, en su gran mayoría, no están acreditados bajo una calidad de educación por parte de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA). Esto conlleva a que el estudiantado no pueda convalidar asignaturas de una carrera técnica a la hora de cursar una carrera universitaria. De esta forma, esta educación proporciona únicamente una base técnica exigidas por las actividades económicas y el mercado laboral, pero no va más allá de una auténtica enseñanza integral. Precisamente esta visión dominante es confirmada por las siguientes palabras de Pedro Goic, director Nacional del Servicio Nacional de Capacitación y Empleo del Gobierno de Chile, pronunciadas en el “I Encuentro de Jóvenes de la Alianza del Pacífico”:

“En nuestros países el gran generador de empleo es la empresa privada, entonces tenemos que tener un buen diálogo para identificar donde están los requerimientos y las oportunidades de empleo, pero también que la empresa sea el espacio donde los jóvenes y cualquier trabajador se forme permanentemente, tanto el trabajador como la empresa deben seguir aprendiendo”²⁴.

Visto lo anterior, resulta evidente el esfuerzo por adaptar los valores de la educación superior a las exigencias impuestas por las transformaciones económicas y laborales actuales. Esta tensión entre formación íntegra de personas y ajuste a los mecanismos del estilo de desarrollo de libre mercado, inserta en las becas de la Alianza del Pacífico y su visión de la formación universitaria, se decanta, lamentablemente, a favor de la última opción. Aparece aquí el viejo tema sociológico de las condiciones educativas, técnicas, materiales y económicas, más propicias y favorables para la realización de las y los jóvenes estudiantes como profesión. Esto es, el peligro de este enfoque, predomi-

nantemente racionalista y tecnocrático, observa sólo a los individuos cumpliendo un rol o una tarea funcional para el modelo de sociedad imperante. No extraña, en consecuencia, que la aspiración de crecimiento económico y racionalización de la vida económica de estos países terminen, según su discurso educativo, por ser un ciego automatismo y una apología de la flexibilidad laboral, de la iniciativa privada, y de imágenes y conceptos tales como innovación o emprendimiento que, dadas sus condiciones estructurales, frustren a numerosas alumnas y alumnos. Pero estos temas apuntados, lamentablemente, van más allá de los objetivos de este artículo y preferimos ocuparnos de ellos en próximos trabajos.

Conclusiones

En este artículo hemos examinado críticamente la Plataforma de Movilidad Académica y Estudiantil de la Alianza del Pacífico y su visión dominante sobre la educación universitaria y su sentido más técnico y práctico. Así reconocimos, para empezar, el objetivo estratégico de este bloque latinoamericano de apostar por un estilo de desarrollo de libre mercado y abierto a las relaciones comerciales con Asia, por ser esta zona un área geoestratégica con enorme potencial, mucho más que la zona atlántica. Por tanto, la vocación hacia el Pacífico de Chile, Colombia, México y Perú es del todo lógica por ser esas economías las más dinámicas y las que mejor han sorteado la crisis económica en los últimos años. Sin duda esta estrategia de la Alianza, de notable diplomacia comercial, ha obtenido visibles logros económicos, con un mercado integrado regional cada vez más unificado y que ha conseguido, además, que Asia mire a estos países latinoamericanos como una parte importante y a tener en cuenta en la cuenca del Pacífico.

Sin embargo, frente a esos logros macroeconómicos de la Alianza, no podemos decir lo mismo de los iniciales frutos, mínimos o reducidos, de su programa de becas, todavía incipiente. Aunque sí estamos en condiciones de afirmar que la movilidad académica y estudiantil es un instrumento clave de las políticas de integración y cooperación entre países, como así demuestra el caso de la Alianza del Pacífico. Su

programa de becas, aún en una fase de crecimiento, viene a sumarse a otras iniciativas latinoamericanas que hacen de la región una de las zonas más dinámicas del mundo en cuanto a internacionalización de la educación superior. Por supuesto, el intercambio entre becarios que propone esta Plataforma de Movilidad Académica y Estudiantil puede que consiga un importante impacto en cuanto a experiencias y vivencias de sus beneficiarios, pues ya es sumamente importante que compartan el mismo idioma. Además hay mucha tradición de relaciones de cooperación académica entre las universidades de Chile, Colombia, México y Perú. Esta iniciativa, de hecho, puede generar una interesante lógica Sur-Sur de cooperación académica que rompa con la hegemónica estrategia en América Latina de enviar a investigadores y estudiantes, sobre todo de posgrado, a los países del Norte.

Sin duda esta estrategia de la Alianza, de notable diplomacia comercial, ha obtenido visibles logros económicos, con un mercado integrado regional cada vez más unificado y que ha conseguido, además, que Asia mire a estos países latinoamericanos como una parte importante y a tener en cuenta en la cuenca del Pacífico

Si bien la Plataforma de Movilidad Académica y Estudiantil de la Alianza aún tiene que seguir perfilando y consolidando su oferta de becas en cuanto a su número y, sobre todo, en cuanto a su temática y sus destinatarios. Pues siendo meritorio este ánimo de promover la vinculación y el conocimiento mutuo entre estudiantes y académicos de sus cuatro países miembros, es más que cuestionable el tono “economicista”, “cientificista” o “profesionalista” de las temáticas de interés que se financian. No negamos con esta crítica la

necesidad de recurrir a la economía, a la ciencia dura o aplicada y a la técnica para formar el “capital humano”, es decir personas, o entender los desafíos de la actual coyuntura regional y mundial. Tampoco dudamos de la urgencia de la hora para nuestra región en cuanto a los efectos del cambio climático. Pero sí creemos, como así dejamos de manifiesto en las anteriores páginas, el excesivo sesgo hacia carreras específicas y técnicas bajo un currículum y saberes por objetivos.

Obviamente lo que se buscan con estas carreras es la facilidad para convalidar y homogeneizar los créditos académicos e integrar rápidamente los resultados de aprendizaje. Las profesiones reguladas, como por ejemplo la medicina, son mucho más complejas para la movilidad estudiantil. Al igual que con esos apuntes señalamos el papel importante y preponderante que concede este bloque latinoamericano a la educación como un mecanismo para alcanzar el tan deseado crecimiento económico. La cuestión cardinal ahí tiene que ver con una visión reducida y funcional de la educación a las demandas del mercado laboral y a las exigencias del libre mercado. No es extraña, en consecuencia, esta perspectiva de la Plataforma de Movilidad Académica y Estudiantil de la Alianza, pues se estima que favoreciendo una movilidad regional de personas altamente cualificadas, especializadas y con mayor capacidades técnicas y de negocios, se podrá conseguir un retorno económico en los países miembros.

La discusión planteada alrededor de este programa de becas, por tanto, gira en cómo estos estudiantes, académicos e investigadores son reconocidos, por un lado, como un importante capital humano dentro de los mercados laborales de estos países y, por otro lado, como personas expertas llamadas a ocupar puestos claves de la llamada “nueva economía global”, la cual está impulsada, fundamentalmente, por el conocimiento, la movilidad y la tecnología. Precisamente, esta Plataforma de Movilidad Académica y Estudiantil de la Alianza busca, en el fondo y según nuestra opinión, captar talento productivo (empresarios, ejecutivos, gerentes, ingenieros, técnicos) y científico (académicos, científicos y estudiantes internacionales), estimados como claves para el desarrollo económico de Chile, Colombia, México y Perú. Asimismo son medidas destinadas a evitar la tradicional “fuga de cerebros” hacia los países desarrollados. Aunque, sin embargo, consideramos que

una mayor atención de estas becas a patrocinar formación y estancias de investigación relacionadas con las humanidades y las ciencias sociales ayudaría, sin duda alguna, a formar una mirada mucho más amplia y cabal sobre lo que sucede en este lado del Pacífico, y, sobre todo, ayudaría a pensar a la propia Alianza bajo una dimensión más latinoamericana y menos dependiente de los centros económicos y académicos mundiales. También, por supuesto, no discriminaría a futuros candidatos de esas disciplinas y de otros países si realmente se desea conseguir una internacionalización como una experiencia tangible que promueva la promoción social y cultural, sobre todo teniendo en cuenta el gravísimo problema de la desigualdad que caracteriza a sus cuatro países miembros.

Es necesario destacar aquí, para ir concluyendo, que esta Plataforma de Movilidad Académica y Estudiantil está pensada para dar legitimidad y continuidad a los acuerdos e intereses comerciales que hay detrás. Pero, claro está, el futuro y la auténtica vocación integradora de este programa de becas choca con el gran dilema que encierra la misma Alianza del Pacífico en estos sus primeros pasos: ¿aspirar a convertirse en un “*Erasmus latinoamericano*” o continuar con una cooperación académica de bloque? Pues para dar luz a esta pregunta, y como última reflexión, vale la pena considerar las asimetrías y tensiones regionales existentes entre la Alianza y los otros mecanismos regionales de integración como el Mercosur y la Asociación de Estados del Caribe. En un contexto en el que convergen estos procesos, muy diferentes y distantes entre sí en cuanto a sus propios objetivos y a sus formas de entender la globalización económica o el papel del Estado y su relación con la sociedad, es conveniente la búsqueda de vínculos de entendimiento y de diálogo con tal de conformar un regionalismo mucho más fructífero, plural y constructivo. Y seguramente una apertura del programa de becas de la Alianza del Pacífico en cuanto a más países y disciplinas ayudaría a este propósito.

Notas

1. Nos referimos, por ejemplo, a trabajos clásicos de Jorge Graciarena (1976; 1978) y de José Medina Echavarría (1963; 1967). Nuestra perspectiva teórica también tiene en cuenta la línea de trabajo actual propuesta por Fernanda Beigel (2016) sobre las estructuras de producción y circulación del conocimiento científico en América Latina y su relación con el sistema académico mundial. Además seguimos la reciente recomendación de Juan José Ramírez Bonilla (2014), colaborador también de este dossier, de reflexionar sobre los programas de movilidad estudiantil y académica de la Alianza del Pacífico
2. http://alianzapacifico.net/documents/2014/ABC_ALIANZA_PACIFICO_2014.pdf
3. Para comprender la posición conciliadora de Chile consúltese la siguiente columna de Heraldo Muñoz, Ministro de Relaciones Exteriores de ese país: “Alianza del Pacífico y Mercosur”, Heraldo Muñoz, *El Tiempo*, Colombia, 16 de marzo de 2015. Recurso electrónico disponible en: <http://www.eltiempo.com/opinion/columnistas/alianza-del-pacifico-y-mercosur/15404481>
4. La Alianza del Pacífico celebró su XI Cumbre en Puerto Varas (Chile), entre los días 28 de junio y 1 de julio de 2016, reuniéndose los presidentes de los países que la integran, incluido el presidente recientemente electo de Perú, Pedro Pablo Kuczynski. La gran novedad de este evento fue también la presencia del presidente de Argentina, Mauricio Macri, y la visión favorable a la Alianza por parte del gobierno brasileño de Michel Temer. Estos hechos simbolizan un acercamiento de los dos bloques, motivados, fundamentalmente, por los giros en materia de política económica y de relaciones internacionales generador con los cambios de gobierno en Argentina y en Brasil. Además otra muestra de estos notorios avances entre los países de los dos bloques es el tratado de libre comercio entre Chile y Uruguay, a firmarse entre septiembre y octubre de 2016. Para más información véase las siguientes noticias: <http://www.latercera.com/noticia/politica/2016/06/674-686765-9-las-claves-para-entender-la-cumbre-de-la-alianza-del-pacifico-que-comienza-hoy.shtml>; <https://alianzapacifico.net/culmina-xi-cumbre-de-la-alianza-del-pacifico-en-puerto-varas-chile/>; <http://www.lr21.com.uy/economia/1299565-tratado-libre-comercio-uruguay-chile-pacifico-economia-intercambio-comercial#.V6kkAPugbvc.twitter>
5. APEC es el foro económico multilateral de mayor relevancia económica y política en el Asia-Pacífico. Creado en 1989, su objetivo principal es apoyar el crecimiento económico sostenible y la prosperidad en la región Asia-Pacífico. Sus 21 economías son: Australia, Brunei Darussalam, Canadá, Chile, China, Corea, Estados Unidos de América, Filipinas, Hong Kong-China, Indonesia, Japón, Malasia, México, Nueva Zelanda, Papua Nueva Guinea, Perú, Rusia, Singapur, Taipei-China, Tailandia y Vietnam. Las economías de APEC representan el 56 por ciento de la producción mundial y el 46 por ciento del comercio global. Cabe señalar que Australia, Canadá, China, Corea, Estados Unidos de América, Indonesia, Japón, Nueva Zelanda, Singapur y Tailandia, además de ser miembros de APEC, son Estados Observadores de la Alianza del Pacífico. “Alianza del Pacífico y APEC evaluaron oportunidades de colaboración”, Andina. Agencia peruana de noticias, 18 de noviembre de 2015. Recurso electrónico disponible en: <http://www.andina.com.pe/agencia/noticia-alianza-del-pacifico-y-apec-evaluaron-oportunidades-colaboracion-585204.aspx> y <https://www.direcon.gob.cl/apec/>
6. “Conferencia de prensa en el marco de la VII Cumbre de la Alianza del Pacífico”, Cali, Colombia, 29 de mayo de 2013. Recurso electrónico disponible en: <http://alianzapacifico.net/conferencia-de-prensa-en-el-marco-de-la-vii-cumbre-de-la-alianza-del-pacifico-que-tuvo-lugar-en-esta-ciudad/>
7. Este grupo fue establecido durante la XXVI Reunión del Grupo de Alto Nivel (GAN). Viña del Mar (Chile), 10 de octubre de 2014. Alianza del Pacífico. Recurso electrónico disponible en: <https://alianzapacifico.net/wp-content/uploads/2015/06/bases-operacion-grupo-tecnico-educacion.pdf>
8. “Plan de trabajo del grupo técnico de educación”. Alianza del Pacífico. Documento disponible en: <https://alianzapacifico.net/>
9. Se realizó en Perú el Primer Foro de Educación de la Alianza del Pacífico. Lima, 18 de mayo de 2016. Alianza del Pacífico. Recurso electrónico disponible en: <https://alianzapacifico.net/se-realizo-en-peru-el-primer-foro-de-educacion-de-la-alianza-del-pacifico/>
10. No por casualidad los países de la Alianza del Pacífico hablan de educación inclusiva para reducir la desigualdad, pues varios de ellos, Chile, Colombia y México, son tres de los países más desiguales de la región más desigual del mundo como es América Latina.
11. “Se realizó en Perú el Primer Foro de Educación de la Alianza del Pacífico”. Lima, 18 de mayo de 2016. Alianza del Pacífico. Recurso electrónico disponible en: <https://alianzapacifico.net/se-realizo-en-peru-el-primer-foro-de-educacion-de-la-alianza-del-pacifico/>
12. “Educación y leyes flexibles, claves contra el desempleo: Alianza del Pacífico”, Noticia de Ángel Nakamura López, Expansión, México, 19 de mayo de 2016. Recurso electrónico disponible en: <http://expansion.mx/carrera/2016/05/19/educacion-y-leyes-flexibles-claves-contral-desempleo-alianza-del-pacifico>
13. “Alejandro Foxley sobre el TPP”, entrevista al presidente de CIEPLAN y ex canciller de Chile, Alejandro Foxley, publicada en *El Mercurio*, sobre el Acuerdo Transpacífico de Cooperación Económica. 13 de octubre de 2015. Recurso electrónico disponible en: <http://www.cieplan.org/noticias/detalle.tpl?id=618>
14. Como muestra de esta mixtura de colaboraciones, pensemos, por ejemplo, en la participación de organismos como el BID o el Banco Mundial en los encuentros sobre educación promovidos por la Alianza del Pacífico. O más recientemente la compañía área española Iberia se ha unido a la Alianza para la Movilidad Académica Iberoamericana de la SEGIB ofreciendo becas y facilidades de transporte. Para más información véase: <http://www.espanha-brasil.org/es/articulo/iberia-se-une-a-la-alianza-para-la-movilidad-academica>
15. “Alianza del Pacífico: balance y perspectivas”, Claudia Ruiz Massieu, Excelsior, 2 de mayo de 2016. Recurso electrónico disponible en: <http://www.excelsior.com.mx/opinion/mexico-global/2016/05/02/1090040>
16. “La Alianza del Pacífico avanza hacia la libre movilidad de personas y a una mayor cooperación entre sus miembros”. Recurso electrónico disponible en: <http://alianzapacifico.net/la-alianza-del-pacifico-avanza-hacia-la-libre-movilidad-de-personas-y-hacia-una-mayor-cooperacion-entre-sus-miembros/>
17. <http://alianzapacifico.net/cooperacion/>
18. <http://alianzapacifico.net/alianza-del-pacifico-lanzo-programa-2015-de-becas-para-universitarios-academicos-e-investigadores-chilenos/>
19. Actualmente participan 184 instituciones académicas de grado superior de Chile (34), Colombia (61), México (46) y Perú (43) en este programa de becas y de movilidad académica de la Alianza del Pacífico. Un listado más detallado de las universidades o institutos tecnológicos participantes de cada país miembro se puede consultar en los siguientes enlaces. Chile: [http://becas.agci.cl/horizontal/docs/cv_96/Anexo%20IV%20\(Lista%20universidades\)_Actualizado.pdf](http://becas.agci.cl/horizontal/docs/cv_96/Anexo%20IV%20(Lista%20universidades)_Actualizado.pdf)
Colombia: <http://www.icetex.gov.co/dnnpro5/becas/programasespeciales/plataformaalianzapac%C3%ADfico/universidadesparticipantes>
México: <http://amexcid.gob.mx/index.php/component/content/article/1899>

Perú: http://www.pronabec.gob.pe/descargas/bases_alianza.pdf

20. Una información más concreta y detallada sobre la convocatoria de estas becas en cada país miembro de la Alianza del Pacífico se puede consultar en los siguientes enlaces.

Chile-AGCI: <http://www.agci.cl/index.php/becas/novedades-sobre-becas-extranjeros/913-seleccion-plataforma-de-movilidad-estudiantil-alianza-del-pacifico>

Colombia-ICITEX: <http://www.icetex.gov.co/dnnpro5/es-co/becas/programasespeciales/plataformaalianzapac%C3%ADfico.aspx>

México-AMEXCID: <http://amexcid.gob.mx/index.php/plataforma-de-movilidad-estudiantil-y-academica-de-la-alianza-del-pacifico-mx>

Perú-PRONABEC: http://www.pronabec.gob.pe/2015_beca_alianza.php

21. “Plataforma de movilidad estudiantil y académica. Gestión 2013 – 2015”. Alianza del Pacífico. Recurso electrónico disponible en: <https://alianzapacifico.net/?wpdmdl=5541>

22. Recursos electrónicos disponibles en: <http://alianzapacifico.net/becas/>

<http://alianzapacifico.net/alianza-del-pacifico-lanzo-programa-2015-de-becas-para-universitarios-academicos-e-investigadores-chilenos/>

23. Señalemos aquí que por competencias entendemos “la concatenación de saberes, no sólo pragmáticos y orientados a la producción, sino aquellos que articulan una concepción del ser, del saber, saber hacer, del saber convivir. Esto significa que frente a una situación dada quien tiene la competencia para actuar posee los conocimientos requeridos y la capacidad para adecuarlos a las condiciones específicas, tiene las habilidades para intervenir eficaz y oportunamente y esta imbuido también de los valores que le permite asumir actitudes acordes con sus principios y valores” (González y Larraín, 2005: 9).

24. “Educación y leyes flexibles, claves contra el desempleo: Alianza del Pacífico”, Noticia de Ángel Nakamura López, Jueves 19 de mayo de 2016, *Expansión*, México. Recurso electrónico disponible en: <http://expansion.mx/carrera/2016/05/19/educacion-y-leyes-flexibles-claves-contra-el-desempleo-alianza-del-pacifico>



Phil Kelly. *A partir de: Río Lifrey, Cielo Amarillo*. Detalle.

Bibliografía

Alianza del Pacífico (2016). *Estudio comparado de los Sistemas de Educación Técnica de los países de la Alianza del Pacífico*. Santiago de Chile: Grupo Técnico de Educación de la Alianza del Pacífico, Instituto de Evaluación (IESME) de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

Beigel, Fernanda (2016). “El nuevo carácter de la dependencia intelectual” en *Cuestiones de Sociología*, núm. 14, pp. 2-27.

Didou Aupetit, Sylvie y Jaramillo De Escobar, Vielka (2014). *La internacionalización de la Educación Superior y las Ciencias en América Latina: Un estado del Arte*. UNESCO – IESALC.

González, Luis Eduardo y Larraín, Ana María (2005). “Formación universitaria basada en competencias: aspectos referenciales” en *Memorias del seminario internacional “Currículo universitario basado en competencias”*, Universidad del Norte, Barranquilla, pp. 24-57.

Graciarena, Jorge (1976). “Poder y estilos de desarrollo. Una perspectiva heterodoxa” en *Revista de la CEPAL*, Primer semestre, pp. 173-193.

Graciarena, Jorge (1978). “Entre realidad y utopía. La dialéctica de las ciencias sociales latinoamericanas” en *Revista de la CEPAL*, Primer semestre, pp. 35-63.

Medina Echavarría, José (1963). “La Universidad latinoamericana y el desarrollo económico” en *Revista de la Universidad de Buenos Aires*, vol. VIII, núm. 3-4, pp. 407-430.

Medina Echavarría, José (1967). *Filosofía, educación y desarrollo*. Textos del ILPES, Siglo XXI, México.

Ramírez Bonilla, Juan José (2014). “Internacionalización de la educación superior. Experiencias de cooperación académica en la región del pacífico” en *OBSMAC*. Recurso electrónico disponible en: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=3546:internacionalizacion-de-la-educacion-superior-experiencias-de-cooperacion-academica-en-la-region-del-pacifico&catid=201:experiencias-y-programas&Itemid=770&lang=es

Solimano, Andrés (2014). *Migraciones, capital y circulación de talentos en la era global*, Fondo de Cultura Económica, Santiago de Chile.

Ubaldo, Samuel (2009). *Modelo Andragógico. Fundamentos*. Universidad del Valle, México.

Una política para la incorporación de jóvenes investigadores: el programa de “Cátedras Conacyt”

Resumen

En este artículo son analizados los propósitos y alcances del programa “Cátedras para Jóvenes Investigadores” creado en 2014 por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt). Interesa destacar la importancia de este programa mexicano a la luz de una política científica nacional que por décadas centró sus esfuerzos en la formación de recursos del más alto nivel —miles salieron a formarse al extranjero con el apoyo de becas del Conacyt— y que hoy busca promover el retorno de esa joven migración calificada que contribuyó a formar y que por diversas razones ha permanecido fuera del país después de concluidos sus estudios doctorales. También interesa ubicar ese programa en la perspectiva de un fenómeno global: aquél del creciente número de graduados de doctorado y con posdoctorados que circulan en el mercado internacional de la profesión científica quienes encuentran cada vez mayores dificultades para iniciar y desarrollar una carrera de investigación.

Palabras clave: Migración calificada, Jóvenes investigadores, Cátedras Conacyt, Posdoctorado, Graduados de doctorado.

Abstract

In this article we analyze the purposes and scope of the “Cátedras Conacyt para Jóvenes Investigadores” (CCJI), programme created in 2014 by the National Council of Science and Technology (Conacyt). We are interested in exploring the importance of this Mexican program in light of a national science policy that has for decades focused its efforts in the training of highly qualified human resources — thousands left to training abroad with the support of Conacyt scholarships— and today it seeks to promote the return of this young skilled migration which it helped to train and which has for various reasons remained abroad after completing its doctoral studies. We are also interested in positioning the program’s importance from the perspective of a global phenomenon: that of the growing number of PhDs and Posdoctorates holders that perform within the international market of the scientific profession who face increasing difficulty in order to initiate and develop a research career.

Key words: Skilled migration, Young researchers, Cátedras Conacyt for younger researchers, Posdoctorate, PhD holders.

POR ROSALBA GENOVEVA RAMÍREZ GARCÍA. Doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Realiza investigación en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav-IPN). Desde su formación en los campos de la Sociología y la investigación educativa desarrolla investigación sobre los siguientes temas: los científicos y su quehacer; vida estudiantil y cultura institucional; políticas en educación media superior y superior. rgramire@cinvestav.mx

Introducción

Con el programa “Cátedras CONACYT para Jóvenes Investigadores”, de reciente creación, se pretende atraer a jóvenes investigadores, muchos de ellos ex becarios del propio Conacyt, para que desarrollen actividades de investigación y docencia en instituciones mexicanas. El propósito señalado en el programa es abrir oportunidades de inserción a jóvenes investigadores mexicanos, y a extranjeros residentes en el país, que cuentan con altas calificaciones.

El programa tiene lugar en un escenario mundial en el que los graduados de doctorado enfrentan crecientes dificultades para iniciar una carrera de investigación, especialmente en áreas orientadas a la investigación. De acuerdo con diversos estudios, el mercado internacional de la profesión científica continuará recibiendo un importante contingente de nuevos graduados de doctorado como resultado de la expansión en los sistemas de educación superior en el mundo. Se prevé que a dicha expansión contribuirán de manera especial los países en desarrollo, cuya cobertura en educación terciaria aún registra bajos porcentajes del grupo de edad y, su aumento relativo es previsible en años futuros, así como ciertos patrones de migración calificada.

En nueve años (2000-2009) los nuevos graduados de doctorado en los países de la OCDE pasaron de 154 000 a 213 000 (Auriol, Misu y Freeman, 2013). Ese crecimiento se ha concentrado en América del Norte –principalmente Estados Unidos–, en el occidente de Europa y en Asia, son las regiones que captan la mayor proporción de investigadores. De acuerdo con cifras del Instituto de Estadísticas de la UNESCO (UIS-UNESCO, 2015: 3) relativas a la densidad de investigadores en las diferentes regiones, en 2013 el 39.7% de los investigadores se localizaba en Norteamérica y Noroeste de Europa, 38.5% en el Este de Asia y el Pacífico y un 3.7% en Latinoamérica y el Caribe. El acervo de recursos humanos con altas calificaciones se concentraba en diez países, China encabezaba la lista con 1,484,040 investigadores, seguida de Estados Unidos (1,265,064) y Japón (660,489).

La migración mundial en la primera década del siglo XXI (OCDE, 2013) registra un aumento del 44% y 36% en la cantidad de migrantes internacionales

de Asia, así como de América Latina y el Caribe, respectivamente. La mitad de los migrantes que registran los países de la OCDE proviene de 16 países, México encabeza la lista con 11 millones de migrantes, seguido de China (3.8 millones), Reino Unido, India, Polonia y Alemania. De acuerdo con cálculos de la OCDE, la tasa de emigración de personas con altas calificaciones es mayor que la tasa total de emigración: en 2010-2011 la cifra de migrantes con educación superior en países de la OCDE registró un aumento del 70%, alcanzando la cifra de 27 millones. Los migrantes mexicanos con altos niveles de calificación se ubicaban mayoritariamente en Estados Unidos (Tuirán y Ávila, 2013), país que ha sido el principal receptor de estudiantes mexicanos (45%), seguido de España, Francia, Canadá, Alemania y Reino Unido, que en conjunto concentran otro 38%.

De acuerdo con estudios de las Naciones Unidas el más grande corredor de migración internacional es el establecido entre Estados Unidos y México (UN, 2013). La migración mexicana es una de las más numerosas en aquel país, y a ésta se agrega “la emigración latinoamericana y caribeña”, con una “fuerte concentración en un sólo destino: Estados Unidos” (SELA, 2009). Para el Sistema Económico Latinoamericano y del Caribe (SELA) la migración de recursos con altas calificaciones no es un fenómeno nuevo, pero sí lo es el carácter masivo con el que hoy se expresa. Los flujos migratorios configuran un panorama geopolítico de mayor concentración de mano de obra calificada en algunas regiones y países con alto desarrollo, lo que los ha convertido en importantes polos de atracción.

En 2004, la OCDE y la UNESCO iniciaron esfuerzos a gran escala para generar información comparable sobre diversos indicadores relacionados con los perfiles y trayectorias de los graduados de doctorado: cuántos hay en el mundo, cuáles son sus modelos de carrera, sus experiencias de movilidad, sectores en los que trabajan, sus condiciones de empleo, la relación que establecen entre las características del empleo y la formación recibida, entre otros aspectos. Es un proyecto que ha enfrentado desafíos relativos al desigual desarrollo de los sistemas de información nacionales. Por otro lado, no todos los países participan y quienes lo hacen no siempre cuentan con estadísticas completas y continuas y los procesos de sistematización de la información tiene tras de sí la aplicación de criterios diferentes.

Una sugerencia derivada del trabajo es promover la generación de registros nacionales de graduados de doctorado. Los primeros resultados de la encuesta fueron dados a conocer en 2010 (Auriol, 2010). No obstante las dificultades señaladas, el estudio aporta valiosos elementos de conocimiento sobre la situación de los graduados de doctorado, la movilidad que han registrado, la continuidad entre el doctorado y posdoctorados de variable duración, las condiciones en las que los graduados de doctorado han accedido a un empleo o posición posdoctoral. De manera especial, ha llamado la atención sobre la creciente dificultad que encuentran los graduados de doctorado para insertarse en el mercado académico, la mayor competencia asociada al limitado número de espacios disponibles, las condiciones de trabajo, la ambigüedad de un estatus que en la mayoría de los casos lleva aparejada condiciones laborales inciertas.

El Estado y la sociedad mexicana han invertido en la formación de recursos humanos con altas calificaciones, sin embargo, no se cuenta con información sistematizada por individuo que permita conocer a cuánto asciende el acervo de mexicanos con altas calificaciones en el país y en el extranjero; en qué programas, instituciones y países se formaron, lugares de residencia actuales, movilidad registrada, continuidad entre el doctorado y posiciones posdoctorales, condiciones de inserción en el mercado de la profesión científica, expectativas puestas en las decisiones para permanecer en el país de origen, salir al extranjero o retornar, entre otros temas.

En 2013 el presidente de la Academia Mexicana de Ciencias (AMC) declaraba que había cerca de 11 mil mexicanos con doctorado viviendo en Estados Unidos. Para dar una idea de las cifras, baste señalar que en 2015 el Sistema Nacional de Investigadores registraba poco más de 25 mil miembros.

De acuerdo con una encuesta realizada por el Conacyt (2013a), entre 2000 y 2012 se registraron 31,906 nuevos graduados en programas de doctorado nacionales. Aunado a estos esfuerzos centrados en el posgrado nacional, se ha invertido en la formación de recursos humanos en el extranjero, pero son recursos que no siempre retornan al país. Las opiniones y notas en los medios de comunicación muestran diferentes aristas sobre ese fenómeno². En todos los casos se advierte que en las decisiones para permanecer en el extranjero inciden las capacidades de atracción de los países

receptores para captar recursos y desarrollar investigación bajo marcos regulatorios específicos. Rodríguez (2009) llama la atención sobre el peso de las dinámicas bilaterales México-Estados Unidos, y cuestiona en qué medida la migración del personal con las más altas calificaciones representa una diáspora que decide emigrar por falta de oportunidades en el país de origen o si más bien responde a dinámicas de un mercado de trabajo binacional regulado por la oferta-demanda de recursos, para el autor “hay evidencia suficiente para sostener que el flujo de mexicanos a Estados Unidos, en todos los estatus migratorios, se mueve al ritmo de la economía estadounidense, particularmente a la del crecimiento o la retracción del empleo” (Rodríguez, 2009: 3).

En el mercado de la profesión científica, con sus expresiones y efectos globales, Estados Unidos se ubica como uno de los principales polos de atracción de migrantes con altas calificaciones, junto con algunos países de Europa y Asia. Se trata de un contexto global donde se observan desde hace tiempo los efectos de una relación asimétrica entre una oferta de graduados de doctorado y posdoctorados que ha crecido de manera importante y una débil o nula apertura de oportunidades en el mercado académico y científico (Ramírez y Remedi, 2016 en proceso de edición).

Las políticas de formación de recursos humanos con altas calificaciones

Desde la creación del Conacyt en diciembre de 1970 una de las prioridades establecidas fue la de apuntalar la formación de recursos humanos altamente calificados en el país y el extranjero y fortalecer el posgrado nacional. Con ello se daba continuidad a la política de formación iniciada por organismos que antecedieron al Consejo, como el Instituto Nacional de la Investigación Científica (INIC). El Conacyt creó un vigoroso programa de becas que ha tenido continuidad hasta hoy. En un balance sobre tres décadas del programa de becas (Conacyt, 2000), dicho Consejo hizo explícitas las prioridades que guiaron la puesta en operación del programa. En la década de 1970 el propósito consistió en incrementar el acervo de profesionistas y en procurar su actualización mediante cursos especializados de corta duración; en los

años 80 se orientó a fortalecer la formación de recursos humanos para atender las necesidades de universidades, institutos y centros de investigación. Esto lo llevó a cabo mediante el otorgamiento de becas para estudios de especialización y maestría y, en menor medida, para los de doctorado. En la década de los 90 las acciones se centraron en la formación de posgrado, con énfasis en la formación de doctorado hacia la segunda mitad de la misma. Esa prioridad se vio acompañada de una política de fortalecimiento y aseguramiento de la calidad del posgrado nacional. A principios de la década surgió el Padrón de Posgrados de Excelencia (PPE), una política que en la perspectiva del Conacyt “ha permitido incrementar las posibilidades de formación especializada” de jóvenes profesionistas sin necesidad de que éstos abandonen temporalmente el país (Conacyt, s/f: 11). Todo esto se fue logrando de manera gradual.

En 1975 el Conacyt elaboró su primer presupuesto nacional de ciencia y tecnología y en noviembre de 1976 diseñó el primer Plan Nacional Indicativo de Ciencia y Tecnología, documento que contiene una evaluación de la situación y estructura del sistema científico y tecnológico, así como lineamientos para su futuro desarrollo. Ya entonces se reconocía que uno de los grandes obstáculos para impulsar el desarrollo era la falta de recursos humanos capacitados. Desde los primeros diagnósticos se señalaba que “la escasez de recursos humanos era, sin duda alguna, la deficiencia básica de nuestro sistema científico y tecnológico” (Márquez, 1982: 86). Por ello se consideró prioritario el sostenimiento del programa de becas para que los estudiantes realizaran estudios en instituciones de reconocido prestigio, nacionales o extranjeras. En un principio las becas fueron otorgadas bajo el esquema de “becas-subsidio” y más tarde, bajo un sistema de “becas-crédito”. En este último se establecía que el Conacyt podía solicitar o no la restitución de los recursos otorgados mediante las becas en función de los resultados académicos obtenidos por el estudiante y, al mismo tiempo, establecía las condiciones y procedimientos bajo los cuales el Conacyt podría otorgar una condonación total o parcial de los adeudos contraídos por motivo de la beca.

El sostenimiento del programa de becas ha sido un asunto prioritario en la formación de recursos humanos con altas calificaciones. De acuerdo con los indicadores de actividades científicas y tecnológicas del Conacyt

(años 2001 a 2012), la suma de becas otorgadas por año en el periodo 1980 a 2012 ascendieron a 472,633 —se desconoce el número de individuos beneficiados—. De esas becas, 269,199 fueron para estudios de maestría, 179,266 para doctorado, 1,186 para posdoctorado y 22,982 para otro tipo de actividades académicas (especialización, intercambio, estancias sabáticas y proyectos especiales). En promedio, se otorgaron cinco becas nacionales por cada beca al extranjero. En el periodo mencionado las becas nacionales ascendieron a 396,197 y las otorgadas para estudios en el extranjero fueron 76,436.

En los primeros tiempos hubo un importante impulso a las becas al extranjero: con los datos disponibles es posible observar que entre 1980 y 1982 el porcentaje de becas al extranjero representaba alrededor del 45% del total de becas otorgadas por el Conacyt. En el periodo 1983-2002 el promedio fue de 21.6% y entre 2003-2012 de 12%. No se dispone de información desagregada por nivel educativo y tipo de beca (nacional/ extranjera) para ilustrar los cambios que se registran por nivel en los diferentes periodos. Los comportamientos observados están asociados a la política de fortalecimiento del posgrado nacional. Cuando se consideró que el posgrado nacional se había consolidado en determinadas áreas, la política se orientó a otorgar un mayor número de becas para estudiar en esos programas. En 1985 y 1987 se llevaron a cabo Diagnósticos del Posgrado Nacional y en 1992 se creó el Padrón de Posgrados de Excelencia (PPE) —antecedente del actual Padrón Nacional de Posgrados de Calidad, PNPC—. Con estas medidas, las acciones se orientaron a apoyar con becas a los estudiantes de los posgrados nacionales inscritos en el PPE (Conacyt, 2000: 12). De ese modo, se fortalecía el posgrado nacional y las becas para estudios doctorales en el extranjero se seguían otorgando en función de prioridades de formación, asociadas también a las condiciones de desarrollo en que se encontraban las áreas de conocimiento en el posgrado nacional. Entre 2004 y 2013 se invirtió un promedio anual de 3,281.5 millones de pesos (a precios de 2013) para becas nacionales y 968.1 millones (a precios de 2013) para becas al extranjero.

En la evaluación de tres décadas del programa de becas (1971-2000) (Conacyt, 2000), se señalaba que hacia la segunda mitad de los años 1990 se había introducido un cambio importante que establecía una duración para las becas según el nivel de estudios que se cursara

(dos años para maestría y cuatro para doctorado). En el caso de las becas al extranjero los tiempos de vigencia solían ser mayores porque había una mayor proporción de becas doctorales (Conacyt 2000: 13). Esta decisión sobre la duración de las becas estuvo enmarcada por la necesidad de incrementar la eficiencia terminal en la formación de los becarios: entre 1971 y 1989 sólo un 43% de los becarios concluía sus estudios. Ya en la década de 1990, con el inicio del Padrón de Posgrados de Excelencia, y la introducción de criterios para hacer un seguimiento de los becarios, el 91% completaba sus estudios (Conacyt, 2000: 22).

Pero ¿a cuánto asciende el acervo de exbecarios Conacyt? ¿Dónde se encuentran? ¿Cuántos graduados de doctorado hay en el país? ¿Cuántos mexicanos graduados de doctorado hay en el extranjero? ¿Cuál es la población potencial a la que va dirigido el actual programa de “Cátedras Conacyt para Jóvenes Investigadores? Lo que tenemos para dar respuesta a estas interrogantes son piezas fragmentadas de un rompecabezas difícil de armar. Son variadas las fuentes a las que se recurre para tratar de conocer a cuánto asciende el acervo de recursos humanos en ciencia y tecnología en el país. Por un lado están las cifras de egresados, no de graduados, que registran los Anuarios de la ANUIES: en 2011 dicha fuente registró 359,310 egresados de maestría y 26,960 de doctorado. Por otro lado está la información que el Conacyt ha buscado reunir con el apoyo de las instituciones de educación superior nacionales a partir de las encuestas de graduados de doctorado. La primera fue aplicada en 1997. La encuesta realizada en 2011 registraba la cifra de 32,691 doctores en el periodo de 1990 a 2012 (Conacyt, 2011: 47). Una tercera fuente es la que proviene del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), con 18,555 investigadores en 2011 (actualmente son 25,072). Se tienen rasgos de estas poblaciones que no pueden compararse ni integrarse, entre otras razones porque entre los diferentes grupos de datos hay superposiciones y repeticiones. Por otro lado, están los graduados de doctorado formados en el extranjero, que residen allá y de los que se sabe aún menos.

En el balance de “Treinta años del programa de becas crédito del Conacyt” se señalaba que: la tasa de ocupación de los ex becarios era muy alta, del 94% y sólo 3% estaba desempleado (Conacyt, 2000: 28). Estos datos parecían hablar de otra realidad; no obstante,

en el mismo diagnóstico se reconocía que el principal mercado laboral para los egresados eran las instituciones de educación superior y los centros públicos de investigación, y que éste ya registraba limitaciones para “contratar y retener en condiciones competitivas a los jóvenes posgraduados”. Asimismo se señalaba que aproximadamente 5% de los ex becarios vivían y trabajaban fuera del país. De acuerdo con el diagnóstico, Estados Unidos era el país que ejercía mayor atracción, allí residía el 64% de los ex becarios, seguido de Europa (España, Francia, Inglaterra) con 26% y Canadá, con 5%. Tres cuartas partes de quienes no habían regresado eran hombres, la mitad de ellos había salido a formarse al extranjero en la década de 1980. También se señalaba que dos terceras partes de quienes permanecían fuera del país provenían principalmente de las áreas de ciencias básicas y naturales, ingenierías y ciencias aplicadas a la biología (Conacyt, 2000: 19).

Por el comportamiento observado en esas tres décadas, se vislumbraba desde entonces que la tendencia expansiva de la demanda por becas continuaría, en parte como resultado del fortalecimiento del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), pero también por el creciente arribo de estudiantes a los posgrados inscritos en dicho programa; en algunos casos la inserción a esos posgrados se constituyó en opción ante el panorama de desempleo. Frente a dicho escenario se planteaba la necesidad de generar esquemas alternativos de financiamiento (Conacyt, 2000: 32).

Las políticas hacia la formación y el fortalecimiento del posgrado han sido sostenidas por el Conacyt a lo largo del tiempo. En el Programa Especial de Ciencia, Tecnología e Innovación (PECiTI) 2014-2018 la política pública orientada a la formación de recursos humanos de alto nivel establecía como principales acciones el otorgamiento de becas y el fortalecimiento de los programas de posgrado nacionales. Se reconocía, por un lado, que el padrón de posgrados de calidad había registrado un significativo incremento —había crecido más de dos veces entre 2006 y 2012— pero también, que lo logrado apenas representaba el “19% de un universo mucho mayor de programas registrados por la SEP a nivel nacional” (Conacyt, 2014a: 23).

De acuerdo con diagnósticos sobre el periodo reciente (Conacyt, 2011: 56), la producción de doctores en México seguía siendo insuficiente en relación con la

necesidad de recursos humanos para la investigación. Se consideraba “deseable que el país produjera anualmente un número mayor [de doctores] a fin de contar en el mediano plazo con una cantidad similar a la de naciones como Canadá, Corea, España y Brasil». De acuerdo con el PECiTI, México contaba con un total de 46,066 investigadores (32.3% laboraban en empresas, 20.6% en el gobierno, 44.4% en instituciones de educación superior (IES), y el restante 2.7% en instituciones privadas sin fines de lucro (Conacyt, 2014a).

Mediante esos diversos registros el Conacyt informaba del acervo de recursos humanos con altas calificaciones, de la importancia de continuar formándolos y seguir fortaleciendo el posgrado nacional y los programas de becas nacionales y al extranjero. Pero ¿con qué propósito? Uno de los objetivos de la formación de recursos humanos con altas calificaciones es promover la investigación, desarrollo e innovación científica tecnológica nacional. Lo que se observa en México es una política que por décadas ha apostado a fortalecer sus posgrados, que ha invertido en promover una formación altamente especializada, pero que ha mostrado tímidos resultados en su capacidad para incorporarlos de manera efectiva al mercado profesional de sus respectivos campos de conocimiento.

De acuerdo con estudios del Conacyt y del Foro Consultivo, 474,565 mexicanos con altas calificaciones viven en países de la OCDE. Según datos de la Academia de Ciencias de Estados Unidos, en 2003 había 93 mil científicos e ingenieros mexicanos residiendo en ese país. ¿Cómo abrir cauces productivos a los recursos humanos con altas calificaciones que están en busca de oportunidades para desarrollar el potencial de la formación adquirida dentro y fuera del país? ¿Cómo articular ese potencial de recursos humanos con estrategias de desarrollo económico, científico y tecnológico?

El programa de “Cátedras Conacyt para Jóvenes Investigadores”

El programa de “Cátedras Conacyt para Jóvenes Investigadores” (CCJI) se da a conocer en 2014. Su objetivo es “generar, en colaboración con las instituciones beneficiadas, conocimiento a través de la investigación científica y humanística, desarrollo tecnológico e in-

novación, en áreas y regiones prioritarias, que podrían desembocar en un mayor bienestar social y económico para el país” (Conacyt, 2014a, art. 4). Es un programa que pretende “aprovechar [los] recursos humanos, del más alto nivel, para fortalecer y complementar las capacidades de las instituciones públicas participantes y colaborar en la solución de retos nacionales a través de proyectos científicos y tecnológicos” (Conacyt, 2015). Está dirigido a jóvenes investigadores mexicanos, o a extranjeros con residencia legal en el país, no mayores de 40 años en el caso de los hombres y de 43 en el caso de las mujeres, deben poseer doctorado, preferentemente posdoctorado o una especialidad equivalente, dependiendo de su área de conocimiento.

La creación de las Cátedras Conacyt están enmarcadas en las prioridades establecidas en el Programa Especial de Ciencia Tecnología e Innovación (PECiTI) 2014-2018. Allí se reconoce que si bien “las estrategias para la absorción de capital humano de investigación son poco claras [...] se tiene el reto de generar una masa crítica de capital humano altamente calificado mediante la incorporación de investigadores al mercado del conocimiento.” Entre los argumentos que se enfatizan se señala el rezago que aún persiste en la formación de recursos humanos con altas calificaciones, especialmente en contraste con lo observado en otros países. México no alcanza el 1% (0.9) de investigadores por cada mil integrantes de la PEA. En promedio los países de la OCDE registran 7.2 por cada mil. Algunos países registran cifras superiores: Corea (11.5 por cada mil en la PEA), Japón (10), Suecia (9.8), EUA (9.1), o incluso China, cuya población rebasa los 1,300 millones de habitantes, registra una relación de 1.7 investigadores por cada mil integrantes de la PEA (Conacyt, 2014a: 24).

En la implementación de las Cátedras Conacyt se reconocen los esfuerzos de una política científica que ha invertido en la formación de recursos humanos altamente calificados, así como la necesidad de avanzar hacia la incorporación de los mismos al mercado laboral nacional:

En los últimos años, se ha hecho un gran esfuerzo en la formación de capital humano. Con base en la tendencia actual de crecimiento de los becarios del doctorado se puede esperar que el número de doctores graduados crezca anualmente entre 10 % y 12%. Sin embargo, existe un

desbalance entre la formación de capital humano y la capacidad de absorción del mismo en las instituciones y centros de investigación (Conacyt, 2013).

La contratación mediante las Cátedras Conacyt inaugura nuevos esquemas de incorporación a las actividades académicas y de regulación laboral. De acuerdo con los lineamientos establecidos para las cátedras, los investigadores contratados son considerados “personal académico del propio Consejo”, “forman parte de la plantilla laboral del Conacyt, como personal de confianza”, la figura de los investigadores contratados es la de “comisionados” en las instituciones beneficiarias. Se trata de “plazas académicas, sin funciones administrativas” cuya regulación corre por doble vía; en lo laboral, por el Conacyt; en lo académico quedan sujetos a “un compromiso con las reglas y procedimientos de la institución beneficiada” y al “cumplimiento de las metas y objetivos derivados del proyecto” para el que fueron “comisionados”. La institución beneficiada “no tendrá ninguna relación de carácter laboral con el personal académico comisionado” (art. 7).

Los jóvenes investigadores de las Cátedras Conacyt se registrarán por los Lineamientos para la Administración de Cátedras Conacyt, el Estatuto del Personal Académico del CONACyT y el Convenio de Asignación de Recursos Humanos suscrito con las instituciones beneficiadas. Lo laboral estará regulado por las prestaciones que registre la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP) para tal fin (art. 24). Sobre los derechos patrimoniales derivados de la propiedad intelectual “el CONACyT cederá anticipadamente a la institución beneficiada la probable generación de derechos patrimoniales” derivados del desarrollo del proyecto al que se encuentra asociada la Cátedra CONACyT (art. 45), en caso de generar publicaciones o llevar a cabo eventos públicos se deberá dar el crédito correspondiente al CONACyT (art. 46) (Conacyt, 2014b).

De acuerdo con lo que establece el Estatuto del Personal Académico del Conacyt (EPAC), los jóvenes investigadores que ocupen cátedras quedarán sujetos a evaluación por parte del Conacyt; las evaluaciones serán anuales, tanto por parte del Conacyt como de la institución beneficiada, y sus resultados podrían derivar en la terminación de la relación laboral con el Conacyt si no fueran satisfactorios (Conacyt, 2014c, art. 9).

La evaluación anual consistirá en un informe sobre el cumplimiento de compromisos, la productividad lograda, la formación de recursos (dirección de tesis y docencia), la participación en el Sistema Nacional de Investigadores, así como en actividades de vinculación. El EPAC contempla una segunda evaluación, de carácter trienal, para someter la Cátedra a una evaluación de pares. En términos de la duración, los “comisionados” mediante Cátedras podrán extender la comisión hasta por diez años, siempre que el proyecto en el que participan lo requiera, y puede renovarse “hasta el cumplimiento de los objetivos establecidos en el proyecto seleccionado”, todo ello siempre que la renovación sea justificada (Conacyt, 2014, art. 25).

Las instituciones beneficiadas son las de educación superior, centros de investigación e institutos de salud, lugares donde se consideró que había un déficit de recursos humanos con altas calificaciones, así como dificultades para formar una masa crítica. También se tomó en cuenta que fueran instituciones donde hubiera condiciones propicias para desarrollar un mayor potencial (Conacyt 2014).

Para la asignación de las Cátedras Conacyt se emiten dos convocatorias complementarias en cada periodo (2014, 2015, en proceso 2016): una está dirigida a las instituciones y centros de investigación para que presenten sus propuestas de investigación, desarrollo tecnológico e innovación de acuerdo con retos prioritarios establecidos para cada uno de los campos temáticos definidos por el Consejo en el marco del PECiTI³. Otra convocatoria está dirigida a los jóvenes investigadores interesados en incorporarse a trabajar en alguno de los proyectos propuestos por las instituciones una vez que fueron autorizados por el Comité Directivo del Consejo. La idea es que los candidatos a ocupar una cátedra puedan elegir proyectos relacionados con sus áreas de formación, con sus experiencias e intereses (Conacyt, 2015a).

Las instituciones participan bajo dos modalidades: individual (proyecto de una sola cátedra) y de grupo (proyecto de tres y hasta cinco cátedras). Cada proyecto puede ser abordado desde diversas disciplinas. El propósito de largo plazo, según se desprende de la convocatoria 2015, es promover la creación, desarrollo o consolidación de líneas de generación, aplicación o transferencia del conocimiento (LGATC).

Hay Comisiones Evaluadoras encargadas de dictaminar los proyectos institucionales. Una vez que los proyectos son aprobados, esta información queda a disposición de los jóvenes investigadores inscritos en el padrón, quienes eligen aquellos proyectos en los que desearían participar; por su parte, las instituciones eligen máximo tres candidatos a ocupar una cátedra de entre los inscritos como posibles participantes en cada proyecto.

Se han establecido diversos criterios para la asignación de plazas. El primer criterio es socioeconómico, los estados fueron agrupados en 3 regiones. De acuerdo con esa organización, se establecieron criterios adicionales: tendrían prioridad los proyectos grupales de las instituciones de la región 3, y de manera especial los estados de Chiapas, Guerrero y Oaxaca; enseguida serían apoyados los proyectos grupales de la región 2 y por último los proyectos individuales de las instituciones de la región 1. Adicionalmente se establece que ningún estado superará el 10% del total de cátedras autorizadas y ninguna institución tendrá más de tres proyectos de grupo aprobados. Por último, se dará preferencia a los candidatos formados en una Institución diferente a la del solicitante (Conacyt, 2015a).

La creación de las Cátedras Conacyt conllevó cambios en los marcos organizativos y normativos del propio Conacyt. En 2014 se reforma la estructura organizativa del Conacyt (DOF: 10/02/2014), se crean los Lineamientos para la Administración de las Cátedras

y se elabora el Estatuto del Personal Académico del Conacyt uno de sus anexos (Junio/2014).

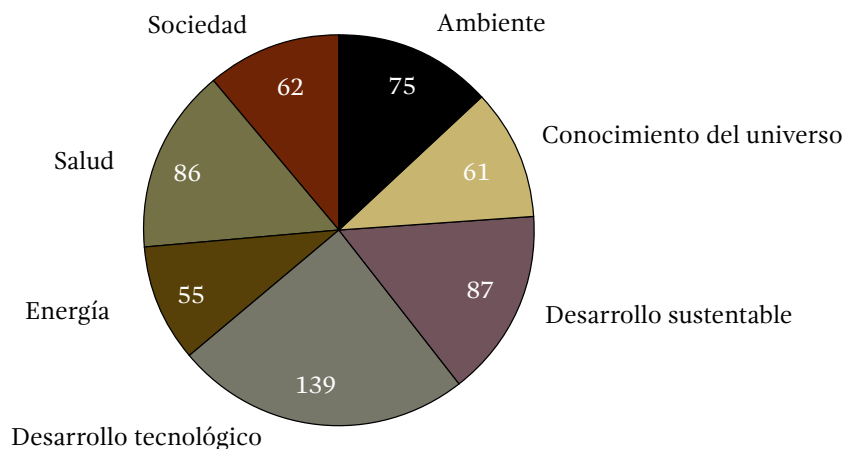
En la estructura organizativa del Conacyt, la Dirección Adjunta de Desarrollo Científico es la responsable de la operación de las Cátedras CONACYT, así como la encargada de establecer diversas disposiciones legales y administrativas. Bajo su coordinación se crea la Dirección de Cátedras Conacyt, la cual se encarga de la administración y puesta en operación de dichas cátedras.

Otro cambio importante lo constituye la reforma a los artículos 33, 67 y 93 del Reglamento del Sistema Nacional de Investigadores, cambios que permiten dar cabida en el SNI a los investigadores provenientes de las Cátedras Conacyt (DOF: 14/11/2014).

La primera convocatoria, de febrero de 2014, inició con un presupuesto de 550 millones de pesos y la asignación de 574 cátedras Conacyt. La expectativa era incrementar gradualmente su número y superar 3,000 cátedras al final del sexenio. Para cada cátedra se había contemplado un apoyo complementario de hasta 500,000 pesos para infraestructura y equipamiento.⁴

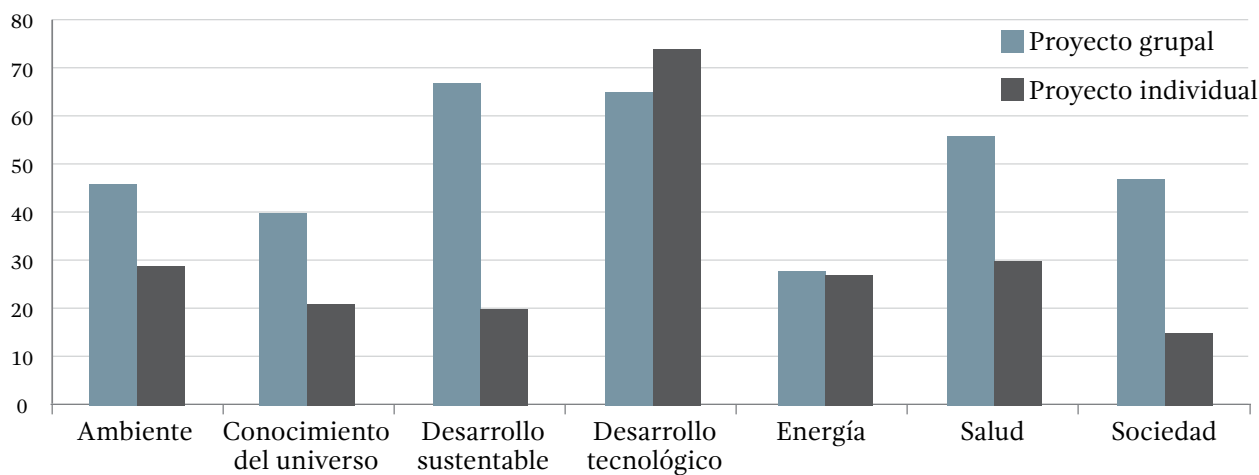
Para Francisco Bolívar Zapata, entonces coordinador de Ciencia, Tecnología e Innovación de la Oficina de la Presidencia de la República, así como investigador reconocido por sus aportaciones al campo de la biotecnología, el programa de cátedras representaba la posibilidad de atender un serio problema del sistema educativo, el del envejecimiento de la planta académica.

Gráfica 1. Cátedras asignadas por campo temático, 2014.



Fuente: Conacyt, Padrón de beneficiarios. Datos a diciembre de 2014. Elaboración propia

Gráfica 2. Cátedras asignadas por campo temático y tipo de proyecto, 2014.



Fuente: Conacyt, Padrón de beneficiarios. Datos a diciembre de 2014. Elaboración propia

En la primera etapa participaron más de 100 instituciones del país. En la convocatoria 2015 se anunció la incorporación de 225 nuevos jóvenes investigadores, lo que de acuerdo con el titular del Conacyt se tradujo en la incorporación de 799 jóvenes investigadores mediante Cátedras Conacyt.⁵ Para la convocatoria 2016, se valorarían 800 solicitudes para asignar 277 cátedras (comunicado Conacyt Comunicado 41/16 del 27 de abril de 2016, www.conacyt.mx). La cifra estimada para los tres años es de 1,076 cátedras.

A partir de la información disponible, que corresponde a los resultados reportados a diciembre de 2014 (566 cátedras), se identifican algunos elementos de la gestión del programa en el breve periodo de su implementación. En relación con los campos temáticos es posible advertir un equilibrio en la asignación de cátedras entre los diferentes campos, con excepción del desarrollo tecnológico que registra un mayor número de cátedras asignadas (ver gráfica 1). En la mayor parte de los campos temáticos se dio prioridad a los proyectos grupales. Las excepciones fueron los campos de Energía, donde los proyectos grupales e individuales representaron cifras similares en cuanto al número de cátedras asignadas, y el campo de Desarrollo tecnológico, donde los proyectos individuales tuvieron un mayor peso (ver gráfica 2).

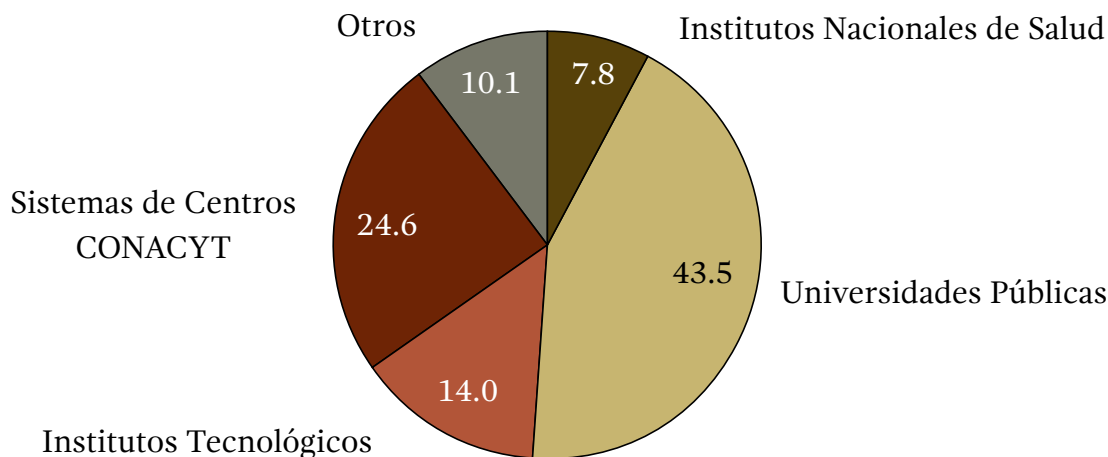
En la distribución de las cátedras por institución se advierten el peso de algunas instituciones, situación

asociada a sus fortalezas en el campo de la investigación. A la cabeza se ubica la UNAM, con 51 cátedras asignadas (30 para proyectos grupales y 21 individuales). En las cátedras participan ocho centros de investigación, once institutos y dos facultades. La mayoría tiene una o dos cátedras asignadas; las excepciones son el Centro de Nanociencias y Nanotecnología, con 6 cátedras, los institutos de Matemáticas (6), Ingeniería (5) Geofísica (4), y el Centro de Investigaciones en Ecosistemas (4).

Junto con la UNAM participaron otras 38 universidades públicas: 18 con una a tres cátedras asignadas, 16 registraron de cuatro a nueve cátedras y cuatro instituciones diez o más cátedras, fue el caso de las universidades de San Luis Potosí (18), Autónoma Metropolitana (18), Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (13) y Autónoma del Estado de Hidalgo (10).

El Tecnológico Nacional de México (TecNM) registró 46 cátedras (24 para proyectos grupales y 22 individuales), es una cifra importante que requiere de ponderación, los proyectos fueron presentados por institutos ubicados en diferentes estados del país. El TecNM se creó en julio de 2014 como órgano descentralizado de la SEP, agrupa a las instituciones del sector tecnológico, más de 400 institutos federales y descentralizados. Por otra parte, el Instituto Politécnico Nacional registró 33 cátedras (20 grupales y 13 individuales) para sus diferentes unidades académicas.

Gráfica 3. Proporción de Cátedras Conacyt asignadas en 2014, por sectores.



Fuente: Padrón de beneficiarios de Cátedras Conacyt para Jóvenes Investigadores, 2014. Elaboración propia

En el programa de Cátedras Conacyt participan diversos institutos nacionales de salud. En 2014 se asignaron 44 cátedras (29 grupales y 15 individuales) a los institutos nacionales de Cancerología, Cardiología, Nutrición, Enfermedades Respiratorias, Medicina Genómica, Pediatría, Psiquiatría, Rehabilitación, Salud Pública, al Hospital Infantil de México Dr. Federico Gómez, y al Instituto Mexicano de Seguridad Social (IMSS, 4 cátedras).

Otras instituciones registraron un número importante de cátedras: el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav) (15), el Centro de Investigación en Matemáticas (15), el Colegio de Postgraduados (12), el Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE) (11) y el Instituto Mexicano del Petróleo (10).

En una distribución por sectores se observa que la mayor parte de las Cátedras Conacyt fueron asignadas a las universidades públicas (43.5%) —con la UNAM encabezando la lista— y a los centros del Sistema Conacyt (24.6%); enseguida, a los institutos tecnológicos (14%) y a los institutos nacionales de salud (7.8%) (Gráfica 3).

La respuesta de las instituciones a las convocatorias del programa de Cátedras Conacyt es reveladora de las capacidades construidas en cada establecimiento y en los nichos disciplinarios. Las instituciones, y particularmente los estados, fueron clasificados en

tres regiones, esto se hizo en función del número de investigadores que tuvieran en el SNI, de los posgrados inscritos en el PNPC y de la infraestructura disponible. En la región 1 se ubicaron los estados con mayor desarrollo; en la región 2 los de mediano desarrollo y en la región 3 los de menor desarrollo.

Una prioridad de las Cátedras Conacyt es impulsar los proyectos de grupo en las instituciones de la región 3 (especialmente en Chiapas, Guerrero y Oaxaca); enseguida los proyectos de grupo o individuales de la región 2 y, finalmente, los proyectos individuales de la región 1. Asimismo, se señala que “se buscará que de preferencia ninguna entidad federativa sobrepase el 10 % del número total de cátedras aprobadas y que ninguna Institución tenga más de 3 Proyectos de grupo aprobados» (Conacyt, 2015a).

No obstante estas prioridades, lo que se observa en las Cátedras Conacyt asignadas en 2014 es una mayor capacidad de generar proyectos sólidos (tanto de grupo como individuales) por parte de instituciones que cuentan con comunidades científicas más consolidadas. El efecto Mateo parece expresarse una vez más. Las instituciones de la región 3 registraron sólo 11.8% de las cátedras asignadas, frente al 23.3% de la región 2 y al 64.9% de la región 1. Seis estados no participaron: Baja California Sur, Durango, Nayarit y Quintana Roo (de la región 3); Tabasco (región 2) y Nuevo León (región 1) (tabla 1).

Las instituciones de la Ciudad de México, cuyas comunidades se muestran vigorosas y a la espera de oportunidades para incorporar nuevos investigadores, concentraron el 31.2% de las cátedras asignadas: 119 para proyectos grupales y 57 para proyectos individuales. Hacen falta estudios sobre la variedad de propuestas que están siendo impulsadas por las Cátedras Conacyt, sus alcances en diferentes contextos institucionales y las posibilidades que brindan las cátedras para el desarrollo de sus carreras a los jóvenes investigadores.

Un tema importante está relacionado con la sostenibilidad del programa. El pago mensual a los investigadores contratados se estableció en \$30,676 (2014), lo que entonces equivalía a asegurar una cantidad superior a los 17 millones mensuales. A esto se agrega la inversión en equipamiento, considerada en sus inicios como necesaria para generar condiciones adecuadas para el trabajo de los jóvenes investigadores.

La sostenibilidad financiera del programa de Cátedras Conacyt enfrenta importantes desafíos a tres años de su creación. Inició en 2014 con 574 cátedras y dos años después ha debido disminuir la cantidad de nuevas plazas. Ya se empieza a advertir el peso que representa sostener el programa. Para las plazas creadas se requiere asegurar recursos financieros para un plazo de “hasta 10 años”, que ha sido el plazo máximo considerado para estar como comisionado en una institución, ello sólo si el proyecto lo requiere y se justifica su necesidad. A lo anterior se agrega el costo de crear

nuevas plazas y, también, el de ofrecer apoyos complementarios para infraestructura y equipamiento, apoyos que en los inicios estuvieron asociados a las cátedras.

El nuevo perfil de investigadores, más orientado al desarrollo de proyectos y líneas de investigación consideradas prioritarias, genera cuestionamientos acerca de la sostenibilidad de las carreras de estos jóvenes investigadores en el mediano y largo plazos, tanto en términos de su estabilidad laboral como de las posibilidades de dar continuidad a las actividades de investigación y de formación de nuevos investigadores en ciertas líneas y temas (como parte de un proceso re-productivo) una vez concluido su rol como “comisionados” en las instituciones. ¿Qué se tiene previsto para la carrera de investigación de estos jóvenes y para la vitalidad de las instituciones cuando se cumpla el plazo máximo previsto de 10 años?

El Conacyt ha desplegado diversas estrategias y programas para atraer y retornar recursos con altas calificaciones. Después de la crisis económica de los 80, se plantearon nuevas reglas en el sistema educativo y en las actividades de ciencia y tecnología. En los 90 el Conacyt dio un fuerte impulso a la actividad científica con la creación, en 1991, del Programa de Apoyo a la Ciencia en México (PACIME). Fue un programa que se propuso fortalecer la actividad científica del país a través de objetivos que persisten al día de hoy: aumento de la planta nacional de investigadores, desarrollo de proyectos de investigación científica, fortalecimiento de la infraestructura científica y

Tabla 1. Cátedras Conacyt para Jóvenes Investigadores por regiones

	Grupales	Individuales	Total	Grupales	Individuales	Total
Región 1: Baja California Norte, Coahuila, Distrito Federal, Estado de México, Guanajuato, Jalisco, Morelos, Nuevo León, Puebla, Querétaro y Sonora	195	142	337	60.0	73.2	64.9
Región 2: Aguascalientes, Chihuahua, Hidalgo, Michoacán, San Luis Potosí, Sinaloa, Tabasco, Tamaulipas, Veracruz y Yucatán	80	41	121	24.6	21.1	23.3
Región 3: Baja California Sur, Campeche, Colima, Chiapas, Durango, Guerrero, Nayarit, Oaxaca, Quintana Roo, Tlaxcala y Zacatecas	50	11	61	15.4	5.7	11.8
Subtotal	325	194	519	100.0	100.0	100.0

Fuente: Padrón de Beneficiarios de Cátedras Conacyt para Jóvenes Investigadores, 2014. Elaboración propia.

Nota: no se consideraron las cátedras del Tecnológico Nacional de México por sus datos

fuerte impulso a la formación de recursos humanos en el nivel de posgrado. Para su puesta en marcha contó con un crédito del Banco Mundial por 150 millones de dólares y una contraparte nacional equivalente. Abarcó tres subprogramas: proyectos de investigación, proyectos de infraestructura y, por último, Cátedras Patrimoniales y Repatriaciones.

Para propósitos de este trabajo, nos centraremos brevemente en el Subprograma de Cátedras Patrimoniales y Repatriaciones. Interesa mostrar los principales dispositivos empleados por el Conacyt para atraer, retener y repatriar recursos humanos con altas calificaciones. Las Cátedras Patrimoniales tuvieron dos orientaciones: hacia los catedráticos mexicanos de reconocido prestigio nacional e internacional (nivel I), y hacia profesores extranjeros visitantes que tuvieran interés en desempeñar actividades docentes y de investigación en una institución mexicana por un año, que podía ser renovable a dos (nivel II) (Conacyt, PACIME, 1991: 16). Mediante las Cátedras Patrimoniales se buscaba que los investigadores abrieran nuevas líneas de investigación y apoyaran la formación de recursos humanos de alto nivel en México. Fue un movimiento importante en la década de 1990, después de sus estancias en México muchos investigadores extranjeros terminaron por establecerse en el país. Fue un periodo en el que la política parecía estar orientada por una lógica de *brain gain*. A las instituciones y centros de investigación del país llegaron profesores provenientes de diferentes países, una parte importante provino de Europa del Este, contribuyendo así al desarrollo de la investigación en instituciones de diferentes estados.

Por otra parte, se estableció el Fondo para Retener y Repatriar a investigadores mexicanos (Conacyt, PACIME 1991-1996). Este programa guarda cierto parecido así como importantes diferencias con el programa de Cátedras Conacyt. Desde su creación, dicho programa ha sido objeto de modificaciones y cuestionamientos por parte de diversos actores. Durante los primeros años del presente siglo se le dedicaron escasos recursos. Hacia la primera mitad de la década pasada, fue reformulado en términos de “Apoyos Complementarios para la Consolidación Institucional de Grupos de Investigación”⁶. El apoyo se orientaría hacia los investigadores consolidados,

no a los recién graduados de doctorado, y se buscaría promover con mayor vigor la inserción de los investigadores en instituciones de los estados.

Es un programa que busca la inserción del investigador a la plantilla del personal académico de la institución receptora una vez terminado el apoyo proporcionado por el Conacyt. La institución beneficiada debe declarar su compromiso de contratar a dicho investigador y proporcionarle las condiciones y recursos necesarios para realizar sus actividades de investigación. Asimismo, se pide que la institución receptora adopte las “medidas necesarias para que la relación que establezca con el investigador beneficiado no genere, bajo ninguna circunstancia, relación laboral con el Conacyt, ni lo pueda colocar en una situación de patrón sustituto u obligado solidario o mancomunado con ella” (Conacyt, 2008).

Reflexiones finales

Los señalamientos hechos por organismos y asociaciones nacionales e internacionales sobre la situación laboral y profesional de los recursos humanos con altas calificaciones en el mercado internacional de la profesión científica es un tema que convoca a diferentes actores de todas las regiones del mundo.

De acuerdo con estudios sobre la migración internacional (SELA, 2009; OCDE, 2013), la migración calificada ha crecido a un ritmo mayor que la tasa global de migración. En América Latina se estima que uno de cada trece graduados de educación superior reside fuera, en alguno de los países de la OCDE.

El mercado de trabajo de los graduados de doctorado está más internacionalizado que cualquier otro nivel de educación terciaria (Auriol *et al.* 2010: 28). La movilidad internacional en el caso de quienes salieron a formarse al extranjero empieza desde los estudios doctorales, y en un importante número de casos suele continuar en posiciones posdoctorales. Estas presentan rasgos diferenciados entre países y campos del conocimiento. En las ciencias biológicas, por ejemplo, dichas posiciones son más comunes.

En Estados Unidos, uno de los principales receptores de estudiantes de nivel terciario, cerca de 65% de los graduados de doctorado continúan hacia posiciones

posdoctorales y de éstos, sólo un 15-20% logra una posición académica estable. En Inglaterra sólo 3.5% lo logra (Powell, 2015). Los periodos posdoctorales se están convirtiendo en un periodo de constante espera (*holding pattern*) para los jóvenes investigadores (Laudel y Gläser, 2008; Bazeley, 2003).

Como se ha señalado en otros trabajos (Ramírez y Remedi, 2016, en proceso de edición), hay una creciente población de graduados de doctorado que ha construido su carrera académica a base de posiciones posdoctorales de variable duración, condiciones y geografía. Como fenómeno global, en la actualidad hay una gran fuerza de trabajo altamente especializada, concentrada en países desarrollados, que ha contribuido a reconfigurar la división internacional del trabajo, el valor de las credenciales y las opciones de los individuos para construir sus carreras académicas y científicas.

Hoy se habla de la “generación posdoc” o de los “permados” (Powell, 2015), pero no se conocen suficientemente las características de esta población ni las condiciones bajo las cuales despliegan su quehacer. La figura posdoctoral tiene un estatus ambiguo en lo laboral. Constituye una importante mano de obra especializada que funge bajo diversos tipos de nombramientos, por contratos que son temporales, sujetos a financiamientos y delimitados al desarrollo de proyectos específicos de investigación. En ciertos casos el posdoctorado es visto como etapa del proceso formal de formación (lo que ha dado lugar en algunas universidades a reglamentos de estudios posdoctorales), en otros casos está referido a una forma de relación laboral donde si bien las demandas y aprendizaje son intensos y altamente valorados, los aspectos relativos a las condiciones laborales y a las posibilidades de asegurar una carrera estable de investigación son objeto de importantes cuestionamientos.

El fenómeno del posdoctorado ha generado intensos debates y la adopción de diversas medidas. Ante los problemas de desempleo en Europa, por ejemplo, se han empezado a aplicar políticas restrictivas a las contrataciones de extranjeros calificados. También se han empezado a revisar y establecer normas sobre el máximo número de años permisibles y condiciones bajo las cuales se puede contratar a posdoctorados. Asimismo se han empezado a generar diagnósticos sobre casos específicos para conocer la situación de los doctorados y

posdoctorados (MIT, 2001; GRAS, 2008). Del lado de los posdoctorados ha dado lugar al surgimiento de diversas asociaciones que buscan abrir el debate en torno a la condiciones laborales y perspectivas de vida académica de los posdoctorados (Mitchell et al., 2013; Posdoctitlán <http://www.postdoctitlan.org/>).

En América Latina, la política de formación de recursos con altas calificaciones ha constituido una apuesta importante que ha estado débilmente articulada a políticas estructurales de largo aliento, de impulso a un mayor empleo, desarrollo económico, científico y tecnológico. En México, de acuerdo con datos de la Academia Mexicana de las Ciencias (AMC), las tasas de desempleo de las personas con posgrado es superior a la tasa de desempleo promedio: sólo uno de cada tres mexicanos con posgrado consigue empleo en el país. La no incorporación de 2,000 jóvenes con doctorados financiados con fondos públicos representa para el país una pérdida anual de 4 mil millones de pesos. Hay una creciente oferta de recursos humanos con altas calificaciones para los cuales no hay suficientes oportunidades en el mercado académico. La demanda potencial para el Programa de Cátedras Conacyt es alta, requiere de un importante y sostenido flujo de recursos, visión de largo plazo, vinculación con los diferentes sectores de la sociedad y, en el caso de los expatriados, la construcción de redes de la diáspora en un nivel micro que posibilite la construcción de cadenas de valor.

Desde el marco de las Cátedras Conacyt parece necesario volver la reflexión sobre la situación en la que nos encontramos: ¿fuga, desperdicio o circulación de cerebros? ¿Desde dónde y cómo atender la problemática de los jóvenes en los inicios de su carrera de investigación?

Notas

1. Una de cada nueve personas con educación superior nacidas en África reside en países de la OCDE. Las cifras correspondientes para América Latina y el Caribe, Europa y Asia fueron de uno de cada 13, uno de cada 20 y uno de cada 30 respectivamente (OCDE, 2013: 4).
2. “20 mil mexicanos con doctorado trabajan en EU; aquí no hay empleo, dicen» (Sin embargo, 23/08/2015 <http://www.mexicoambiental.com/v2/20-mil-mexicanos-con-doctorado-trabajan-en-eu-aqui-no-hay-empleo-dicen/>); “‘Cerebros’ se van de México por falta de empleos” (El Universal, 18/10/2011 www.eluniversal.com.mx/notas/801663.html); “México es el séptimo país con mayor fuga de cerebros: OCDE; se van en busca de empleos mejor pagados” (Sin embargo, 5/nov/2013 <http://www.sinembargo.mx/05-11-2013/805579>)
3. Los campos temáticos son siete (ambiente, conocimiento del universo, desarrollo sustentable, desarrollo tecnológico, energía, salud, sociedad) y cada uno incluye diversos retos. En el campo de desarrollo tecnológi-

co, por ejemplo, se establecen nueve retos: automatización y robótica; desarrollo de la biotecnología; desarrollo de la genómica; desarrollo de materiales avanzados; desarrollo de nanomateriales y de nanotecnología; conectividad informática y desarrollo de las tecnologías de la información, la comunicación y las telecomunicaciones; ingenierías para incrementar el valor agregado en las industrias, y manufactura de alta tecnología.

- 4 (<http://eleconomista.com.mx/entretenimiento/2014/02/12/conacyt-abre-574-plazas-investigadores>)
- 5 <http://www.conacyt.mx/index.php/comunicacion/comunicados-prensa/518-jovenes-investigadores-de-catedras-conacyt-2014-presentan-avances-de-sus-investigaciones-durante-primer-encuentro>.
- 6 En la convocatoria 2016 vuelve a cambiar de nombre: “Apoyos para la Incorporación de Investigadores Vinculada a la Consolidación Institucional de Grupos de Investigación y/o Fortalecimiento del Posgrado Nacional”

Bibliografía

- Auriol, Laudeline (2010). *Careers of Doctorate Holders: Employment and Mobility Patterns*. OCDE Publishing, París.
- Conacyt (2015a). *Cátedras CONACYT para Jóvenes Investigadores. Convocatoria para Instituciones 2015*. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, México.
- Conacyt (2015b). *Sistema Cátedras Conacyt para Jóvenes Investigadores (SCII). Manual de Usuario*.
- Conacyt (2014a). *Programa Especial de Ciencia, Tecnología e Innovación 2014-2018*. Conacyt, Gobierno de la República, México.
- Conacyt (2014b). *Lineamientos para la Administración de las Cátedras CONACYT*
- Conacyt (2014c). *Estatuto del Personal Académico del Conacyt*.
- Conacyt (2013a). *Encuesta de graduados de doctorado*.
- Conacyt (2013b). *Reestructuración orgánica del CONACYT e implementación de las Cátedras CONACYT*. 47ª Sesión Ordinaria de la Junta de Gobierno, 10 de diciembre.
- Conacyt (2012). *Indicadores de Ciencia y Tecnología*.
- Conacyt (2008). *Convocatoria para Apoyos Complementarios para la Consolidación Institucional de Grupos de Investigación* (Repatriación, Retención y Estancias de Consolidación).
- Conacyt (2000). Treinta años del Programa de becas crédito del Conacyt: evolución, resultados e impacto. *Ciencia y Desarrollo. Serie Documentos*(4).
- Conacyt (1995). *Indicadores de Actividades Científicas y Tecnológicas 1995*.
- Conacyt (2001-2012). *Indicadores de Actividades Científicas y Tecnológicas 2001 a 2012*.
- Conacyt (1991). *Programa de Apoyo a la Ciencia en México*. Conacyt, México.
- Conacyt (s/f). *El programa de fortalecimiento del posgrado nacional (PPFN)*. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, México.
- Diario Oficial de la Federación (2014a). Acuerdo por el que se reforman diversas disposiciones del Manual de Organización del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. *DOF: 10/02/2014*.
- Diario Oficial de la Federación (2014b). Acuerdo por el que se reforman los artículos 33, 67 y 93 del Reglamento del Sistema Nacional de Investigadores. *DOF: 14/11/2014*.
- GRAS (2008). *Réflexions de l'Académie des Sciences sur les post-doctorants étrangers*. France: Groupe de Réflexion de l'Académie des Sciences. Transmis à la Ministre de l'Enseignement et de la Recherche.
- Laudel, Grit & Jochen Gläser (2008). “From apprentice to colleague: The metamorphosis of Early Career Researchers”. *Higher Education*(55), 387-406.
- Márquez, Ma. Teresa (1982). *10 años del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología*.
- MIT (Massachusetts Institute of Technology) (2011). *Postdoctoral Life at MIT. Findings from the 2010 Postdoctoral Scholar Survey*. Institutional Research.
- Mitchell, Jeremy; Walker, Valerie; Annan, Rob; Corkery, Chris; Goel, Nirupa; Harvey, Louise; Kent, Dave; Peters, Julie & Silvia Vilches (2013). *The 2013 Canadian Postdoc Survey: Painting a Picture of Canadian Postdoctoral Scholars*. Canadá: Canadian Association of Postdoctoral Scholars and Mitacs.
- OCDE (2013) La migración mundial en cifras <https://www.oecd.org/els/mig/SPANISH.pdf>. Consulta realizada el 10 de junio 2016)
- Posdoctilán, página electrónica: <http://www.postdoctilan.org/>
- Powell, Kendall (2015). “The Future of the Postdoc”, *Nature*, 520.
- Ramírez García, Rosalba y Eduardo Remedi Allione (2016) Importancia de los doctorados y posdoctorados en el contexto del mercado internacional de la profesión científica (en dictamen)
- Rodríguez Gómez, R. (2009). Migración de personal altamente calificado de México a Estados Unidos: una exploración del fenómeno. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2).
- SELA (2009). *La emigración de recursos humanos calificados desde países de América Latina y el Caribe. Tendencias contemporáneas y perspectivas*. Venezuela: Sistema Económico Latinoamericano y del Caribe. Organización Internacional para las Migraciones.
- Tuirán, Rodolfo y José Luis Ávila (2013). Migración calificada entre México y Estados Unidos. Desafíos y opciones de política. *Migración y Desarrollo*, vol. 12
- United Nations (2013) *International Migration 2013: Migrants by origin and destination*. Population Facts, No. 2013/3, Department of Economic and Social Affairs. Population Division.
- United Nations (2013) *International Migration Report 2013*. United Nations Department of Economic and Social Affairs/Population Division.
- UNESCO-UIS. (2015) Human Resources in R & D, November 2015, no. 35 <http://www.uis.unesco.org/ScienceTechnology/Documents/fs35-hr-rd-2015-en.pdf>

Phil Kelly



Portada.
*A partir de: Hombre
en Santo Domingo*

Phil Kelly se convirtió en color

El caos de la cotidianidad Phil Kelly la transforma, mediante sensibilidad, gracia y destreza, en colores, volumen, trazos suaves, gruesos, bien definidos; con emoción y pasión reinaugura la realidad en su estudio. Todo ello se conjunta en un arcoíris de sensaciones que por momentos parece vagar sobre los objetos y derramarse sobre el hoy y ahora para salir a la calle. De esta manera logra que la salvaje ciudad se convierta en un enorme cuadro de pasiones y colores que le permite olvidar su gris envoltura. Las “travesuras trascendentales” de Kelly no se quedan

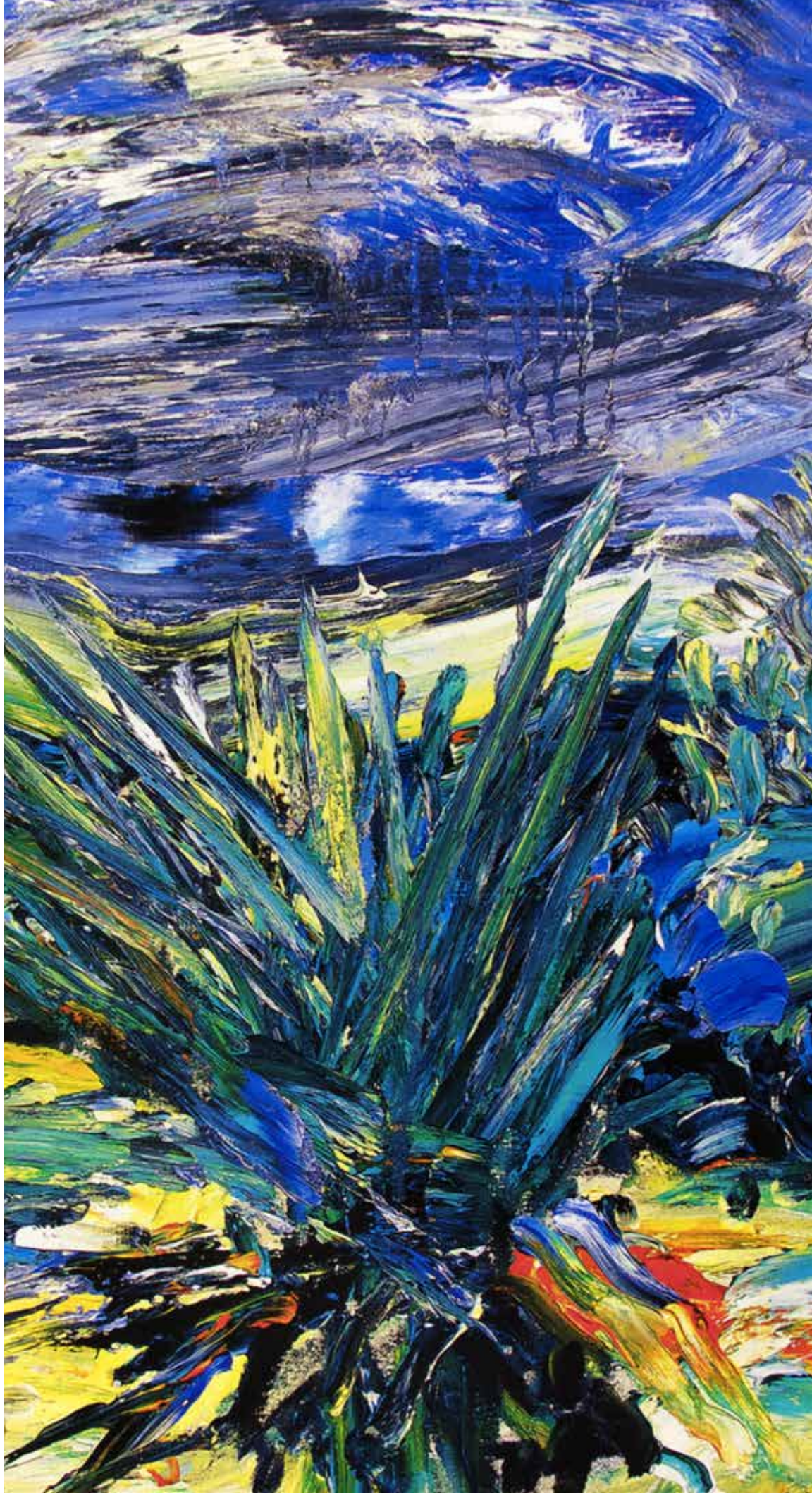


*A partir de: Bray,
Irlanda*

*A partir de: Rincón
de Monte Albán*

en la ciudad, en los edificios, en los monumentos emblemáticos, sino los renueva con nuevas perspectivas y dimensiones con disfraces que les permite salir de día de campo a jugar con sus nuevas formas que no son mas verdaderas que los torrentes de luz, color y textura. En esas nuevas realidades el arcoíris emana una sonrisa radiante con todas las tonalidades. En el intervalo de la resonancia del color, el eco de la realidad ha sido plasmado en líneas, volumen y textura, el todo y las partes son una y mil imágenes a la vez.

Sergio Cabrera

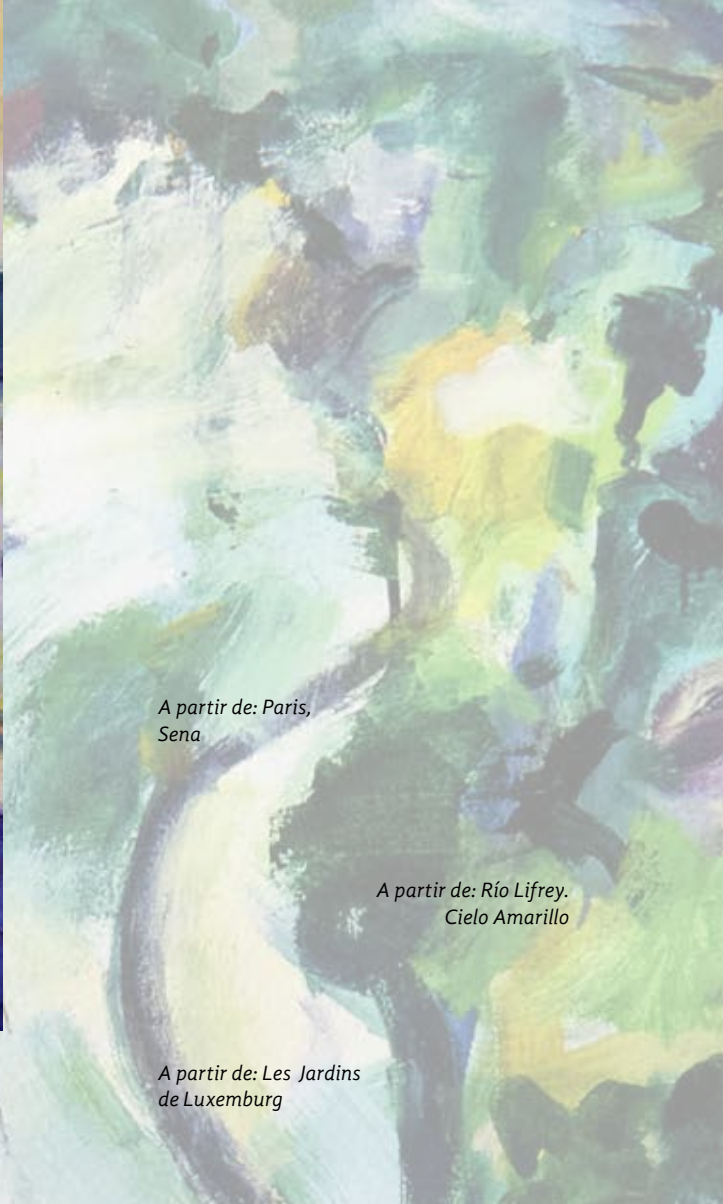








*A partir de: Paris,
Sena*



*A partir de: Río Lifrey.
Cielo Amarillo*

*A partir de: Les Jardins
de Luxemburg*







A partir de: Kehoes, rain on the window

Acordos bilateral de cooperação acadêmica entre Brasil e Portugal: Internacionalização ou (pós) colonização universitária?

Resumen

Entre las numerosas acciones emprendidas por Brasil para elevar el nivel de internacionalización de sus instituciones de educación superior se encuentra el aumento de los acuerdos bilaterales de cooperación académica con diferentes países, como Portugal. Durante los últimos 15 años, la creación de programas académicos de intercambio, proyectos de investigación, de financiamiento, la organización de eventos y publicaciones conjuntas con Portugal se convirtió en algo muy común. A partir de un análisis de las medidas adoptadas en el contexto de la cooperación académica entre los dos países, este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre cómo este proceso está estructurado y desarrollado, teniendo en cuenta las relaciones (post) coloniales que cruzan a Brasil y Portugal.

Palabras clave: Internacionalización académica, Colonialismo del poder / conocimiento, Cooperación académica.

Abstract

Among the many actions taken by Brazil to raise the level of internationalization of higher education institutions is increasing bilateral academic cooperation agreements with different countries, such as Portugal. Over the past 15 years, the creation of academic exchange programs, research projects, funding, organizing events and joint publications with Portugal became very common. From an analysis of the measures taken in the context of academic cooperation between the two countries, this article aims to reflect on how this process is structured and developed, taking into account the colonial relations (post) crossing to Brazil and Portugal.

Keywords: Academic internationalization, Colonialism of power / knowledge, Academic cooperation.

POR THAIS FRANCA / BEATRIZ PADILLA. Posdoctoranda en el Centro de Investigação e Estudos de Sociologia-Instituto Universitário de Lisboa (CIES-IUL). Doctora en Sociología por el Centro de Estudios Sociales, de la Universidad de Coimbra, Portugal. Mestra por el programa Erasmus Mundos en WOP-P, por la Universidad de Boloña, Italia. Licenciada en Psicología por la Universidad Federal do Ceará (2004). Sus temas principales de investigación son: estudios feministas, migraciones y las teorías pos-coloniales/decoloniales. thaisfrancas@gmail.com / Ph.D. y Master en Sociología Universidad de Illinois en Urbana-Champaign. Master en Políticas Públicas de la Universidad de Texas en Austin. Licenciada en Administración Pública y Ciencias Políticas de la Universidad Nacional de Cuyo, Argentina. Investigadora Senior en el Instituto Universitario de Lisboa (ISCTE-IUL), Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-IUL). Especialista en Migraciones Internacionales, Género, Políticas Públicas, Desigualdades, Salud, América Latina-Europa. padilla.beatriz@gmail.com

Resumo

Entre as inúmeras ações empreendidas pelo Brasil para elevar o nível de internacionalização de suas instituições de ensino superior está o aumento da celebração de acordos bilaterais de cooperação acadêmica com distintos países, dentre eles Portugal. Nos últimos 15 anos, a criação de programas de intercâmbio acadêmico, financiamento de projetos de investigação, organização de eventos e publicações conjuntas com Portugal tornaram-se muito frequentes. A partir de uma análise de ações empreendidas no contexto da cooperação acadêmica entre os dois países, este artigo tem como objetivo refletir sobre como esse processo se estrutura e se desenvolve, levando em consideração as relações (pós)coloniais que atravessam Brasil e Portugal.

Palavras-chave: Internacionalização acadêmica, Colonialidade do saber/poder, Cooperação acadêmica.



A partir de: Kehoes, rain on the window.

Introdução

São vários os sentidos que o processo de internacionalização do ensino superior abriga desde que se tornou um fenômeno mais frequente e relevante, uma vez que a complexidade do conceito e seu aspecto multifacetado tornam impraticável e também contraproducente enquadrá-lo dentro de uma definição única. Porém, apesar da multiplicidade de interpretações, na maioria das análises há o reconhecimento da forte associação entre a internacionalização do ensino superior, o avanço do neoliberalismo nas políticas educacionais, o desenvolvimento das novas tecnologias de comunicação, o barateamento nos custos dos transportes, o fortalecimento dos blocos econômicos regionais e o reconhecimento do valor econômico da educação.

No Brasil, as primeiras universidades dotadas de projeto pedagógico e plano estratégico surgiram apenas a partir de 1930, no Rio de Janeiro; enquanto em outros países da América Latina (República Dominicana, México, Peru, Argentina) instituições universitárias estão presentes desde o século XVI. Durante o período do Brasil colônia (1500-1822), Portugal não tinha nenhum interesse em estabelecer universidades no país, almejando com isso garantir a dependência cultural e intelectual da colônia em relação à metrópole e para evitar que ideias progressistas ali chegassem. Assim, os membros da elite costumavam estudar em Portugal e em outras universidades da Europa. Mesmo após a independência em 1822 e a proclamação da República em 1889, a elite brasileira manteve o entendimento de que não era necessário criar instituições de ensino superior no país e continuava a enviar seus membros para universidades no estrangeiro, garantindo assim a manutenção dos seus privilégios de classe social (Santos & Almeida Filho 2000).

Contudo, apesar da criação das universidades do Brasil ter sido tardia quando comparada com a de outros países, o processo de internacionalização das instituições de ensino superior brasileiras, embora ocorrendo de forma lenta e desordenada, deu-se contemporaneamente com o movimento mundial, durante os anos 1960, principalmente, após a criação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq),

ambas agências de fomento responsáveis pelo acompanhamento, consolidação e expansão da pós graduação no Brasil e vinculadas, respectivamente, ao Ministério da Educação (MEC) e ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI). Além disso, nos governos ditatoriais houve uma intensificação do envio de professores/as e pesquisadores/as para o estrangeiro com a finalidade de elevar o nível científico do país através de participação em programas de mestrados e doutorados. Contudo, tratava-se de um processo extremamente fragmentado, formado por ações isoladas em alguns nichos universitários. (Laus & Morosini 2005). Por outro lado, o processo de internacionalização não pode ser entendido de forma isolada senão de mão dada com a globalização, homogeneizando os critérios de produtividade e qualidade, mas apresentando grande potencial de desenvolver outras competências, modelos e conectividades.

Desde o final dos anos 1990, como consequência das exigências da CAPES para o estabelecimento de padrões internacionais para avaliação das atividades de pós-graduação, esforços coordenados por parte das instituições de ensino superior, das agências de fomento e do Ministério da Educação foram empreendidos no sentido de criar uma diretriz para o processo de internacionalização das universidades brasileiras (Laus 2012). Concessão de bolsas de doutorado pleno no exterior por parte do governo federal, promoção de convênios com universidades estrangeiras e assinatura de acordos de cooperação científica internacional com distintos países, regionais e fora da região, são alguns dos exemplos dessas ações. E o resultado foi um aumento notável na circulação internacional de estudantes e docentes, crescimento do número de publicações em revistas estrangeiras, intensificação da participação em redes e grupos internacionais de pesquisa e a ampliação e consolidação dos programas de mobilidade acadêmica. Nesse sentido, o programa Ciência sem Fronteiras pode ser considerado um marco e o ápice das políticas de internacionalização do ensino superior e da ciência no Brasil.

À medida que os investimentos na internacionalização da educação superior cresceram, tanto as parcerias com países com os quais o Brasil mantinha relações intensificou-se, como novos pares surgiram. Acordos entre países do Mercosul tornaram-se mais

frequentes, em especial com Argentina e Uruguai, novas colaborações com instituições de países anteriormente distantes como China, Índia e Coréia e o fortalecimento de parceiras históricas como Estados Unidos, França e Alemanha foram alguns dos desdobramentos desses investimentos (Santos & Guimarães-Iosif 2013).

Dentro dessa lógica, as relações acadêmicas entre Brasil e Portugal apresentam uma configuração bastante particular. O peso dos laços históricos que atravessam os dois países contribuiu de um lado, para que sempre houvesse um nível de cooperação mínimo entre ambos, e de outro, para que essa cooperação não deslanchasse. Os longos anos de ditaduras existentes nos dois países, o baixo nível de qualidade das universidades, o desconhecimento e a desvalorização mútua da produção de cada país contribuiu para que nenhum fosse visto pelo outro como um parceiro ideal para a internacionalização de suas instituições de ensino superior.

No Brasil, as primeiras universidades dotadas de projeto pedagógico e plano estratégico surgiram apenas a partir de 1930, no Rio de Janeiro; enquanto em outros países da América Latina (República Dominicana, México, Peru, Argentina) instituições universitárias estão presentes desde o século XVI

Foi apenas nos anos 2000 que Brasil e Portugal estreitaram de forma mais intensa seus laços e parcerias para impulsionar a internacionalização das instituições de ensino superior de ambos os países. São vários os motivos que colaboraram para essa mudança, entre eles pode-se citar a melhoria da qualidade acadêmica e científica dos dois países, a entrada de Portugal na União Europeia, o crescente protagonismo internacional da economia brasileira, a participação de ambos os países na Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), na Associação Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de

Língua Portuguesa (FORGES) e no Grupo Tordesilhas e a assinatura do Tratado de Amizade, Cooperação e Consulta, entre a República Federativa do Brasil e a República Portuguesa, celebrado em Porto Seguro em 22 de abril de 2000. Esse último pode ser considerado como um tratado simbólico que marca uma virada importante nas relações entre os dois países. Ancorado em uma política de reafirmação de vínculos, o tratado reforçou e deu uma nova roupagem à história colonial, tendo várias consequências para as relações Brasil e Portugal, sobretudo nas políticas migratórias. Ainda a pertença de ambos países à comunidade de países ibero-americanos (Cimeiras Ibero-americanas de Chefes de Estado e de Governo realizadas desde 1991 e a criação da SEGIB – Secretaria Geral Ibero-americana em 2003) pode ser um fator relevante uma vez que o tema universitário e de ciência e tecnologia integra a agenda.

Com base no exposto, esse artigo tem como objetivo discutir a internacionalização do ensino superior no Brasil, analisando especificamente sua relação com Portugal a partir de reflexões sobre como esse processo se estruturou e se desenvolveu e como as relações (pós) coloniais que atravessam os dois países se manifestam. Metodologicamente, recorreu à análise de algumas ações de cooperação internacional acadêmica empreendidas pelos dois países nos últimos anos.

Internacionalização da Educação Superior

Ao longo da década de 1990, a internacionalização do ensino superior intensificou-se em todo o mundo de maneira inédita. O avanço dos processos de globalização neoliberal estendeu-se ao setor educacional, acelerando a tendência de categorizar a educação como um serviço possível de ser comercializado e não mais um bem público, responsabilidade unicamente do Estado, podendo ter interferência de iniciativas privadas. O Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (General Agreement on Trade in Services – GATS) da Organização Mundial do Comércio (OMC) de 1995 previu, com restrição apenas aos serviços prestados no exercício da autoridade governamental, a liberalização do comércio de todos os tipos de serviço, incluindo a

educação (Morosini 2006; Laus 2012). Desta forma, liberou-se a exploração da educação dentro de uma lógica mercantil e transnacional. A educação deixou, portanto, de ser um bem público componente fundante do Estado-Nação e passou a ser uma mercadoria passível de ser comercializada (Morosini 2006).

Se por um lado pode-se argumentar que a internacionalização sempre esteve na raiz das universidades como se pode ver através de relatos sobre a mobilidade de docentes e estudantes entre universidades europeias na Idade Média, o incentivo de circulação de cientistas pela Ásia na China Antiga, intercâmbios entre cientistas árabes e europeus/europeias e entre as universidades das metrópoles e de suas colônias (Dedjier 1971; Kim 2009; Mignolo 2003a), por outro, é fundamental reconhecer que o processo de internacionalização do ensino superior atual dá-se de forma mais acelerada e tem como base não somente o entendimento da universalização do conhecimento, mas sim, a possibilidade de comercialização da educação.

Atualmente, as estratégias de internacionalização postas em prática pelas instituições de ensino superior justificam-se como sendo táticas para responder e adaptar-se aos desafios da globalização. Intercâmbios de discentes e docentes para outros países, projetos de pesquisas internacionais, acordos de cooperação acadêmica, internacionalização dos currículos, publicação em revistas internacionais, promoção de cursos e estabelecimento de campi virtual no estrangeiro são alguns exemplos. E uma longa lista de benefícios derivados dessas ações pode ser enumerada: aumento do acesso à educação superior, celebração de alianças estratégicas entre países e regiões, avanço do potencial de pesquisa e ensino, fomento à circulação de conhecimento, transferência de tecnologias, fortalecimento de redes, melhoria da qualidade acadêmica, promoção da diversidade cultural. Porém, a essa lista também deve ser acrescentado os riscos e desvantagens que a internacionalização do ensino superior pode trazer. Redução dos investimentos públicos, preços abusivos de taxas e mensalidades para os/as estudantes não-nacionais, não reconhecimento das qualificações emitidas no exterior, imposição do inglês como língua única de trabalho, não cumprimento das políticas locais de educação, homogeneização do ensino e das agendas de investigação e técnicas de pesquisa (Knight 2004; Santos & Guimarães-Iosif 2013).

A concretização dos processos de internacionalização das instituições do ensino superior como uma oportunidade ou um risco está diretamente ligada às hierarquias geopolíticas e econômicas internacionais. Pois, como afirma Laus (2012) por ser um fenômeno que se materializa e se fortalece dentro do processo de globalização neoliberal, resultando do desenvolvimento capitalista, as práticas de internacionalização tendem a reproduzir as dinâmicas de desigualdades e assimetrias sociais operantes nas demais relações mundiais. Segundo a autora, não se pode perder de vista o fato de que a internacionalização do ensino superior é per se um projeto de dominação do mundo desenvolvido baseado em ideologias opressoras e excludentes, ao qual os países em desenvolvimento buscam encaixar-se e reproduzirem.

Como é possível prever, a complexidade do fenômeno resulta em diversas e diferentes chaves de leitura e interpretação, impossibilitando, portanto, um consenso em sua definição. Mais ainda, a utilização de termos como cooperação acadêmica internacional, políticas de internacionalização, globalização da educação superior como se fossem todos sinônimos causa ainda mais complicação no exercício de sua definição. Morosini (2006) articulou um detalhado estudo sobre o estado da arte acerca dos estudos sobre a internacionalização da educação superior; entre as definições do fenômeno a autora compilou: a internacionalização como trocas internacionais relacionadas à educação e à globalização (Barttell, 2003); integração de uma dimensão intercultural nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, configurando-se, portanto, como uma possibilidade de abertura para o exterior (Knight, 2004); uma tendência mundial de privatização da educação superior através da integração de sistemas educacionais e relações universitárias para além das fronteiras nacionais, fortemente associada ao capitalismo acadêmico (Marginson e Rhoades 2002); prática de dominação pós-colonial que leva à perda da autonomia e subordinação intelectual e cultural das universidades periféricas em relação às centrais (Altbach 2002).

A inexistência de um conceito singular e uniforme sobre o que vem a ser a internacionalização da educação do ensino superior, tanto dificulta a definição de quais objetivos almejam-se alcançar como que estratégias devem ser empreendidas. Assim, por vezes, o que se vê

são ações isoladas e descoordenadas de promoção da internacionalização e a transposição de modelos de internacionalização que funcionaram em determinados países, mas que não, necessariamente, funcionarão em todos.

A imprecisão do conceito, também compromete o processo de análise da internacionalização do ensino superior como um fenômeno social uma vez que são inúmeras as lentes e as perspectivas analíticas que podem ser utilizadas. Para fins desse estudo, compreendemos a internacionalização do ensino superior desde uma perspectiva decolonial que considera os interesses políticos e econômicos que orientam e atravessam os currículos, atividades docentes, de pesquisa e programas de intercâmbio

Internacionalização do Ensino Superior no Brasil

Atualmente, a internacionalização do ensino superior no Brasil pauta-se sobretudo, no campo da cooperação internacional de diferentes instituições governamentais de desenvolvimento de recursos humanos, científico e tecnológico, sendo a CAPES e o CNPq suas principais representantes (Krawczyk 2008, p.45).

O ano de 1965 é um marco na educação superior no Brasil em virtude da emissão do parecer 977/65 do Conselho Federal de Educação (CFE) que definiu conceitualmente a pós graduação brasileira como um espaço para a livre investigação científica. Em seguida, outras iniciativas fundamentais foram postas em práticas como o Programa Institucional de Capacitação de Docentes (PICD) que trazia entre suas propostas a incorporação de bolsas de estudo ao salário integral dos/as docentes universitários/as para realizarem programas de pós graduação no exterior e o primeiro Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) que tinha entre seus objetivos principais a capacitação de docentes e a expansão da pós-graduação no país e internacionalmente (Hostins 2006; Morosini 2011).

Até meados da década de 1970, a cooperação internacional acadêmica atuava principalmente no que dizia respeito ao desenvolvimento dos programas de pós-graduação através da formação de recursos humanos e intercâmbio de conhecimento entre pesquisadores/as e grupos de pesquisa no estrangeiro.

Foi a partir dos anos 1980 que se começou a presenciar uma mudança nessa relação, o Brasil deixou de assumir um papel passivo e de receptor em relação aos países desenvolvidos, almejando um modelo de experiência mais igualitária. Neste sentido, as agências brasileiras de fomento à pesquisa passaram a ter como prioridade uma verdadeira integração dos grupos de pesquisa e a promoção da paridade científica entre cooperadores/as internacionais e nacionais (Laus 2012, p.69).

Laus (2012, p.72) afirma que apesar desses primeiros esforços, neste período, ainda não se identificava uma linha de ação coordenada e estruturada para a promoção da internacionalização do ensino superior no país. De um lado, despontavam algumas atividades unificadas entre instituições e governo ambicionando a promoção do desenvolvimento da ciência e da academia brasileira internacionalmente, e de outro, muitas instituições empreendiam ações isoladas e independentes de qualquer projeto oficial buscando apenas seu reconhecimento particular no contexto internacional.

Segundo Morosini (2011) é mais apropriado dizer que a internacionalização do ensino superior tornou-se concretamente um tema no Brasil a partir dos anos 1990, quando a CAPES passou a adotar de maneira efetiva padrões internacionais para a avaliação das atividades de pós-graduação e das pesquisas desenvolvidas. Somou-se a isso, o crescimento das ofertas de programas de qualificação no estrangeiro de agências de fomento internacionais com atuação no país, especialmente agências norte-americanas, canadenses, japonesas e europeias.

A circulação de docentes e pesquisadores/as brasileiros/as para o estrangeiro objetivando um treinamento de alto nível foi fundamental para a ampliação da comunidade científica nacional, tanto qualitativa como quantitativamente (Ramos & Velho 2011). Uma vez que o número de programas de mestrados e doutorados não era suficiente para dar conta da demanda de capacitação e dos níveis de qualidade que se tentava almejar, o envio de docente para outros países foi uma estratégia bem vista. Assim, para as autoras, o esquema de concessão de bolsas com garantia do emprego na instituição de vínculo no país, o compromisso de obrigatoriedade de retorno após o término das atividades previstas e a política de relação internacional do Brasil para evitar a concessão de visto de permanência nos

países acolhedores dos/as bolsistas após o término dos seus programas foram fundamentais para possibilitar a solidificação do corpo científico do país e seu reconhecimento internacionalmente.

Desde o início, a internacionalização das universidades brasileiras esteve marcada pela relação com os Estados Unidos. A própria fundação da CAPES, em 1951, remonta uma luta de interesses de diversos atores comprometidos com os objetivos do governo americano. A presença marcante da U. S. Agency for International Development (USAID) na consolidação da agência, a ligação entre o Instituto Técnico de Aeronáutica (ITA) e do Massachusetts Institute of Technology (MIT) e a existência de um grupo de acadêmicos/as ligados à Fundação Rockefeller contribuíram para o promoção de uma tradição sólida de intercâmbio e cooperação entre instituições de ambos os países (Bernardete Bittencourt 2011). Nos anos 60 e 70, os acordos firmados entre a CAPES e a Comissão para Intercâmbio Educacional entre os Estados Unidos e o Brasil (Comissão Fullbright) reforçaram a forte influência dos Estados Unidos no processo de internacionalização do ensino superior e da ciência brasileira, de forma que até hoje, em áreas específicas, principalmente relacionadas à tecnológica, o Brasil privilegia as cooperações com os Estados Unidos.

A França também teve um papel muito relevante nas primeiras ações de internacionalização das universidades brasileiras, principalmente nas áreas das ciências sociais. Os acordos assinados pelo Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS) e o CNPq em 1975 e entre a CAPES e o Comité Francês de Avaliação da Cooperação Universitária e Científica com o Brasil (Comité Français d'Évaluation de la Coopération Universitaire et Scientifique avec le Brésil – COFECUB) - em 1978 deram um impulso vital para a relação entre os dois países (Ricci & Sakata 2006).

Nos anos 2000, com a consolidação do Mercosul, uma das várias estratégias utilizadas pelo Brasil na busca de assumir um posicionamento de liderança na América Latina e almejando a abertura de novos mercados foi o investimento em políticas de cooperação científica e tecnológica internacional com novos parceiros (França & Padilla 2015). Passou-se a incentivar de forma mais direta cooperações Sul-Sul, com outros países de língua portuguesa e com a América Latina,

principalmente através de programas institucionais de cooperação ao invés do simples financiamento de bolsas ou projetos individuais (Krawczyk 2008).

Neste contexto a Argentina despontou como um parceiro estratégico para o país, dado também a consolidação do espaço de intercâmbio promovido pelo Mercosul. Os dois países sempre tiveram um histórico de cooperação, mas, de acordo com França e Padilla (2015) nos últimos 10 anos registrou-se um aumento significativo de atividades acadêmicas científicas que vão desde a criação de redes de pesquisa (formais e informais), visitas a universidades e laboratórios, participação em cursos, seminários, reuniões técnico-científicas, crescimento do número de publicação em coautorias entre docentes e pesquisadores/as dos dois países e a promoção de programas de cooperação conjuntos como é o caso do Programa de Centros Associados de Pós-graduação Brasil e Argentina, assinado entre a CAPES e a Secretaria de Políticas Universitárias da Argentina (SUP) em 2000.

Dentro do processo de internacionalização do ensino superior brasileiro, Portugal aparece como um parceiro singular. Desde os anos 1950 já se registraram intercâmbios entre acadêmicos/as e estudantes dos dois países, mas foi apenas mais recentemente, em meados dos anos 90 que o país começou a despontar como um destino mais frequente para acadêmicos/as do Brasil. Ao longo dos últimos anos, o crescimento do número de programas conjuntos entre os dois países intensificou-se, de forma que atualmente são inúmeros os acordos, as parcerias e os protocolos firmados entre Brasil e Portugal no âmbito da cooperação e internacionalização acadêmica e científica.

Entre eles sobressaem-se o já mencionado Tratado de Amizade, Cooperação e Consulta entre Portugal e o Brasil, assinado a 22 de Abril de 2000, que assegura a revalidação (reconhecimento) dos diplomas universitários emitidos entre os dois países e que foi reforçado pelo II Memorando de entendimento entre a Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e o Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP) para agilização dos processos de reconhecimento, revalidação e equivalência de graus e títulos acadêmicos emitidos por instituições brasileiras e portuguesas (ANDIFES & CRUP 2013; Padilla 2007).

Também são de ressaltar as ações conjuntas promovidas em parcerias pela CAPES e a Fundação para Ciência e Tecnologia (FCT) de Portugal, como por exemplo os editais CAPES/FCT em vigor desde 2008 com o objetivo de aprovar projetos conjuntos de pesquisa e intercâmbio em qualquer área de conhecimento entre instituições de ensino/pesquisa brasileiras e portuguesas. E os acordos bilaterais entre CNPq e FCT que tem como objetivo apoiar principalmente a mobilidade de pesquisadores/as no âmbito de projetos conjuntos de pesquisa.

Neste sentido, uma leitura da cooperação acadêmica entre Brasil e Portugal como uma estratégia de internacionalização das universidades brasileiras a partir de uma perspectiva decolonial apresenta-se como uma ferramenta de análise fundamental e inovadora para descortinar aspectos comumente minimizados ou invisibilizados nessa dinâmica

Igualmente, merecem destaque as experiências de duas organizações universitárias do mundo lusófono, a Associação de Universidades de Língua Portuguesa (AULP) em Lisboa, criada em 1986 que tem como objetivo promover a cooperação entre Universidades e Institutos superiores de países de língua portuguesa e mais recentemente a Universidade Federal de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) no Brasil, fundada em Julho de 2010 com o objetivo de promover a integração acadêmica e científica das ex-colônias portuguesas.

As distintas modalidades e objetivos de cooperação entre os dois países ilustram a complexidade da relação entre Brasil e Portugal no processo de internacionalização do ensino superior. Se por um lado, os laços históricos e o idioma compartilhado favorecem ações conjuntas, por outro são também esses mesmos elementos, somado às hierarquias geopolíticas, que dificultam a cooperação entre eles.

Neste sentido, uma leitura da cooperação acadêmica entre Brasil e Portugal como uma estratégia de internacionalização das universidades brasileiras a partir de uma perspectiva decolonial apresenta-se como uma ferramenta de análise fundamental e inovadora para descortinar aspectos comumente minimizados ou invisibilizados nessa dinâmica. Uma reflexão crítica sobre como a colonialidade do saber e as assimetrias geopolíticas se manifestam e se consolidam nas relações científicas e acadêmicas entre os dois países permite questionar até que ponto programas, projeto e ações que buscam promover parcerias internacionais entre instituições de ensino superior do Brasil e de Portugal realmente contribuem para a internacionalização da academia brasileira ou se não atuam mais no sentido de reproduzir desigualdades e assimetrias geopolíticas e epistêmicas.

Colonialidade do saber e assimetrias geopolíticas no contexto de internacionalização do ensino superior: o caso de Brasil e Portugal

Com base nas contribuições dos estudos decoloniais sobre colonialidade do saber, hierarquias epistêmicas e assimetrias geopolíticas (Quijano 1992; Quijano 2009; Quijano 2005; Grosfoguel 2008; Grosfoguel 2002; Mignolo 2003b; Mignolo 2002; Mignolo 2010; Mignolo 2003a) a proposta que segue é de refletir acerca da internacionalização do ensino superior no Brasil e sua relação com Portugal, considerando o passado colonial que atravessa os dois países. O esforço proposto aqui é fazer, tal como nos ensina Mignolo (2000), uma crítica do eurocentrismo a partir de pontos de vista e perspectivas via de regra invisibilizadas e subalternizadas.

No mundo atual, embora o colonialismo como ordem política formal e econômica explícita tenha sido extinto, a colonialidade do poder, do saber e do ser permanecem como herança da dominação social e cultural da Europa, isto é, como uma forma de manutenção do poder colonial através de outras configurações. Ademais de seu viés político e econômico, o colonialismo também operou um dispositivo de dominação cultural e epistemológica que resultou em uma imposição da compreensão do mundo a partir

da matriz hegemônica europeia como a única forma válida, universal e objetiva de interpretação do mundo e produção de conhecimento. A extensão dessa dominação atravessou os modos de saber, conhecer e significar, os sistemas de imagens, os símbolos e as ideias. Essa dimensão epistêmica da colonialidade do poder que invisibiliza e deslegitima toda forma de produção de conhecimento que não se pauta nos cânones europeus identifica-se como colonialidade do saber (Quijano 2005). Para Mignolo (2002), a acumulação de riquezas pela Europa, a constituição do “ocidente” e da civilização ocidental só foi possível porque se deu de mãos dadas com a imposição e dominação do saber e das formas de produzir conhecimento.

A estrutura da colonialidade está na base das hierarquias de gênero, raciais, étnicas, antropológicas e nacionais, sendo, portanto, o ponto central de onde irradiam relações sociais de tipo classista, racista ou estamental (Quijano 1992; Quijano 2009). Além disso, como denuncia Mignolo (2010), a dominação colonial categorizou os sujeitos de acordo com a legitimidade de produzir ou não conhecimento. As hierarquias de grupos sociais resultantes da colonialidade do poder reverteram-se também em hierarquias geográficas. Algumas regiões – Metrôpole – tinham a legitimidade sobre o processo de produção de conhecimento em virtude de sua capacidade de racionalidade, objetividade e civilidade, enquanto outras – colônias – não teriam disposições para produzir conhecimento moderno, uma vez que eram bárbaras, incivilizadas, místicas e tradicionais. Dentro dessa dinâmica, as ex-metrôpoles assumiram o papel de centros produtores de conhecimento, enquanto as ex-colônias foram posicionadas como fornecedores de matéria prima e mão de obra, e receptoras de saberes produzidos nas metrôpoles.

O posicionamento da cultura europeia como superior fez com que as outras culturas fossem colocadas em lugar de objeto de conhecimento e de práticas de dominação, impedido a construção de uma relação de igualdade entre as diferentes culturas e consolidou a falácia de uma única tradição epistêmica viável para a produção de um conhecimento verdadeiro e universal, a europeia ocidental (Quijano 1992; Grosfoguel 2008, p. 117).

De acordo com Grosfoguel (2008, p. 120), a expansão colonial europeia resultou na construção global de

uma hierarquização sólida de “conhecimento superior e conhecimento inferior, de povos superiores e inferiores”. Os sujeitos das metrôpoles tem o privilégio de serem os produtores das categorias que utilizam para analisar os fenômenos sociais e igualmente ser parte dele. Enquanto aos sujeitos das colônias resta-lhes apenas o direito de encaixar-se nas categorias que lhes são apresentadas. Além disso, há também uma divisão de temas de conhecimento por regiões e grupos raciais, a depender da região de origem, os sujeitos podem falar de temas universais ou devem protagonizar apenas o papel de representantes de suas próprias culturas (Mignolo 2010).

Nesse processo, hierarquias linguísticas também se organizaram. Para que o conhecimento produzido seja considerado e reconhecido como válido é necessário ter o domínio de determinadas línguas, das línguas coloniais modernas, especialmente o Inglês, Francês e Espanhol. Caso contrário, o conhecimento produzido será visto como local ou exótico, diminuindo as chances de que seja considerado universal e, conseqüentemente, seja descartado das discussões mainstreaming. Ainda, mesmo dentro do domínio destas línguas, se estabeleceram hierarquias sobre qual é o verdadeiro e correto português ou espanhol, por exemplo, diferença que os próprios convênios sobre línguas não tem conseguido resolver, especialmente no âmbito acadêmico. Outras nuances se somam a este caso, até mesmo entre as línguas menos reconhecidas opera um processo de hierarquização no qual holandês, alemão e sueco, por exemplo, tem muito mais respeito e reconhecimento do que crioulo, ioruba ou até mesmo o português que foi uma língua colonial.

A relação entre Brasil e Portugal situa-se nesse emaranhado de assimetrias e hierarquias de poder. Se o colonialismo português sobre o território brasileiro se extinguiu oficialmente em 1822, ano da independência do Brasil, suas conseqüências podem ser sentidas até os dias de hoje. Segundo Gomes (2013), até hoje a colonialidade permanece hegemônica no Brasil e em Portugal e acontecimentos recentes da história dos dois países (entrada de Portugal na União Europeia, intensificação do fluxo migratório entre ambos, crescimento econômico do Brasil, criação e adesão da CPLP, popularização do mito da lusofonia) complexificaram ainda mais essa relação.

Tal qual nas demais relações coloniais, o Brasil foi construído como o outro inferior de Portugal. Seus habitantes foram narrados como selvagens, bárbaros e incivilizados e as riquezas do território foram apropriadas e comercializadas na Europa. Pautada no ideal de modernidade europeu, a superioridade portuguesa em relação ao Brasil foi reafirmada de forma violenta e constante durante todo o período colonial contra seus habitantes, suas culturas e suas formas de saber e produzir conhecimento.

Portugal, além de dizimar, extinguir e negar a cultura e o conhecimento dos povos originários que no Brasil viviam antes de sua chegada e dos/as africanos/as trazidos/as para trabalhar como escravos/as, tinha como objetivo manter uma dependência total e absoluta da colônia para com a Coroa em relação a tudo que dissesse respeito a processos culturais, científicos e de conhecimento. Assim, tal qual explanado antes, durante o período em que o Brasil foi colônia de Portugal não houve a criação de nenhuma Universidade no país, a formação de ensino superior dos membros da elite dava-se em Portugal ou noutros países da Europa, através de uma dinâmica que pode ser considerada uma espécie primeira de mobilidade internacional (Santos & Almeida Filho 2000) e que assegurava a superioridade ocidental-europeia. Nas colônias espanholas e inglesas desde o início do processo de colonização fundaram-se universidades, uma vez que a perspectiva dessas Metrópoles entendiam as Universidades como um espaço valioso para a propagação das ideias de modernidade e da racionalidade europeia. Se por um lado, essa opção dos colonizadores espanhóis e ingleses pode ser interpretada como uma visão mais avançada do que a dos portugueses, por outro, é importante sublinhar que eram apenas os membros da elite que tinham acesso ao ensino superior e que essas instituições eram pautadas no eurocentrismo, funcionando mais como um instrumento promotor da colonialidade do saber do que como um espaço emancipatório (Mignolo 2002). Apesar do caráter segregacionista e elitista do projeto de criação de universidades nas colônias hispânicas e inglesas, com o tempo essas instituições acabaram por criar oportunidades de autonomização e desenvolvimento intelectual para as elites locais e constituíram-se como um primeiro passo para a abertura e maior difusão do ensino universitário. No caso do Brasil, a ausência das

Universidades, liga a outros fatores políticos e econômicos, contribuiu para fortalecer a dependência da elite local para com a Europa e para um processo de expansão universitária retardado.

O recente ressurgimento do discurso do lusotropicalismo e da lusofonia também é fundamental para pensar como e porque a colonialidade continua atravessar a relação entre Brasil e Portugal nos tempos de hoje. Com a publicação de *Casa Grande e Senzala*: formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal de Gilberto Freyre em 1933, iniciou-se uma nova interpretação acerca do processo de colonização português no Brasil, como tento sido uma colonização branda, benevolente, não racista e pouco cruel quando comparado com os demais processos, uma vez que a mestiçagem dos portugueses com escravas africanas e indígenas teria fundado uma civilização mestiça e um país pautado numa democracia racial. As ideias apresentadas no livro fazem com que a mestiçagem entre portugueses, escravas e índias seja vista como algo positivo. O lusotropicalismo seria, portanto, essa habilidade portuguesa ideal para colonizar os trópicos por conta de suas qualidades amigáveis, adaptativas, integrativas, da espontaneidade para a miscigenação e da natureza multirracial e pluricontinental (Severo 2015, p. 91). Contudo, de acordo com Gomes (2013a, p.68) o que se opera realmente nessa construção discursiva é a troca do racismo biológico por um racismo cultural, uma vez que um ideal de categorização e hierarquização dos grupos sociais continua a existir. A instrumentalização do discurso do lusotropicalismo pelo Estado Novo de Salazar em Portugal e pelo governo Vargas no Brasil fez com que as críticas ao colonialismo português fossem pouco representativas em ambos os países, permitindo que os discursos e imaginários coloniais se mantivessem até os dias de hoje (Gomes 2013b; Castelo 2011).

Na análise das autoras, o lusotropicalismo é um discurso português sobre o passado colonial do Brasil, o qual exalta o passado para manter o colonialismo no seu presente e para divulgar amplamente o caráter não racista e acolhedor da sociedade portuguesa.

O lusotropicalismo também está presente na base das ideias de criação da CPLP. Sob o manto da lusofonia a referida comunidade seria uma tentativa de Portugal de unificar suas ex-colônias através do sentimento de

identificação com a língua e oferecer-lhes uma ponte de entrada para a Europa. Assim, Portugal assegurava que o português de Portugal balizasse o cerne oficial da língua portuguesa e que os demais fossem sempre identificados por adjetivos “Português de Moçambique”, “Brasileiro” (Almeida 2008) e ao mesmo tempo tornava-se o principal mediador entre suas ex-colônias e os demais países da Europa. Segundo Lourenço (1999) a lusofonia seria uma tentativa última de Portugal conservar o sua importância no plano global através da manutenção de um “império lusitano”.

É dentro desse contexto histórico e político, marcado por hierarquias, assimetrias e dinâmicas de dominação que as relações de cooperação acadêmica entre Brasil e Portugal se ergueram e se estruturam nos dias de hoje.

Como dito anteriormente, considerando o período recente da história do Brasil, de 1950 quando começou a ter um sistema de ensino superior mais estruturado e deu início ao processo de internacionalização do seu ensino superior, sempre se registrou o envio de docentes e intelectuais brasileiros/as para universidades portuguesas tanto com financiamentos do CNPq, da CAPES como do próprio governo português (Varela et al. 2013; Rosa 2008).

Contudo, ao contrário da relação que se desenvolvia com outros países, a cooperação acadêmica Brasil e Portugal era muito reduzida quando comparada, sobretudo, com os Estados Unidos que esteve, praticamente, na base da criação da pós-graduação brasileira como já explicado. Algumas das primeiras bolsas de intercâmbio concedidas pela CAPES em 1956 foram para os Estados Unidos e contaram com o apoio da Fundação Rockefeller e desde de 1957, as duas agências, CAPES e CNPq, mantêm relações com a comissão Fullbright. Mais ainda, o contexto político e ideológico internacional marcado pela guerra fria e a política de boa vizinhança dos Estados Unidos da América com a América Latina contribuíram para este fortalecimento.

Em 1977, como fruto da parceria sólida entre Brasil e França que remontava o Acordo Cultural França e Brasil de 1948 e o Acordo de Cooperação Científica e Técnica de 1967, firmou-se um acordo entre CAPES-COFECUB. Ainda em 1974, há registros do primeiro convênio assinado entre o CNPq e o Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (Deutscher Akademischer

Austauschdienst – DAAD) e na década de 1980 firmaram-se as primeiras parcerias formais entre Brasil e Inglaterra, com acordos entre CAPES e British Council (Toscano 2014; Schmidt & Martins 2005; Ribeiro Júnior 2013).

Foi apenas em 1981 que o primeiro acordo de cooperação acadêmica entre Brasil e Portugal foi firmado formalmente, especificamente entre a CAPES e o antigo Fundo da Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica (JNICT) de Portugal, hoje FCT. Outro passo importante dessa época para a cooperação entre os dois países foi o Memorando entre o Secretário de Estado da Ciência e Tecnologia de Portugal e o Ministro da Ciência e Tecnologia do Brasil de 1986 que afirmava a necessidade de intensificar a cooperação científica e tecnológica entre os dois países (Meireles 2013).

É verdade que desde então a relação acadêmica-científica entre os dois países consolidou-se de maneira sólida e até os dias de hoje tem evoluído positivamente. Contudo, não deixa de chamar a atenção que o estreitamento desses laços tenha-se dado tão tardiamente. Se por um lado, pode-se ponderar que desde 1933 até 1974 Portugal vivia sobre a ditadura do Estado Novo, encontrando-se fechado para o mundo; e que pós-revolução dos Cravos em 1974 o governo ditatorial do Brasil não tinha interesse em estreitar laços com Portugal que acabava de iniciar seu processo de redemocratização, por outro, não se pode negar que o fato do Brasil ser ex-colônia de Portugal contribuía de forma intensa para o desinteresse em estabelecer programas de cooperação com o país.

A cooperação Brasil-Portugal assumiu um forte impulso no novo milênio, coincidindo com a assinatura do Tratado de Amizade do 2000. CAPES e CNPq em parceria com a FCT passaram a financiar diversos programas de parceria e a enviar com uma alta regularidade estudantes de doutoramento e demais níveis para os dois países. Programas como CAPES/IGC (2011-2013); CAPES/FCT em vigor desde 2008 e os editais de Convênios Bilaterais de Cooperação Internacional do CNPq nº 020/2004; nº27/2006; nº61/2008; nº 53/2010 são alguns exemplos de cooperação entre os dois países dentro do marco do desenvolvimento científico e acadêmico. O convênio CAPES/FCT é o mais popular entre os dois países, entre os anos 2008 e 2013 financiou um total de 116 projetos, sendo 63

deles na área de ciências exatas e engenharia, 32 em ciências naturais, 26 em ciências sociais e humanas e 11 em ciências da saúde. Já o convênio FCT/CNPq 2007-2012, ainda que em números bastante inferiores, financiou 29 projetos ao longo dos anos.

É importante ressaltar que desde 1995, sob o comando de Mariano Gago no Ministério da Ciência e Tecnologia, Portugal passou a vivenciar seu primeiro intenso esforço de profissionalização e internacionalização da ciência. Foi o período em que a FCT se consolidou como a agência central de financiamento da ciência. Contudo, a partir dos últimos anos da primeira década do século XXI, a crise econômica instalou-se de maneira mais marcante no país, obrigando-o a buscar recursos e investimentos no estrangeiro para dar continuidade as suas atividades e compensar o declínio demográfico marcado pelo envelhecimento da população e pelo saldo populacional negativo. Coincidentemente, foi esse o período em que a economia do Brasil vivenciou um dos seus maiores crescimentos e dedicando parte de seu capital para investir em educação e fortalecer o processo de internacionalização que tinha tido início nos anos 90.

Em 2011, sob o governo de Dilma Rousseff, o Brasil lançou um de seus mais emblemáticos programas de internacionalização: Ciência sem Fronteiras (CsF). O programa tinha como objetivo conceder 110 mil bolsas de estudos para estudantes e docentes das áreas de ciências e saúde para realizarem atividades de aperfeiçoamento acadêmico no exterior (MEC 2016). Apesar das inúmeras críticas – exclusividade de algumas áreas, cegueira de gênero, ausência de um programa de reinserção, baixos níveis de controle dos resultados – pode-se considerar que o CsF é o resultado mais concreto dos esforços do governo do Brasil visando a internacionalização da educação superior.

O CsF teve uma importância fundamental no fortalecimento da cooperação acadêmica entre Brasil e Portugal. No ano seguinte ao lançamento do programa, em 2012, Portugal figurou como o país mais procurado pelos/as estudantes de graduação e ficou atrás apenas dos Estados Unidos no número total de bolsas concedidas em todas as modalidades (graduação, mestrado, doutorado, pós-doutorado e instâncias de professores/as visitantes), superando intercâmbios tradicionalmente mais sólidos com Alemanha, Reino

Unido e França (Costa 2012). Essa alta procura fez com que no ano seguinte o governo brasileiro decidisse excluir Portugal da lista de países elegíveis para as bolsas de graduação, mantendo-o apenas para as outras modalidades. O argumento do Brasil para tal decisão era que um dos objetivos do programa também era promover o aprendizado de outra língua, visando uma maior capacitação dos/as futuros/as cientistas e acadêmicos/as brasileiros/as (MEC 2016). A medida não foi bem recebida pelas universidades e reitores portugueses que buscaram contornar a decisão do governo brasileiro, argumentando que a justificativa do aspecto linguístico era equivocada, pois o fato de a mesma língua ser falada nos dois países facilitaria a experiência e o aprendizado dos/as estudantes, enquanto se os/as estudantes tivessem que aprender outra língua e dedicar-se ao conteúdo das aulas não teriam o mesmo aproveitamento. Mais ainda, alegaram que havia um interesse do programa em enviar estudantes para centros mais desenvolvidos (G1 2014; Silva 2013).

O processo de internacionalização das universidades públicas brasileiras de uma forma estruturada deu-se em finais dos anos 1990, seguindo as lógicas de globalização neoliberal. CAPES e CNPq figuram como seus principais responsáveis, tendo como foco a capacitação de recursos humanos, a qualificação das pesquisas acadêmicas e o desenvolvimento científico e tecnológico

A questão linguística é um ponto extremamente complexo na relação entre Brasil e Portugal, especialmente na esfera acadêmica e científica. Ao contrário do que afirmavam os reitores é elevado o número de estudantes e docentes brasileiros/as que denunciam situações de discriminação, humilhação ou ridicularização por conta da maneira como falam e escrevem o português. Correções na escrita afirmando que se trata de “brasileirismo”, desrespeito ao novo acordo ortográfico, alterações desnecessárias de palavras que não comprometem o entendimento do texto por sinônimos, mudanças em estruturas gramaticalmente corretas de frases simplesmente porque não são co-

muns em Portugal são algumas das situações enfrentadas por acadêmicos/as brasileiros/as em Portugal. Lima (2012) denuncia que a escolha do nome de uma língua é atravessada por questões políticas e sociais, a imposição linguística faz parte das práticas de dominação colonial levadas a cabo pelas metrópoles em suas colônias, resultando em uma hierarquização em que as línguas coloniais modernas são tidas como superiores (Mignolo 2011). Nas palavras de Severo (2015, p. 103).

A lusofonia contemporânea, portanto, assume duas faces complementares: diante da dinâmica global e internacional, funciona como uma comunidade relativamente homogênea de países que têm a língua portuguesa como oficial, fruto de processos de (des) colonização de Portugal. (...) Por outro lado, na sua face interna, revela-se como heterogênea: Portugal revive, no plano simbólico, o sonho de um “império lusitano”, lutando por conservar a sua presença no plano global (LOURENÇO, 1999); e nesse plano simbólico, a língua assume papel fundamental, tornando-se o vetor de difusão da lusitanidade, como se a língua se tornasse um prolongamento do Império/Estado português.

Como já afirmado, através da criação de uma comunidade supostamente unida pela língua, mito da lusofonia, Portugal procurou manter sua dominação sobre as ex-colônias. A adjetivação constata “português-angolano”, “português-cabo-verdiano”, “português-brasileiro”, e às vezes, no caso do Brasil apenas “brasileiro” pode ser vista como uma estratégia para demarcar a superioridade da língua falada em Portugal, posto que essa não precisa ser adjetivada, sendo suficiente denominá-la “português” (Almeida 2008). Castro (2006) argumenta que no Brasil e nas demais ex-colônias devido à forte presença das línguas faladas pelos/as africanos/as (primeiro como escravos/as e depois como homens e mulheres livres) o português nesses países se distanciou significativamente do português de Portugal. Para a autora o português do Brasil é uma africanização do Português, ou no sentido inverso, um aportuguesamento do africano. Logo, as adjetivações ou a denominação de língua “brasileira” não seria totalmente inadequada. Contudo, ainda que essa diferença seja inegável, em Portugal, mais do que um processo de reconhecimento da diferença da língua, parece operar uma dinâmica de inferiorização e subalternização. Lima (2012, p. 359) afirma que desde

a época imperial, a mistura das demais línguas africanas com o Português teria tornado a língua impura nas ex-colônias “expressões pejorativas como “geringonça luso-africana”, “português caçanje”, “português nagô”, ou “português bunda” são exemplos dessa associação entre os africanos e o que se via como um uso incorreto e “estropiado” da língua”. Ao que parece, a heterogeneidade da língua portuguesa é utilizada para demarcar uma hierarquização na qual, o português de Portugal é superior. Até os dias de hoje, em Portugal, o português falado no Brasil é uma língua de segunda categoria. Contudo, pode-se levar a hipótese de que há um interesse de Portugal em que a língua falada no Brasil não seja reconhecida como uma totalmente independente do português de Portugal a fim de manter esse canal de dominação, reforçar sua superioridade enquanto ex-metrópole e reafirmar sua importância política e cultural na história mundial.

Porém, tal qual denuncia Severo (2015) a relação linguística entre os dois países é ainda mais complexa, posto que em algumas situações ao invés de inferiorizá-la, Portugal pretende reconhece-las como igual, buscando beneficiar-se da dimensão econômica da língua. Assim, quando os reitores das universidades portuguesas afirmaram que seria mais produtivo para os/as estudantes brasileiros/as estarem no país, exatamente, porque não teriam problemas de comunicação, mais do que um reconhecimento de que o português falado no Brasil e em Portugal são os mesmos, há um interesse no valor econômico que esses/as estudantes aportam para suas instituições, mesmo que posteriormente tal situação não seja reconhecida na sala de aula ou nos documentos escritos.

Porém, para os/as estudantes e docentes do Brasil que não tem domínio sobre outra língua, as instituições de ensino superior portuguesas aparecem como uma opção mais conveniente do que qualquer outro país. Desta feita, é possível levantar a hipótese de que a elevada procura pelas universidades portuguesas deu-se mais por uma questão de oportunidade do que propriamente de interesse ou reconhecimento da qualidade das instituições, posto que para o Brasil, tal qual para o resto do mundo, Portugal situa-se como um país periférico no sistema mundial acadêmico e científico.

Um dos últimos eventos mais marcantes da relação acadêmica Brasil-Portugal que se pode ressaltar

deu-se em 2014 quando a Universidade de Coimbra anunciou que iria a aceitar em seu processo de seleção para os cursos de graduação a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) do Ministério da Educação brasileiro. A medida foi bem recebida no Brasil e em Portugal, a ponto de que em março de 2016, 12 instituições públicas portuguesas de ensino superior acolhiam os resultados do ENEM como critério de seleção de novos alunos – dentre elas a Universidade do Porto, Aveiro, Lisboa, Algarve e diversos Institutos Politécnicos (Portal Brasil 2016).

Esse evento pode ser lido como uma estratégia empregada pelas Universidades Portuguesas para atrair um maior número de estudantes brasileiros/as e conseqüentemente mais recursos financeiros. Ao longo dos anos 2000, as universidades portuguesas tem enfrentado uma grave crise no que diz respeito à quebra no número de alunos, como também de cortes orçamentários por conta da conjuntura econômica desfavorável (Santiago & Carvalho 2012; Público 2013; Vieira et al. 2012). Em 2014 o Conselho de Ministros e o Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP) definiram o Estatuto do Estudante Internacional (EEI), um documento que rege as situações de estudantes provenientes de outros países, e entre as alterações introduzidas destacava-se o aumento das propinas para estudantes que vêm do estrangeiro, podendo chegar até 05 vezes mais do que àquelas pagas por estudantes nacionais (Público 2014). No caso de estudantes de países da CPLP o valor das propinas, a depender da Universidade e do curso, pode ter uma redução, mas mesmo assim continua a ser superior em relação aos nacionais.

Em 2011, o Brasil era o país com o maior número de estudantes em Universidades Portuguesas, aparecendo como um alvo estratégico a ser explorado por essas instituições. Portanto, é de se supor que a decisão das universidades portuguesas em aceitar o ENEM em seu processo de seleção seja mais uma repetição matizada do interesse de atrair recursos econômicos do Brasil, do que propriamente do reconhecimento da qualidade da educação brasileira.

Já no caso do Brasil, tal qual uma reprodução da época do Brasil-colônia, uma vez mais é a elite econômica que envia seus/suas filhos/as para estudar no estrangeiro, dessa vez não pela inexistência de opções em

território nacional, mas dentre vários outros motivos, pela crença no imaginário colonial de que a qualidade do ensino na Europa é superior àquela no Brasil. Soma-se a isso a relevância cada vez maior que experiências de formação internacionais vêm assumindo dentro da lógica da globalização neoliberal e com os custos rebaixados das universidades em Portugal quando comparada com outros países. Neste sentido, enviar os/as filhos para estudar em universidades portuguesas garantiria um diferencial de classe que, futuramente, asseguraria seus privilégios.

Considerações finais

O processo de internacionalização das universidades públicas brasileiras de uma forma estruturada deu-se em finais dos anos 1990, seguindo as lógicas de globalização neoliberal. CAPES e CNPq figuram como seus principais responsáveis, tendo como foco a capacitação de recursos humanos, a qualificação das pesquisas acadêmicas e o desenvolvimento científico e tecnológico.

Tradicionalmente, os principais parceiros de cooperação acadêmica internacional do Brasil eram Estados Unidos, Inglaterra, França e Alemanha. Com a consolidação do Mercosul como bloco econômico, o surgimento de novas potências econômicas e uma percepção inovadora das cooperações Sul-Sul, o Brasil ampliou seu leque de opções para o estabelecimento de programas de internacionalização das instituições de ensino superior. Países como China, Coréia, Índia, Argentina, Uruguai, México, entre outros, passaram a figurar também nas opções de programa de intercâmbio, financiamento para projetos de investigação em cooperação, realização de eventos internacionais e publicações conjuntas.

A relação entre Brasil e Portugal no que diz respeito ao processo de internacionalização das universidades públicas brasileiras é bastante singular e complexa. Diante da urgência do Brasil de inserir-se no meio acadêmico internacional, Portugal aparecia como um parceiro estratégico, em virtude da proximidade linguística (ainda que muitas vezes conflitiva), das dinâmicas de mobilidade acadêmica historicamente existentes e do pertencimento de Portugal a União Eu-

ropeia, funcionando como uma porta de entrada para o Brasil na UE. Ao mesmo tempo para Portugal, as parcerias com o Brasil mostravam-se convenientes, uma vez que as instituições de ensino superior enfrentavam uma quebra significativa em seu número de estudantes, bem como severos cortes orçamentais, forçando-as a buscar recursos financeiros em outros lugares. Contudo, os efeitos da matriz de colonialidade que atravessa os dois países em virtude do passado colonial que os conecta seguem sendo de extrema relevância.

O interesse de Portugal no Brasil poderia ser justificado de duas maneiras, tanto pela via econômica, em uma lógica de mercantilização da educação, captação de recursos vindo do exterior para as universidades nacionais e pelo viés da colonialidade, como tentativa de manter alguma influência portuguesa na produção intelectual do Brasil através da reprodução e difusão de teorias e escolas, do pensamento e de citações científicas. Enquanto, o Brasil veria em Portugal um meio de ter acesso a outros parceiros internacionais e aumentar quantitativamente seus índices de internacionalização, sem, necessariamente haver uma preocupação com o nível da academia portuguesa.

Neste sentido, poder-se-ia dizer que mais do que uma escolha que busca promover um processo de internacionalização das instituições do ensino superior de qualidade, a relação entre Brasil e Portugal é utilitarista, de conveniência e enquadra-se dentro da lógica de comercialização da educação. Brasil vê em Portugal uma porta de acesso para outros parceiros, nomeadamente europeus, que contribuíram para um melhor posicionamento das instituições brasileiras internacionalmente; enquanto Portugal avalia o Brasil pelo seu potencial econômico e pela possibilidade de manter sua influência cultural e epistemológica sob o país. No entanto, ambos parecem ter um interesse crescente que responde a uma das lógicas de internacionalização, que é aumentar o número de publicações internacionais através da língua portuguesa, multiplicando, assim, as citações nos campos científicos de atuação.

Notas

- 1 Como já explicitado, desde dos tempos coloniais estudantes e intelectuais da elite brasileira deslocavam-se para Portugal para realizar suas atividades de formação. Contudo, ainda que reconheçamos que o peso histórico desse movimento é fundamental para compreender o papel de Portugal no processo de internacionalização do ensino superior brasileiro, para fins específicos deste artigo nos centraremos apenas nas relações no período pós-fundação das primeiras universidades do Brasil, 1930.

Bibliografia

- Almeida, M.V. (2008). O complexo colonial português. *Jornal Hoje Macau*, p.10.
- Andifes, A.N. de D. das I.F. de E.S. & CRUP, C. de R. das U.P. (2013). II Memorando de entendimento entre a Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e o Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP) para agilização dos processos de reconhecimento, revalidação e equivalência de graus e títulos acadêmicos.
- Bernardete Bittencourt, A. (2011). Cooperação científica internacional e a criação da CAPES. *Revista Colombiana de Educación*, (61), pp.117–140.
- Castelo, C. (2011). “O modo português de estar no mundo”: o luso-tropicalismo e a ideologia colonial portuguesa: 1933-1961, Porto: Edições Afrontamento.
- Castro, Y.P. (2006). A matriz africana no português do Brasil. In S. Cardoso, J. Mota, & R. V. Mattos e Silva, eds. *Quinhentos anos de história linguística do Brasil*. Salvador: Secretaria de Cultura e Turismo do Estado da Bahia, pp. 83–116.
- Costa, G. (2012). Portugal é principal destino de alunos de graduação do Ciência sem Fronteiras. *Agência Brasil - Empresa Brasil de Comunicação*.
- Dedjier, S. (1971). Primeras migraciones. In *El drenaje de talentos*. Buenos Aires: Paidós.
- França, T. & Padilla, B. (2015). Cooperação Sul-Sul, uma via alternativa? Um caso exploratório entre Brasil e Argentina. *Fórum Sociológico*, (27), pp.61–74.
- Freyre, G. (2013). *Casa-Grande e Senzala: formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal*. Cincias Humanas e Sociais edition ed. Rio de Janeiro: Maia & Schmidt.
- G1. (2014). Portugal será excluído do Ciência sem Fronteiras, diz Mercadante. G1 - O Portal de notícias da Globo.
- Gomes, M. (2013a). *O imaginário social <Mulher Brasileira> em Portugal: uma análise da construção de saberes, das relações de poder e dos modos de subjetivação*. Tese de Doutorado. Lisboa, Portugal: Instituto Universitário de Lisboa.
- (2013b). O imaginário social “Mulher Brasileira” em Portugal: uma análise da construção de saberes, das relações de poder e dos modos de subjetivação. *Dados*, 56(4), pp.867–900.
- Grosfoguel, R. (2002). Colonial Difference, Geopolitics of Knowledge, and Global Coloniality in the Modern/Colonial Capitalist World-System. *Review (Fernand Braudel Center)*, 25(3), pp.203–224.
- (2008). Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, (80), pp.115–147.
- Hostins, R.C.L. (2006). Os Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG) e suas repercussões na Pós-graduação brasileira. *Perspectiva*, 24(1), pp.133–160.
- Kim, T. (2009). Shifting patterns of transnational academic mobility: a comparative and historical approach. *Comparative Education*, 45(3), pp.387–403.
- Knight, J. (2004). Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), pp.5–31.
- Krawczyk, N. (2008). As Políticas de Internacionalização das Universidades no Brasil: o caso da regionalização no Mercosul1. *Jornal de Políticas Educacionais*, 4, pp.41–52.
- Laus, S. (2012). *A internacionalização da educação superior: um estudo de caso da Universidade Federal de Santa Catarina*. Bahia: Universidade Federal da Bahia.
- Laus, S. & Morosini, M.C. (2005). Internationalization of Higher Education in Brazil. In H. de Wit et al., eds. *Higher Education in Latin America - The International Dimension*. Washington, DC: World Bank, pp. 118–148.
- Lima, I.S. (2012). Escravos bem falantes e nacionalização linguística no Brasil - uma perspectiva histórica. *Estudos Históricos (Rio de Janeiro)*, 25(50), pp.352–369.
- Lourenço, E. (1999). *A nau de Ícaro :: seguido de, Imagem e miragem da lusofonia*, Lisboa: Gradiva.
- MEC, M. da E. e C. (2016). Portal Ciência Sem Fronteiras.
- Meireles, P. (2013). A história e a memória das ciências nas perspectivas das relações científicas entre a FCT e o Brasil.
- Mignolo, W. (2010). Epistemic Disobedience, Independent Thought and Decolonial Freedom. *Theory, Culture & Society*, 26(7-8), pp.159–181.
- (2011). Geopolitics of sensing and knowing: on (de)coloniality, border thinking and epistemic disobedience. *Postcolonial Studies*, 14(3), pp.273–283.
- (2003a). Globalization and geopolitics of knowledge: the role of the humanities in the corporate universit. *Neplanta: Views from Sotuh*, 4(1), pp.97–119.
- (2003b). Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In B. Santos, ed. *Conhecimento prudente para uma vida decente: “Um discurso sobre as ciências” revisitado*. Porto: Afrontamento.
- (2002). The Geopolitics of Knowledge and the Colonial Difference. *South Atlantic Quarterly*, 101(1), pp.57–96.
- Mignolo, W.D. (2000). *Local Histories/Global Designs*, Princeton, N.J: Princeton University Press.

- Morosini, M.C. (2006). Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior: conceitos e práticas. *Educar em Revista*, (28), pp.107–124.
- (2011). Internacionalização na produção de conhecimento em IES Brasileiras: cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal. *Educação em Revista*, 27(1), pp.93–112.
- Padilla, B. (2007). Acordos bilaterais e legalização: o impacto na integração dos imigrantes brasileiros em Portugal. In J. Malheiros, ed. *A imigração brasileira em Portugal*. Lisboa: Jorge Malheiros, pp. 113–135.
- Portal Brasil. (2016). Universidade do Porto utilizará nota do Enem para selecionar estudantes. *Educação*.
- Público. (2014). Propinas para estudantes estrangeiros podem subir cinco vezes mais. *Público*. Available at: <http://www.publico.pt/sociedade/noticia/estudantes-estrangeiros-vaio-pagar-propinas-mais-altas-1628189>.
- Público. (2013). Quebra de alunos no ensino superior está a ser acelerada pela crise. Available at: <https://www.publico.pt/sociedade/noticia/quebra-de-alunos-no-ensino-superior-esta-a-ser-acelerada-pela-quebra-1603553>.
- Quijano, A. (2009). Colonialidade do poder e classificação social. In B. Santos & M. P. Menezes, eds. *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina - CES, pp. 73–117.
- (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In E. Lander, ed. *A COLONIALIDADE DO SABER: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-americanas*. Colección Sur Sur, CLACSO. Argentina: Clacso, pp. 107–130.
- (1992). Colonialidad y Modernidad-racionalidad. In H. Bonillo, ed. *Los Conquistados*. Bogotá: Tecer Mundo Ediciones, pp. 437–449.
- Ramos, M.Y. & Velho, L. (2011). Formação de doutores no Brasil e no exterior: impactos na propensão a migrar. *Educação & Sociedade*, 32(117), pp.933–951.
- Ribeiro Júnior, J. (2013). *Brasil e Alemanha: a cooperação entre o DAAD e o CNPQ nos 23 anos do convênio DAAD/CNPQ/CAPES*. Brasília - Brasil: Universidade de Brasília - Centro de desenvolvimento sustentável.
- Ricci, E.L. & Sakata, M.G. (2006). A internacionalização da educação superior - uma pesquisa com alunos intercambistas franceses e brasileiros da FEA - Faculdade de Economia e Contabilidade da USP. *Cadernos PROLAM/USP*, 5(9), pp.279–296.
- Rosa, L. (2008). *Cooperação Acadêmica Internacional: um estudo da atuação da CAPES*. Brasília: Univesidade de Brasília.
- Santiago, R. & Carvalho, T. (2012). Managerialism Rhetorics in Portuguese Higher Education. *Minerva*, 50(4), pp.511–532.
- Santos, A.V. dos & Guimarães-Iosif, R.M. (2013). The internationalization of higher education in Brazil: A marketing policy. *Journal of Contemporary Issues in Education*, 8(1).
- Santos, B. de S. & Almeida Filho, N. (2000). *A Universidade No Século XXI. Para Uma Universidade Nova*, Coimbra: Almedina.
- Schmidt, B. & Martins, C. (2005). O Acordo CAPES-Cofecub no contexto da Pós-Graduação Brasileira. In *Diálogo entre o Brasil e a França: formação e cooperação acadêmica*. Recife: Massangana, pp. 151–164.
- Severo, C.G. (2015). A açucarada língua portuguesa: lusotropicalismo e lusofonia no século XXI. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*.
- Silva, S. (2013). Universidades contestam exclusão de Portugal como destino para alunos brasileiros. *Público*.
- Toscano, D. (2014). Os padrões da cooperação educacional – o caso dos Estados Unidos-Brasil, e Fulbright-CAPES. *Meridiano 47 - Journal of Global Studies*, 15(144), pp.24–31.
- Varela, A., Domingues, H. & Coimbra, C. (2013). A circulação internacional dos cientistas brasileiros nos primeiros anos do CNPq (1951-1955). *Revista Brasileira de História da Ciência*, 6(2), pp.301–309.
- Vieira, C., Vieira, I. & Cachapa, F. (2012). Efeitos demográficos e do processo de Bolonha na procura do ensino superior em Portugal. In *IV Congresso Português de Demografia: Repensar a Demografia Hoje - Condicionantes e Estratégias*. Évora: Universidade de Évora.



Phil Kelly. *A partir de: Bray, Irlanda*

La (re) orientación de la política de educación superior, investigación e innovación en el contexto del buen vivir

Resumen

En los últimos años, varios países latinoamericanos han impulsado, en la teoría y en la práctica, vías alternativas de desarrollo frente a las tentativas de imponer el modelo neoliberal en la región. Ello ha conducido a un replanteamiento del papel asignado a las políticas educativas, de investigación, desarrollo e innovación. El caso ecuatoriano resulta particularmente significativo en esta perspectiva, porque la actual (re)orientación de la política de educación superior, investigación e innovación responde a una estrategia de desarrollo para transformar la matriz productiva. Este trabajo busca un primer acercamiento crítico a dicha cuestión, de manera de poner en discusión los desafíos que vislumbra el cauce que han tomado las acciones orientadas a una transformación estructural.

Palabras clave: Sistema de Educación Superior, Investigación, Desarrollo, Innovación, Buen Vivir.

Abstract

In recent years, several Latin American countries have driven, in theory and in practice, alternative development projects to weaken the attempts of imposing the neoliberal model in the region. This has led to rethink the assigned role that education, research, development and innovation policies have. The Ecuadorian case is particularly significant in this perspective, given the current (re)orientation of the higher education, research and innovation policies that respond to a development strategy of transforming the productive matrix. This paper seeks to deepen around both issues, critically evaluating this project in order to put into discussion the challenges that the path of sought actions oriented to an structural transformation have followed

Keywords: System of Higher Education, Research, development, innovation, Buen Vivir

POR YOLANDA ALFARO. Maestra en Ciencias Sociales con mención en Sociología. FLACSO-Ecuador. Quito, Ecuador. Trabaja en la Unidad Académica de Estudios del Desarrollo de la Universidad Autónoma de Zacatecas, México. Red sobre Internacionalización de Movilidades Académicas y Científicas (RIMAC). Líneas de trabajo desarrollo y migración calificada, políticas en investigación, desarrollo e innovación, movilidad y educación superior. yalfa79@hotmail.com

Introducción

En Ecuador la (re)orientación discursiva de la política de educación superior, investigación e innovación se perfiló a partir de la Constitución Política de 2008 y la propuesta del Buen Vivir-Sumaj Kawsay¹ como una perspectiva alternativa de desarrollo que propone un quiebre con la idea y práctica del desarrollo imperante. En tal sentido, en los primeros años del gobierno de la “Revolución Ciudadana” el Buen Vivir pasó a constituirse como en el principio estructurador de la planificación y ejecución de las políticas públicas. La propuesta del Buen Vivir apareció en los Planes Nacionales de Desarrollo como el horizonte de las políticas públicas orientadas a la transformación estructural de la matriz productiva, entendida como la superación de las relaciones de dependencia que históricamente se generaron a partir del modelo primario exportador.

De acuerdo con los lineamientos de planificación estratégica del desarrollo de Ecuador, a partir del 2014 el país estaría atravesando la segunda fase de la transformación de la matriz productiva, en la que se prevé incrementar recursos financieros y humanos para consolidar el Sistema de Educación Superior, Investigación e Innovación. Específicamente, en el Plan Nacional de Desarrollo para el Buen Vivir 2014-2017 (PND-BV) se menciona que la planificación estructural e institucional del cambio de la matriz productiva debe tener como base la formación de talento humano altamente calificado en una serie de ámbitos y áreas de conocimiento definidas como estratégicas, que permita dirigir y apuntalar la ruta de la transformación de la matriz productiva.

En tal sentido, en este artículo, a partir de una revisión de documentos oficiales y otras fuentes secundarias relacionadas con el tema, se plantea un primer acercamiento a la política pública orientada a educación superior, investigación e innovación con el propósito de analizar en qué medida el enfoque del Buen Vivir y sus instrumentos de planificación estratégica, plantean una orientación alternativa a la concepción dominante sobre I+D+i basada en los intereses y principios que subyacen a la política neoliberal.

En primer lugar, a manera de antecedente, se abordan críticamente algunos aspectos relevantes de la política de Educación Superior, Ciencia, Tecnología

e Innovación (ESCTI) en América Latina. En segundo lugar, se destacan las particularidades de la política de educación, investigación e innovación en el contexto del Buen Vivir y que marcan un contraste con las políticas hegemónicas. En tercer lugar, se describe los lineamientos que ha seguido la construcción del Sistema Nacional de Innovación (SIN). Por último, se presentan algunas reflexiones que invitan a analizar a profundidad ciertos aspectos del tema tratado.

Las políticas de educación superior, investigación e innovación en América Latina

En América Latina se dieron tres reformas de educación superior. En la primera gran parte de los países estaban tratando de implementar el modelo de Industrialización por Sustitución de Importaciones (ISI), por lo que las políticas de educación, ciencia y tecnología respondían al modelo desarrollista. Tal como lo señala Cimoli (2008), durante este periodo el modelo I+D+i respondía a una oferta institucional centralizada y selectiva, pues se pusieron en práctica políticas verticales (desde la oferta hacia la demanda), y los centros de investigación y universidades cumplían el rol de transmitir, de manera lineal, los conocimientos necesarios para cambiar la estructura productiva de los sectores estratégicos para el desarrollo económico.

Si bien la aplicación del modelo de ISI comprendió un cúmulo de medidas económicas truncas en gran parte de los países de América Latina, constituye un antecedente para las transformaciones profundas en la esfera socio-institucional de la ciencia y la tecnología, en tanto dio lugar a la conformación de los Sistemas Nacionales de innovación (SIN), independientemente de sus reconocidos alcances y limitaciones. De hecho, de acuerdo con Pérez (1996), al margen de reconocidos alcances y limitaciones de las políticas del ISI, la institucionalización de la CyT pueden ser considerada como uno de sus logros más importantes, ya que en ese periodo la mayoría de los países de la región avanzaron hacia la construcción de una “infraestructura tecnológica”, que incluyó el fortalecimiento de los Consejos de Ciencia y Tecnología, la creación de diversos institutos de investigación públicos o privados, así como

de laboratorios de control de calidad, instituciones de normas y estándares, sistemas de patentes y agencias de apoyo financiero a la innovación, entre otras.

No obstante, hay un contraste fundamental entre la estrategia ISI que se impulsó en los países latinoamericanos y que Delgado Wise e Invernizzi (2005) conciben como una estrategia de sustitución en sentido superficial y la estrategia seguida en Corea del Sur, en la cual la CyT ocuparon un lugar central y donde la ISI fue concebida en un sentido profundo. Esta situación produjo, desde sus inicios, una desvinculación estructural entre la CyT y el aparato productivo.

La segunda Reforma de Educación Superior, hacia finales de la década de 1990, fue protagonizada por “el mercado” de manera que los Gobiernos neoliberales apoyaron la expansión de la educación superior privada. A partir de entonces se generó una contradicción entre la reducción de la inversión pública en educación superior y la necesidad de formación de una mano de obra altamente calificada con conocimiento técnico-científico. Esta presión productivista desvirtuó la educación superior, ya que adoptó una visión segregacionista basada en principios empresariales, cuyo principal objetivo era la competitividad (Bruner, 1990). Se trata de una competitividad en sentido estrecho, ya que se buscaba formar fuerza de trabajo para satisfacer las necesidades corporativas, particularmente la demanda de las corporaciones multinacionales. Ello hizo que se impulsara una educación profesionalizante alejada de la investigación y la formación de cuadros científicos y tecnológicos orientados a un desarrollo nacional.

La concepción de desarrollo, asentada en el modelo económico neoliberal, condujo a una profundización de la dependencia CyT de los países de la región. En ese sentido, algunos países optaron por políticas horizontales, como una estrategia orientada hacia la competitividad y la internacionalización del conocimiento científico (i.e. una internacionalización alineada a los intereses de las grandes corporaciones multinacionales lideradas por el poder imperial de Estados Unidos). Esta situación además de dar lugar a la profundización de las brechas científicas-tecnológicas al interior de la región, generó una ola de homogenización en las concepciones de política de I+D+i (Casas, Corona, y Rivera, 2014). El modelo lineal, cuyo énfasis estaba puesto en la transferencia de conocimientos se fue expandiendo

en la región a medida que los Gobiernos y los organismos internacionales proclamaban que la obtención de recursos externos en ciencia y tecnología no solo era una estrategia para solucionar problemas productivos, sino necesarios para elevar la competitividad en el mercado internacional (Albornoz, 2009, Cimoli, 2008)

La tercera Reforma de Educación Superior, con llegada del nuevo milenio, respondió a un modelo dual público-privado. La educación superior se transforma en un campo cada vez más significativo de la política pública y también de la geopolítica global (Ramírez, 2005a). A la par de responder a las fallas que produjo la segunda reforma, planteó nuevos retos para el campo educativo, tales como desarrollar más y nuevas especializaciones profesionales, ofertar diversidad de modalidades pedagógicas, establecer alianzas internacionales y de cooperación, diversos tipos de titulación, etc.

La concepción de desarrollo, asentada en el modelo económico neoliberal, condujo a una profundización de la dependencia CyT de los países de la región. En ese sentido, algunos países optaron por políticas horizontales, como una estrategia orientada hacia la competitividad y la internacionalización del conocimiento científico

Es así que la política pública se enfocó hacia la implementación de mecanismos para garantizar la capacitación y formación de los recursos humanos de alta competitividad, por una parte, y ampliar el financiamiento orientado hacia determinadas carreras, áreas y disciplinas, por otra parte (Ramírez, 2005b). La cuestión en torno a la segunda y tercera reformas es que su destinatario final no era la sociedad nacional y, ni por asomo, tampoco sectores sociales y agentes relacionados con una estrategia desarrollo nacional. A quién estas reformas iban dirigidas era la gran corporación multinacional en mancuerna con élites “nacionales”.

Bajo la lógica de la “sociedad del conocimiento” que surge a partir de en los años noventa, en el marco de la denominada “globalización y el capitalismo cognitivo, el conocimiento junto al cambio tecnológico, son colocados en el centro de los procesos de valorización del capital (Míguez, 2013). El problema es, sin embargo, más complejo pues, bajo el estandarte de la “sociedad del conocimiento” encontró cobijo la estrategia de reestructuración financiera, productiva, comercial y de servicios que, bajo la égida neoliberal, llevaron a cabo las grandes corporaciones multinacionales fincada en la financiarización, la internacionalización de la producción y la apropiación a ultranza de bienes comunes tangibles e intangibles, lo que a su vez dio lugar a nuevas modalidades de intercambio desigual que profundizaron las brechas entre países y al interior de ellos, así como las desigualdades sociales (Delgado-Wise, 2013).

Más aún, tal como señalan Delgado-Wise y Chávez (2016a), ello guarda estrecha relación con la progresiva mercantilización y privatización del conocimiento comandada por las grandes corporaciones multinacionales y que se expresa en una apropiación privada a través de patentes del conocimiento, en tanto bien común intangible. De esta manera, la educación se convirtió en una pieza clave del engranaje neoliberal: las agendas de investigación y los productos del conocimiento se pusieron directa, pero sobretodo indirectamente, al servicio de las grandes corporaciones e intereses imperialistas y se alejan cada vez más de los intereses propios de un desarrollo nacional.

La idea de integrar un Sistema Nacional de Innovación, aunque se repetía insistentemente, se convirtió cada vez más en letra muerta y a través de un complejo tejido institucional creado por las instituciones internacionales al servicio de los Estados Unidos (Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional, Organización Mundial del Comercio y la Organización Mundial de la Propiedad Intelectual -WIPO, por sus siglas en inglés) se logró integrar un Sistema Imperial de Innovación a través del cual se logró una apropiación sin precedentes de los productos del trabajo científico a través de las patentes (Delgado-Wise y Chávez, 2016b).

En tal sentido se puede aseverar que entre la segunda y la tercera Reformas de la Educación Superior, no existe una real diferenciación, ya que en ambas,

atendiendo a la estrategia imperialista y corporativa referida, las políticas para las universidades y los institutos de investigación tomaron como base o pivote la internacionalización del conocimiento (Didou, 2014). En efecto, las políticas de educación superior se remitieron a impulsar estrategias para la incorporación exógena de productos, procesos y/o servicios, dejando en segundo plano la necesidad de ampliar la investigación que los centros de educación superior local desarrollaban.

La política de educación superior, investigación e innovación en el contexto del Buen Vivir

En Ecuador el escenario de crisis del modelo económico neoliberal se convirtió en un punto de inflexión para iniciar un periodo de cambios muy importantes. En el campo de educación superior, tomando como base la Constitución de 2008 y la formulación del Buen Vivir como el nuevo régimen de desarrollo el gobierno se propuso implementar una agenda alternativa a la propuesta con la tercera Reforma del Sistema de Educación Superior, es decir, romper con los principios mercantilistas del modelo de educación neoliberal.

La transformación del Sistema de Educación Superior inició con la promulgación de un nuevo cuerpo jurídico: la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES)² que, entre otras cosas, definió las modalidades a través de las cuales se articula la universidad con el sector productivo, pues ante un escenario de privatización sistemática la educación superior no solo adoptó una visión segregacionista, sino que dejó de aportar con los requerimientos mínimos para impulsar el de desarrollo nacional.

De manera que la particularidad de la nueva Reforma de Educación Superior consiste en que forma parte esencial de las estrategias de desarrollo. En el PND-BV 2011-2013, se estableció que los objetivos de la política económica, a mediano y largo plazos, estarían enfocados a la transformación de la matriz productiva en cuatro fases. Actualmente el país transita a la segunda fase; en la que se espera, por una parte, la consolidación de un sistema de educación superior de cuarto nivel y, por otra parte, las bases del Sistema

Nacional de Innovación a partir de estrategias de corto y largo plazos en materia de investigación, desarrollo e innovación (I+D+i).

De manera que la trayectoria de transición prevista se sustenta no solo en la implementación progresiva de un conjunto de políticas macro y micro-económicas, laborales y sociales, sino que se incluye a la política de educación superior y de investigación, ciencia y tecnología como ejes cardinales de la ruta de navegación planteada. Ello no solo implicó una reorientación discursiva sobre el tipo de relación que debe mantener la universidad con la esfera productiva en pos de producir conocimiento aplicado y articulado a varios niveles de agregación del cambio organizacional de la matriz productiva, sino también la elaboración de estrategias –en múltiples sentidos innovadoras– en materia de política pública.

Para cumplir dichos propósitos se plantearon transformaciones a diferentes escalas y en diferentes áreas de la producción, de la acción social y de los procesos institucionales que antes no existían, de hecho, la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (SENESCYT), por ejemplo, definió políticas, planes, programas y proyectos específicos que abarcan desde la creación de entornos favorables para la inversión de actividades productivas con alto valor agregado, hasta la creación de centros de investigación en áreas productivas destinadas a convertirse en el motor de crecimiento económico (Villavicencio, 2014).

En tal sentido la inversión pública en I+D+i en relación al PIB se incrementó de 0,06% en 2005 a 0,23% en 2007, alcanzando el máximo porcentaje en el 2009 con el 0,39% y 0,35% en el 2011 (SENESCYT, 2013). Si bien estos datos dan cuenta de que en la segunda gestión del actual Gobierno se aumentó la inversión en I+D+i, aún representa muy poco respecto al promedio de América Latina. Según el Informe de Sistemas Nacionales de Ciencia, Tecnología e Innovación en América Latina y el Caribe, en 2007 el porcentaje del Producto Interno Bruto que Ecuador destinaba en I+D era del 0,2 % (Lemarchand, 2010).

Entre 2009 y 2011 este porcentaje se incrementó considerablemente, pues alcanzó de 0,35 % (SENESCYT, 2013:28). Sin embargo, el presupuesto asignado demuestra, por una parte, que a nivel regional la inversión en I+D todavía está por debajo del promedio

Tabla 1: Indicadores relacionados a actividades en Ciencia, Tecnología e Innovación 2009-2011

Indicadores	2009	2011
Gasto en I+D como porcentaje del PIB	0,39%	0,35%
Gasto en I+D en Investigación Básica (expresado en porcentaje)	7,44%	16,36%
Gasto en I+D en Investigación Aplicada (expresado en porcentaje)	8,53 %	8,50%
Gasto en I+D de las empresas dedicadas a manufactura (expresado en millones de USD)	58,42 %	83,16%
Empresas innovadoras (expresado en porcentaje)		58,88%

Fuente: Elaboración propia en base a la encuesta ACTI (2013)

de América Latina (0,78) (RYCYT, 2008). Y por otra parte, que a nivel nacional esta inversión representa un cambio sustancial para el país, porque generó una rentabilidad del 47% en captación de personal altamente calificado; cuatro veces mayor que la inversión en capital físico (12%) (Guaipatin y Schwartz, 2014:19).

En lo que respecta a la composición de la inversión en I+D, desde el punto de vista de los actores que la realizan, el 9% de las iniciativas privadas representan un 9% del gasto total en I+D en la economía ecuatoriana; lo cual significa que la inversión pública es determinante en el proceso de transformación de la matriz productiva. Esta situación es muy distinta a la de las economías de países desarrollados donde la inversión en conocimiento generado o adquirido por las empresas desempeña un rol determinante en las actividades de innovación (Guaipatin y Schwartz, 2014).

Por otra parte, la inversión en talento humano ha logrado significativos avances en la matrícula; por ejemplo, logró mejorar el acceso a la educación superior de los quintiles más bajos. Según las estimaciones de la SENESCYT, el gasto público en educación superior en el año 2010 representa el 1.80% del PIB, una cifra superior a la de los países con economías similares. En el 2013 la inversión pública en proyectos de I+D fue de 108 millones de dólares y 1.163 investigadores estaban dedicados a la Investigación Científica y Desarrollo

Tecnológico (I + D), lo cual representa un incremento sustancial respecto al 2005, año en el que solo se registraron 205 académicos en este campo de conocimiento (SENESCYT, 2013).

Estas estimaciones demuestran, por una parte, que aunque a nivel nacional, esta inversión representa un cambio sustancial para el país porque generó una rentabilidad social del 47%, cuatro veces mayor que la inversión en capital físico (12%) (Guaipatin y Schwartz, 2014:19), a nivel regional la inversión en I+D todavía está por debajo del promedio de América Latina (0,78) (RYCYT, 2008). Y, por otra parte, que el incremento de recursos destinados a I+D+i no se relaciona ni con la calidad ni con la pertinencia de la formación de la educación superior, puesto que Ecuador sigue siendo uno de los países de América Latina con menor número de profesionales formados en los campos de la ingeniería y de las ciencias.

En general, es posible observar que aunque algunos indicadores apunten a una cierta mejora, en Ecuador persiste una escasa presencia de I+D en el sector productivo, con una baja proporción de investigadores en su población activa, Tal como se señaló en los capítulos anteriores, en la segunda fase de la transformación de la matriz productiva el objetivo central ha sido la consolidación de un sistema de educación superior de cuarto nivel y la inversión en I+D+i.

La construcción del Sistema Nacional de Innovación del Buen Vivir

A diferencia de las perspectivas económicas del conocimiento que se caracterizan por plantear que la interacción Universidad-Estado-Empresa es la clave para mejorar las condiciones para la innovación en una sociedad del conocimiento, el modelo SNI que plantea Ecuador se distingue porque plantea la Economía Social del Conocimiento como principio de diseño la implementación paulatina de acciones de política pública estarían orientadas a crear los cimientos del sistema de innovación para el Buen Vivir. Estos cimientos se encuentran íntimamente interrelacionados entre sí y dan cuerpo a un nuevo tejido científico-técnico e institucional con cuatro grandes pilares:

1. La formación y fortalecimiento de cuadros científicos y tecnológicos.
2. Las universidades emblemáticas, es decir, orientadas a los propósitos estratégicos para la transformación de la matriz productiva.
3. La creación de ciudades científicas como Yachay, que agrupara a centros universitarios de investigación, algunos Institutos Públicos de Investigación, un parque tecnológico y un parque industrial.
4. La creación de un nuevo instrumento jurídico (COES+i) para normar las acciones e interacciones de todos los actores involucrados en la construcción del Sistema Nacional de Innovación.

El carácter alternativo de este modelo radica en que el eje articulador de todas las acciones de política pública son las áreas definidas como estratégicas para la investigación y la generación del nuevo conocimiento para impulsar la transformación de la matriz productiva, incluyendo al tipo de financiamiento, quién detenta la propiedad intelectual y quién puede acceder a ese conocimiento. Esta visión representa, en su concepción, una forma creativa y vanguardista, al menos en América Latina, de construir una base endógena de desarrollo capaz de hacer frente a la actual reestructuración de los sistemas de innovación comandada por las grandes corporaciones multinacionales bajo la batuta de Estados Unidos. Asimismo, en este entramado se han puesto en discusión la función, los fines y los valores de los actores sociales que parti-

cipan en la generación, apropiación y uso tanto de los conocimientos científicos y tecnocientíficos, como de los saberes tradicionales.

Un aspecto que vale la pena resaltar es la elaboración del Código Orgánico de la Economía del Conocimiento (COES+i)³ que tiene como fin la conformación y regulación del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación y Saberes Ancestrales bajo los principios del Buen Vivir⁴, por lo que estaría enmarcado en la perspectiva crítica de la reestructuración de los SNI en el contexto de la globalización neoliberal. En efecto, tal como señalan Delgado-Wise y Chávez (2016a) en un contexto global de creciente restricción de acceso al conocimiento, los SNI no son socialmente neutros, sino que responden a los intereses de los grupos de poder, por lo tanto tienen efectos diferentes y desiguales en el horizonte norte-sur. Es por ello que el cúmulo de medidas orientadas a impulsar la segunda fase del PND-BV, responden a la elaboración de un nuevo marco legal e institucional que posibilite la planificación, coordinación, gestión y promoción de las actividades de creación y transferencia de conocimiento científico para el desarrollo nacional de acuerdo con los principios del Buen Vivir.

Su asentamiento en Ley es uno de los puntos más importantes para la consolidación de la segunda etapa de transformación de la matriz productiva en el país, puesto que las disposiciones de dicha propuesta están orientadas a promover un modelo económico que democratice la producción, transmisión y apropiación del conocimiento como bien de interés público (o bien común). Bajo este andamiaje se pretende, por una parte, generar condiciones para una acumulación y redistribución del conocimiento justa, sostenible y en armonía con la naturaleza y, por otra parte, reorientar la creatividad, la tecnología, la innovación y los conocimientos tradicionales hacia la satisfacción de las necesidades de la población. Se trata de una medida que propone, al menos en teoría, un cambio de raíz en la matriz cognitiva.

Para dar semejante salto, el COES+i propone instalar un sistema de gestión del conocimiento asentado en el marco de la economía social y solidaria cuya preponderancia sea el valor de uso sobre el valor de cambio, es decir, desarrollar formas de propiedad y uso de los conocimientos —incluidos los conocimientos

tradicionales— compatibles con el enfoque del Buen Vivir y sus instrumentos de política pública, de modo que los dividendos sociales del conocimiento estén por encima de los intereses mercantiles y/o privados.

Así, se esperaría que a través de las reglas de la economía social del conocimiento no solo el valor agregado que el talento humano produce se quede en el país, sino que el beneficio del usufructo del conocimiento generado se expanda socialmente a través de políticas de redistribución. Con el COES+i se pretende orientar la generación y gestión del conocimiento hacia dicho propósito, aprovechando ciertos márgenes de flexibilidad que posibilitan los acuerdos internacionales suscritos por el país.

Esta articulación horizontal y vertical de políticas en el nivel de organización de las prácticas de ciencia, tecnología e innovación, ha dado lugar también a un trascendente cambio desde el marco legal como soporte de un rediseño institucional y elaboración de prioridades estratégicas

En la propuesta de la economía social del conocimiento, el financiamiento deliberado para la ciencia, tecnología e innovación es uno de los puntos centrales, pues el Estado debe construir mecanismos para la inversión pública, subsidios, fomento a la banca de desarrollo e incentivos para la innovación económica de manera que se promueva una democratización de la propiedad intelectual (incluyendo aquel conocimiento que no prosperó científicamente). Este es uno de los puntos más sobresalientes de la propuesta de innovación ecuatoriana, en tanto y cuanto el conocimiento es declarado un bien de interés público y de acceso libre y está ligado al enfoque de derechos que rige la Constitución de 2008.

La base de estos principios se encuentra en la perspectiva teórica de los bienes comunes en tanto se presenta como una posibilidad de organizar los procesos y recursos alrededor de acciones colectivas y así alcanzar resultados óptimos para todos, es decir, concebir la gestión de los recursos naturales por fuera de la lógica de la propiedad mercantil/privada y al margen de los monopolios estatales. Este planteamiento radica en hacer frente a los procesos de mercantilización y apropiación privada de los bienes comunes intangibles desde un posicionamiento que supere o trascienda el orden capitalista imperante (Zibechi y Hardt, 2013).

Siguiendo el planteamiento de Unceta (2014), la defensa de la desmercantilización del conocimiento como un bien común constituye un requerimiento básico para posicionar el Buen Vivir como una perspectiva alternativa, ya que los avances que se puedan conseguir con una estrategia de vida económica y social desmercantilizada repercuten en la dimensión personal, social, y ambiental. Esta propuesta está en clara oposición a los planteamientos del llamado capitalismo cognitivo, en el que los derechos intelectuales y las patentes constituyen las herramientas más importantes para la gestión de los conocimientos, pues a través de ellas se garantiza que la inversión de capitales en el desarrollo científico-tecnológico siga siendo una fuente fundamental para la obtención de ganancias extraordinarias (Foladori, 2014).

En tal sentido, los temas que se ponen en discusión son: i) la soberanía sobre los conocimientos por parte del Estado; ii) la ética en la ciencia, tecnología, innovación por parte de los científicos; iii) los medios y el fin de los procesos investigativos y generadores de tecnología e innovación; iv) la libertad de investigación y desarrollo tecnológico, y v) el diálogo de saberes como el proceso de generación, transmisión e intercambio de conocimientos científicos y conocimientos tradicionales.

Aunque esta nueva normativa se encuentra actualmente en una fase de debate en la Asamblea Nacional, es importante recalcar que lo previsto en el COES+i no puede interpretarse por fuera de los principios, derechos y obligaciones establecidos en el Acuerdo sobre los Aspectos de los Derechos de Propiedad Intelectual relacionados con el Comercio (ADPIC). De manera que dicho proyecto político está ligado a la interrogante de

hasta qué punto estos principios podrán concretarse y a qué tipo de dificultades y contradicciones se enfrentarán para su implementación en Ecuador. Con todo, no deja de ser una propuesta estratégica que ataca uno de los aspectos neurálgicos de la reestructuración neoliberal: las bases de control y dominación por las grandes corporaciones multinacionales a través de la apropiación privada del conocimiento (vía patentes) y que apunta hacia la creación de bases institucionales para avanzar por la senda de una modernidad no capitalista o alternativa (Echeverría, 2011).

Reflexiones finales

Es importante remarcar que la (re)orientación de la política pública sobre educación superior, investigación, ciencia, tecnología e innovación responde a una lógica de desarrollo endógeno, en tanto y cuanto está articulada a los propósitos de transformación estructural de la matriz productiva. En tal sentido, el marco legal, el diseño institucional y la elaboración de prioridades estratégicas que la contemplan pueden vislumbrarse como propositivos en relación a otras experiencias en la región, pues no solo que se han reorientado hacia la consolidación de un modelos de desarrollo nacional,

sino también porque han seguido una ruta distinta al modelo dominante anclada en el capitalismo cognitivo.

Un logro rescatable del proyecto gubernamental ha sido integrar una multiplicidad y heterogeneidad de campos de acción y aplicación de las áreas denominadas estratégicas a la transformación de la matriz productiva, de manera que las políticas de I+D+i se articulen, aunque incipientemente y no exentas de dificultades, con las políticas económicas e industriales y las políticas de educación superior. Esta articulación horizontal y vertical de políticas en el nivel de organización de las prácticas de ciencia, tecnología e innovación, ha dado lugar también a un trascendente cambio desde el marco legal como soporte de un rediseño institucional y elaboración de prioridades estratégicas.

Es por ello que un aspecto de este proceso que amerita analizarse críticamente es el referente a la formulación de la Ley de la “Economía Social de los Conocimientos, Creatividad e Innovación” ya que en la medida que plantea una ruptura con el paradigma dominante sobre la producción y apropiación de conocimientos, definirá la verdadera ruta de la (re)orientación de la política pública sobre educación superior, investigación, ciencia, tecnología e innovación en el largo plazo.



Phil Kelly. A partir de: Puente Medieval

Notas

1. La promulgación de la Constitución de 2008 en Ecuador dio lugar a la posibilidad de construir una alternativa a la idea y práctica del desarrollo a partir del enfoque del Buen Vivir que consiste en rescatar las visiones y prácticas ancestrales de los pueblos originarios y campesinos como una reivindicación histórica, pero también el acumulado de pensamiento crítico y luchas sociales de otros sujetos políticos. Este enfoque se diferencia de las perspectivas de desarrollo convencionales por que plantea: i) repensar el desarrollo por fuera de la mirada lineal y unidireccional que trajo consigo la modernidad occidental; ii) abandonar la visión antropocéntrica que ha primado en el desarrollo occidental; iii) re conceptualizar la noción de calidad de vida o de bienestar a través del reconocimiento de formas que no dependen solamente de los niveles de ingreso medidos por el PIB; iv) reconocimiento e incorporación de otros conocimientos y saberes.
2. Véase: <http://www.ceaaces.gob.ec/sitio/wp-content/uploads/2013/10/loes1.pdf>
3. El Código Ingenios ha sido redactado en base al Art. 425 de la Constitución del Ecuador que establece una jerarquía normativa superior a los tratados internacionales por sobre las normas internas, incluso a lo largo de su articulado y expresamente en la Disposición General Primera refiere a los tratados en propiedad intelectual. Véase: <http://coesc.educacionsuperior.gob.ec>
4. Título I, Artículo 5.- Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología, Innovación y Saberes Ancestrales.- Comprende el conjunto coordinado y correlacionado de normas, políticas, instrumentos, procesos, instituciones, entidades e individuos que participan en la economía social de los conocimientos, la creatividad y la innovación, para generar ciencia, tecnología, innovación, así como rescatar y potenciar los conocimientos tradicionales como elementos fundamentales para generar valor y riqueza para la sociedad.

Bibliografía

- Albornoz, Mario (2009). "Desarrollo y políticas públicas en ciencia y tecnología en América Latina", en *Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas (RIPS-USC)* vol. 8, núm. 1, pp. 65-75.
- Bruner, José Joaquín (1990). Antecedentes Históricos, 13-63, en: *Educación Superior en América Latina: cambios y desafíos*, Fondo de Cultura Económica, Santiago de Chile:
- Casas, Rosalba; Corona, Juan Manuel y Rivera, Roxana (2014). "Políticas de ciencia, tecnología e innovación en América Latina: Entre la competitividad y la inclusión social, 352-364", en *Perspectivas latinoamericanas en el estudio social de la ciencia, la tecnología y la sociedad. Siglo XXI- Foro Consultivo Científico y Tecnológico*, México, D.F..
- Cimoli, Mario (2008), *Ciencia, tecnología e innovación. Hacia una agenda de política pública. Dilemas de las políticas públicas en Latinoamérica*. FLACSO México. México D.F.
- Delgado Wise, Raúl (2013). "México-US Migration, 1980s-2010" en Immanuel Ness (ed), *The Encyclopedia of Global Human Migration*, Wiley, vol. IV, págs. 2190-2194
- Delgado-Wise, Raúl and Chávez Elorza, Mónica (2016). "Claves para descifrar la naturaleza de la exportación de fuerza de trabajo calificada bajo el capitalismo contemporáneo: Lecciones a partir de la experiencia mexicana", en *Migración y Desarrollo*, núm. 25, págs. 3-32.
- Delgado Wise, Raúl e Invernizzi Noela (2002). "México y Corea del Sur: claroscuros del crecimiento exportador en el contexto del globalismo neoliberal". *Aportes. Revista mexicana de estudios sobre la Cuenca del Pacífico II* (2-4), págs. 63-86.
- Didou Aupetit, Sylvie (2014). "Estado de Conocimiento sobre la Internacionalización de la Educación Superior y la Ciencia en México, 1993-2013", en *Internacionalización de la Educación Superior y la Ciencia en América Latina y el Caribe: Un Estado del Arte*. UNESCO-IESALC. Caracas, págs. 135-174.
- Foladori, Guillermo (2014). "Ciencia Ficticia", en *Estudios críticos del desarrollo*, segundo semestre, núm.7, Págs. 41-66.
- Guaipatin, Carlos y Schwartz, Liora (2014). *Ecuador. Análisis Del Sistema Nacional de Innovación. Hacia la consolidación de una cultura innovadora*.
- Lemarchand, Guillermo (2010). *Sistemas Nacionales de Ciencia, Tecnología e Innovación en América Latina y el Caribe*. UNESCO: Estudios y documentos de política científica en ALC, vol. 1, págs. 199-204.
- Míguez, Pablo (2013). "Del General Intellect a las tesis del 'Capitalismo Cognitivo': Aportes para el estudio del capitalismo del siglo XXI". *Bajo el Volcán*, vol. 13, págs. 27-57.
- Pérez, Carlota (1996). "Nueva Concepción de la Tecnología y Sistema Nacional de Innovación", en *Cuadernos de CEBDES*, núm. 31 (enero-abril), págs. 9-33.
- Pulzl, Helga y Trieb Oliver (2007). Implementing Public Policy, 89-107, en: *Handbook of Public Policy Analysis: Theory, Politics, and Methods*. Estados Unidos: Taylor & Francis Group.
- Rama, Claudio (2005a). "La política de educación superior en América Latina y el Caribe", en *Revista de Educación Superior*, XXXIV (2) (13a abril-junio), págs. 47-62.
- (2005b) "La Tercera Reforma de la Educación Superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización", en *Revista IESALC*, vol. 2005, págs. 11-18.
- RICYT (2008), [Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología]. Disponible en: <http://www.ricyt.org/por-pais-sp-980863014> [16 marzo 2013]
- SENESCYT (2010), *Plan Nacional de Ciencia, Tecnología, Innovación Y Saberes Ancestrales*. Disponible en: <http://www.senescyt.gob.ec> [10 octubre 2014]
- SENESCYT (2013) [Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación]. *Encuesta de Actividades de Ciencia, Tecnología e Innovación*. Disponible en: <http://acti.educacionsuperior.gob.ec/Acti/> [20 mayo 2015]
- Unceta, Koldo. (2014). *Desarrollo, postrecimiento y buen vivir: Debates e interrogantes*. Quito: Abya-Yala.
- Villavicencio, Arturo (2014). *Innovación, Matriz Productiva Y Universidad. Por Qué Yachay Es Una Estrategia Equivocada*. Fundación Hernán Malo González-Corporación Editora Nacional, Quito.
- Zibechi, Raúl y Michael Hardt (2013), *Preservar y compartir. Bienes comunes y movimientos sociales*. Mardulce, Buenos Aires.

Mutaciones universitarias latinoamericanas

Rama, Claudio:
Mutaciones universitarias latinoamericanas. Cambios en las dinámicas educativas, mercados laborales y lógicas económicas, editorial Universidad Don Bosco, San Salvador, 2016.



Quiero agradecer la invitación para comentar el nuevo libro de Claudio Rama, un perspicaz y crítico analista de la educación superior en América Latina, que ahora nos entrega un conjunto sistemático de reflexiones sobre el futuro de nuestro sistema educativo, inscrito en una época de transformaciones aceleradas que reclaman creatividad, decisión, pero, sobre todo, conocimiento profundo de lo que queremos para el futuro de nuestras sociedades, marcadas por la desigualdad y las asimetrías en el acceso al conocimiento.

El texto que se presenta ahora, en la edición del Instituto Politécnico Nacional de México, tiene un valor añadido: la presentación de Xicontécatl Martínez que pone el marco de lo local en las reflexiones regionales de Rama, con una nota de esperanza en la fuerza de la

educación para superar el difícil momento que atraviesa nuestro país, donde a la violencia criminal se asocia el luto por la muerte de jóvenes normalistas que nos revela, como en un espejo de obsidiana, la huella de sangre de una guerra silenciosa y siniestra.

Pero volviendo al texto de Rama, bien glosado por su presentador, tiene la virtud de ser un recorrido amplio y ordenado sobre los distintos vectores que explican los dilemas y alcances de un giro en el papel de la educación para la inclusión, la equidad, el progreso técnico y un nuevo modelo distributivo fincado en el conocimiento, la innovación y la agenda de derechos sociales que se materializan en la educación, el trabajo, la capilaridad social y la democratización del conocimiento y la cultura.

No es, pues, un conjunto asistemático de reflexiones sustentadas en buenos deseos, sino en un riguroso planteo de niveles de comprensión de las rutas posibles de cambio social desde la educación, sin dejar de reconocer los grandes obstáculos que ponen vallas al cambio profundo de nuestros sistemas de educación superior.

Sobre un recorrido conceptual, los dos primeros capítulos dan cuenta de teorías y modelos de explicación sobre los nuevos modelos económicos fundados en el conocimiento aplicado, la innovación tecnológica y los nuevos paradigmas de la educación vinculada a la productividad, la flexibilidad de los mercados laborales, asociados a conocimientos digitales, las nuevas interpretaciones sobre el papel del capital humano y la plástica de la empleabilidad y demanda de co-

nocimientos para la innovación. El autor despliega un escenario donde el concepto de capital social, entendido como “un conjunto de saberes de la sociedad y su capacidad para asimilarlo, renovarlo y utilizarlo” (Rama: 2016, p. 108), se convierte en la herramienta analítica fundamental para explicar los desafíos de inserción del sistema educativo en un nuevo paradigma de transformación.

Siguiendo a Putnam (1993), recupera las tres aristas fundamentales de obligaciones y normas morales, valores y redes sociales de comunicación, donde la voluntad asociativa de los actores resulta esencial para el cambio. Desde este vértice, Rama nos lleva a examinar la relevancia de que la nueva economía del aprendizaje global impulse una profunda reorganización institucional de empresas, economías y actores sociales del conocimiento, configurando una nueva ecuación entre capital humano, capital intelectual y los mecanismos de socialización de la información y comunicación que permean la capacidad social de innovar, producir y transmitir conocimientos en una escala global y en un marco institucional local. El nervio sensible y dinámico de esta reorganización del conocimiento y su apropiación social depende del papel de las universidades.

Sin embargo, las estructuras, inercias y complejidad de inscripción de las instituciones de educación superior en nuestras sociedades enfrentan una serie de asintonías y restricciones que son obstáculos a remover, por ejemplo:

la “histéresis” institucional que hace refractarias a comunidades y organizaciones al cambio exógeno, que implican estancamiento y ausencia de innovación en los agentes institucionales; la disonancia entre la formación profesional, técnica e innovadora en relación con las transformaciones del mercado laboral; la persistencia de valores sociales modelados en el profesional disciplinario, frente a la nueva dinámica de saberes innovadores y destrezas transdisciplinarias; el desequilibrio estructural entre los mercados educativos y laborales, que impactan las configuraciones educativas emergentes, entre otros factores de rezago.

Pero el diagnóstico de las transformaciones ocurridas en la educación superior latinoamericana durante la primera década de nuestro siglo, analizadas en el tercer capítulo, ponen el inventario de los ocho ejes de discusión capitales para pensar los desafíos del futuro, a saber: la regulación pública de la educación superior; la cobertura centrada en la matrícula; la calidad sacrificada por la cobertura y la urgencia de su aseguramiento; la nueva configuración del posgrado en el marco de la mercantilización de saberes especializados; la internacionalización y el nuevo esquema de articulación universitaria; la equidad centrada en el acceso a la educación; la dinámica impuesta por el mercado educativo, significativamente privatizado, así como las nuevas tecnologías y las divergentes trayectorias de la educación a distancia. En conjunto, como tendencias, le permiten a Rama

dar cuenta en una escala regional y en un ejercicio de contrapuntos nacionales mostrar la pluralidad de escenarios que revelan las asimetrías de los distintos sistemas educativos, por ejemplo, en la regulación pública, mientras que para la región el énfasis está puesto en la fiscalización estandarizada del licenciamiento, para algunos países el renglón estaba puesto en la rendición de cuentas (México y Colombia), presupuestación y estímulos específicos (Costa Rica y México), la creación y prevalencia de agencias de evaluación (Chile, Venezuela, Panamá Nicaragua, Bolivia, Perú, entre otros), en tanto que para Brasil, Colombia y México los procesos de certificación profesional son de mayor relevancia. Con este método de análisis de escalas, el texto resulta extraordinariamente sugerente y reflexivo para contextos institucionales y tradiciones universitarias divergentes. Su riqueza, como esquema de análisis, está en el juego de escalas de pensamiento, así como en la destilación de indicadores de información.

Los capítulos referidos a observaciones más acotadas como las transformaciones en el mercado de trabajo universitario, donde la sobreoferta profesional explica la declinación de retribuciones, el desempleo y la migración ajustada a diferencias del mercado de capital humano, pero también asociado a la demanda de educación privada asociada a los mercados que demandan competencias específicas frente a conocimientos profesionales y disciplinarios.

En su caso, la exploración sobre el efecto que la diferenciación de los sistemas educativos presionados por la oferta internacional en ámbitos locales, la privatización de la enseñanza y la centralidad de la investigación y la acreditación internacional ha segmentado los sistemas educativos, profundizado la jerarquización y estratificación de la oferta universitaria. Estas tendencias impactan en un esquema de diferenciación y divergencia de conocimientos y apropiación social de los mismos, acusando la desigualdad.

Por su parte, la educación a distancia que había sido considerada una herramienta virtuosa para ampliar la cobertura y generar inclusión ahora se ve expuesta a un nuevo esquema de competencia, donde la internacionalización ha puesto de manifiesto la asimetría de contextos tecnológicos, esquemas de convergencia metodológica pero desigualdad en la oferta, superada por la privada frente a la pública y acusada por una cobertura que supera ya al 10-12% para Brasil y México, pero donde las tasas de deserción se sitúan en Brasil entre el 41-29% para privada/pública. Nos advierte Rama que la educación regional a distancia esta asociada a “la nueva dinámica de internacionalización, ... con fuerte peso del sector privado, con instituciones con altas escalas, bajo modelos semipresenciales apoyados en plataformas virtuales y con un corrimiento hacia componentes cada vez más virtuales y una gestión por grupos internacionales” que han hecho alianzas

con locales, a través de compras accionarias o co-inversiones.

La expansión significativa de la educación privada, con un modelo divergente del público masificado, con una selección dada por ingresos, aspiraciones y modelos de aprendizaje centrados en la profesionalización del mercado, deja de lado aspectos esenciales de la calidad universitaria como la educación fincada en la investigación básica, la profesionalización de académicos, una oferta de menor complejidad técnica y un débil compromiso con los objetivos de la educación pública y su pertinencia social. La regulación pública de la calidad educativa, los nuevos marcos de competencia y la preferencia aspiracional de grupos sociales emergentes explican esta transformación. Empero, por ello la urgencia de profundizar en la calidad de la educación pública, su internacionalización, su capacidad para responder con esquemas innovadores de profesionalización, creación de capital humano pertinente a las transformaciones del mercado laboral, las necesidades sociales, los objetivos del desarrollo sostenible y un sentido ético de producción, transmisión y apropiación social del conocimiento.

El texto de Rama concluye con un capítulo esencial para el futuro de los sistemas universitarios: la gobernanza. En un sistema binario público/privado, las formas organizativas, adaptación a los cambios tecnológicos y de mercado, así como al papel que la sociedades le atribuyen a la educación superior, se hace urgente modificar este

modelo. Pensar en una gobernanza que implique a los actores público/privados, que constituyan cemento social y mecanismos de inclusión y equidad no parecen coincidir con una mayor divergencia entre modelos educativos que se orientan al beneficio de mercado versus retornos sociales de la inversión educativa. Empero, impulsar la construcción de un nuevo esquema inclusivo que nos permita imaginar un Espacio Común de Educación Superior para América Latina y el Caribe, con la agencia de actores universitarios, compromiso de sus gobiernos y orientación hacia objetivos de desarrollo sostenible, nos dan la pauta para un futuro mejor. El texto de Rama ofrece elementos de análisis y una cuota de optimismo fincada en un diagnóstico fino, crítico, realista sobre el futuro que vivimos como presente. Es pues, un texto reflexivo para la acción inmediata, que no renuncia a la perspectiva de largo plazo ni consigue convencer solo con buenas razones, sino con mejores argumentos y una bien informada opinión. Hay que leerlo y abrir el diálogo con el autor.

Dr. Antonio Ibarra
UDUAL

La constante preocupación del intercambio entre universidades, un ejemplo en retrospectiva. “Discurso del Dr. Octavio Méndez Pereira, Rector de la Universidad de Panamá”

Pese a los esfuerzos de cada una de las instituciones de educación superior para lograr un intercambio activo, eficaz y por qué no feliz entre las distintas universidades –ya sea local, nacional e internacional- con frecuencia los vínculos académicos que deberían existir, caen o no son mantenidos como corresponde.

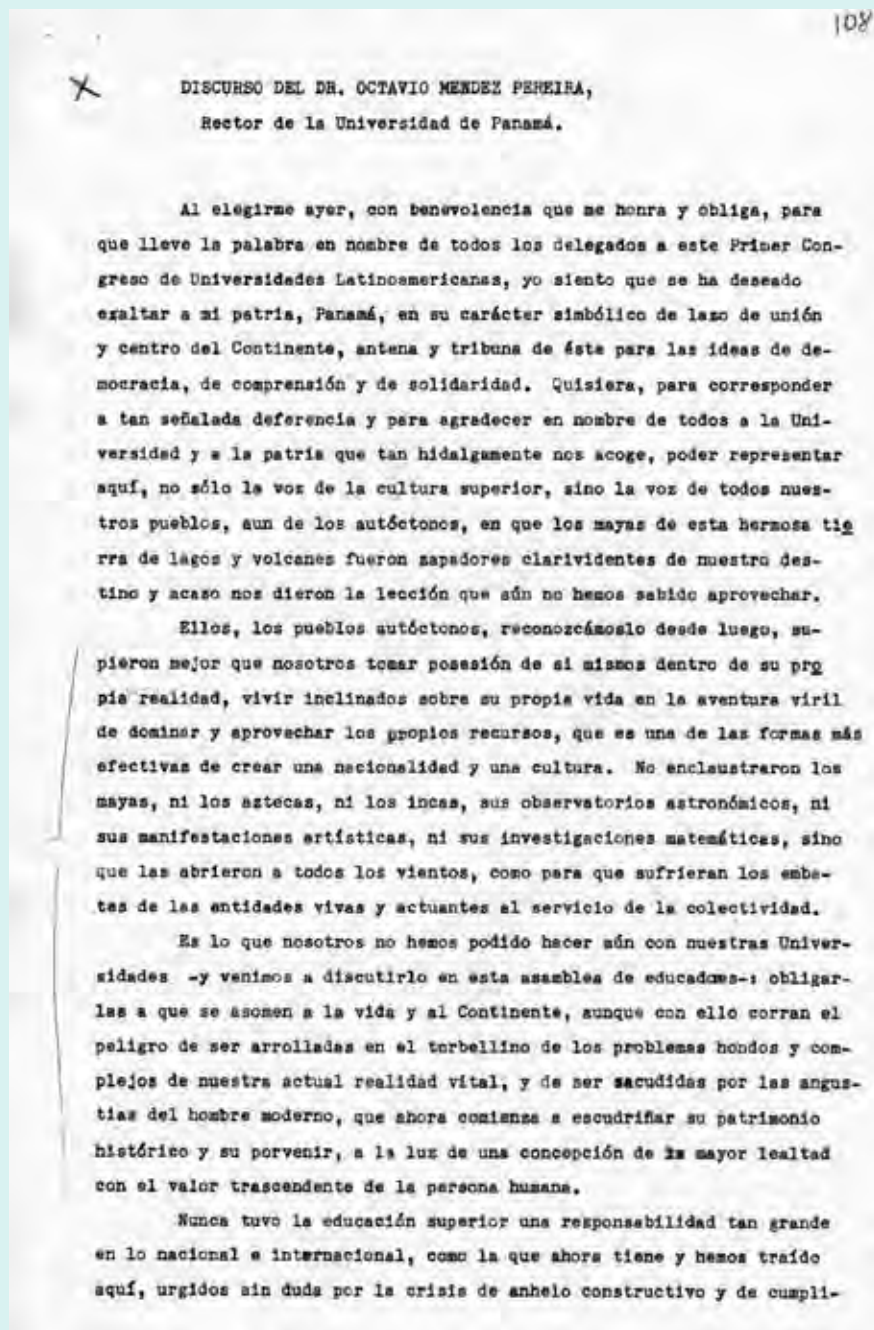
Uno de los problemas, quizás el más grande, es la equidad que es necesario garantizar, dar por sentado, cuando hablamos de reciprocidad en lo que se refiere a los supuestos (e inestables) pares universitarios que tiene toda casa de estudios. Los lazos suelen ser menos afortunados de lo que se piensa, porque, al fin y al cabo, si leemos que tal

universidad está realizando algún tipo de trueque –y léase en el sentido más colonial posible-, pensamos o es obligatorio pensar que ese sistema está funcionando idealmente y con el objetivo final de que cada uno de los miembros de una universidad salga lo más beneficiado posible. Esta fue una de las metas en el Primer Congreso de la Unión de Universidades de América Latina en 1949, con sede en la Universidad de San Carlos de Guatemala: crear, afianzar y poner en práctica el nexo significativo, coherente y bien cohesionado (como si se tratara de un buen texto, y bajo el punto de vista lingüístico, todo puede leerse textualmente: desde

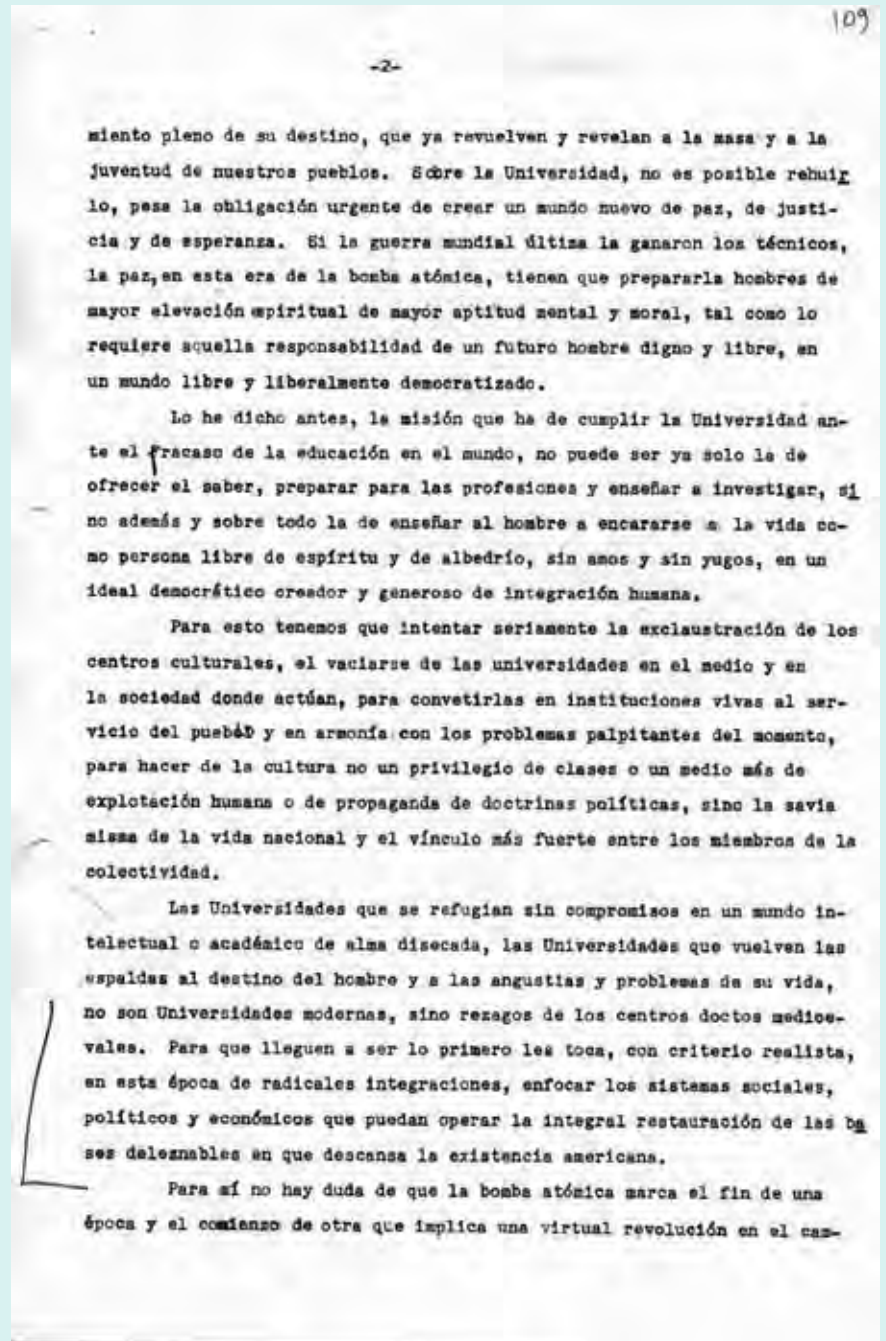
un edificio hasta un acuerdo universitario).

La dificultad es, en muchos casos, cómo ocurre esa internacionalización entre las jerarquías de las múltiples variedades de la educación superior de las distintas universidades en esta parte del continente, ya sea con las mismas de América Latina, América del Norte, Europa y el resto del mundo. El Dr. Octavio Méndez Pereira, Rector de la Universidad de Panamá, manifiesta en su discurso para el Primer Congreso de UDUAL esta preocupación actual que, como es evidente, lo fue desde siempre. Con ánimo de reseñar la acción ejemplar de las poblaciones originarias

de nuestra América, además de enfatizar el lugar que ocupa Panamá geopolíticamente, asegura que “en su carácter simbólico de lazo de unión y centro del Continente”, el rector panameño destaca que “No enclaustraron los mayas, ni los aztecas, ni los incas, sus observatorios astronómicos, ni sus manifestaciones artísticas, ni sus investigaciones matemáticas, sino que las abrieron a todos los vientos, como para que sufrieran los embates de las entidades vivas y actuantes al servicio de la colectividad. Es lo que nosotros no hemos podido hacer aún con nuestras Universidades —y venimos a discutirlo en esta asamblea de educadores—”(p.1).



Aunque está demás decirlo, conocemos la cantidad de pinzas que necesitamos para leer esta cita sin algún tipo de anacronismo posible, como bien dice la sabiduría popular: lo importante es la intención, puesto que, incluso el Dr. Méndez Pereira es consciente del inconveniente, incomodidad y peso de estas palabras frente a tantos países de Latinoamérica y del mundo: “Nunca tuvo la educación superior una responsabilidad tan grande en lo nacional e internacional, como la que ahora tiene y hemos traído aquí” (p.1 y 2). Finalmente, la idea es que el cuerpo académico reflexione acerca de los obstáculos tanto sociales como políticos que no dejan fluir los probables intercambios entre nuestras instituciones, dedicadas a la educación superior, justamente mientras revisamos de manera retrospectiva este tipo de problemas actuales. Más adelante en su texto, el Rector de la Universidad de Panamá afirma: “El Primer Problema de nuestras universidades, pues, debe consistir en llegar a articular el pensar y el sentir



po de las relaciones humanas y del bienestar general. Los educadores de visión deben saber ya que el único tipo de humanidad que puede abrir hoy la esperanza de sobrevivir a las fuerzas destructoras del átomo, es el que han dado en llamar "el hombre sociológico", es decir, el que tiene un espíritu capaz de sobre poner el bienestar de la nación al del individuo, el de la humanidad al de grupo; capaz de hacer de la convivencia con otros pueblos y otras razas, de la colaboración fundada en el reconocimiento de la comunidad de intereses, de deberes y derechos, la clave de la verdadera política del buen vecindaje.

Este tipo de hombre desinteresado, este tipo de humanidad con una mentalidad reeducada en los valores espirituales y morales, es el único que un día podrá hacer estallar la paz en el mundo y es el único que debe interesarnos fundamentalmente en las deliberaciones de este Congreso, si no queremos caer de nuevo en los bizantinismos pedagógicos, que yo he llamado en otra ocasión pedagogomanía. Si un día llegan a formar tal tipo de hombre nuestras universidades, entonces el concepto tradicional del nacionalismo, que en el pasado se alimentó de opresión y de poder, tendrá que ceder el paso al concepto de que cada nación tiene la obligación y el derecho de contribuir tanto como pueda al bienestar y el progreso universales.-.

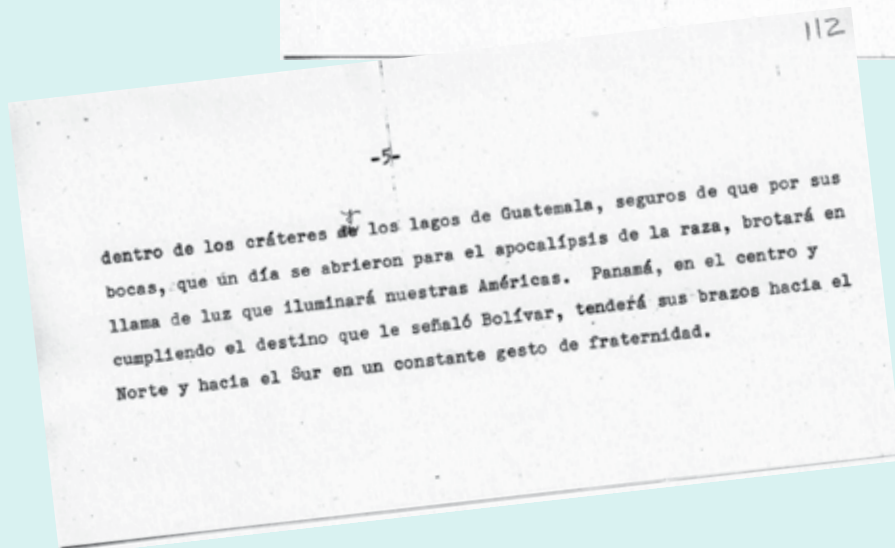
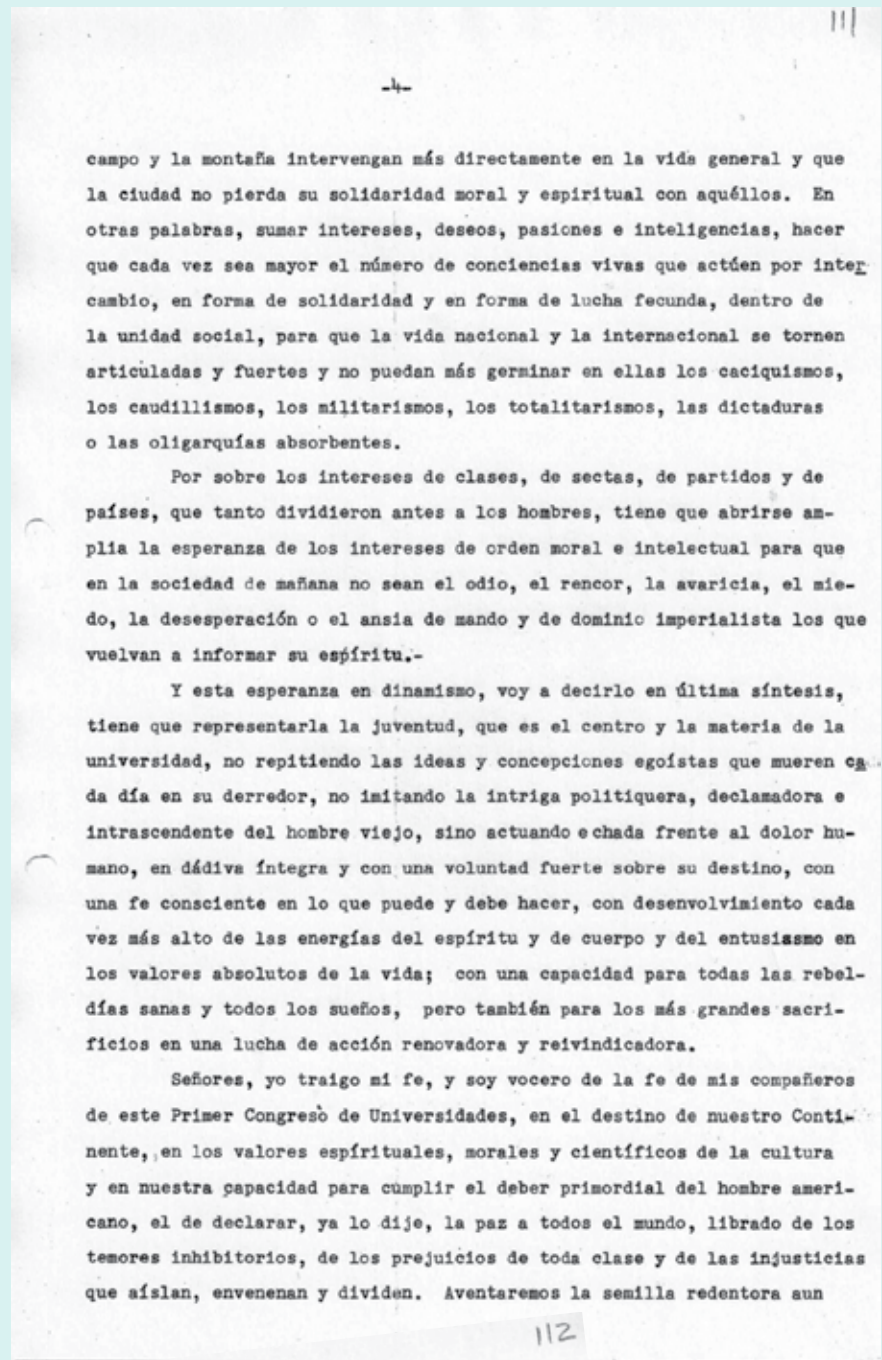
No recuerdo quién expresó que un pueblo es una suma de deseos, de intereses, de pasiones y de inteligencias y que cuanto mayor sea el número de conciencias vivas que actúan en forma de solidaridad o en forma de lucha dentro de una unidad social, más fuertes serán las potencias de ésta. En nuestros países de Latinoamérica gran proporción de su población no contribuye a la síntesis nacional y menos a la continental; vive desarticulada, en completa ausencia espiritual, viendo correr el tiempo en una constante ficción de lucha estéril, encerrada en campanarios y derramada solo cuando se concreta en intriga partidista, preñada casi siempre de engaños, de humillaciones, de pasiones y actividades malsanas, por otra parte copiadas o trasplantadas muchas veces.

El Primer problema de nuestras universidades, pues, debe consistir en llegar a articular el pensar y el sentir nacionales, haciendo que el

nacionales [...] sumar intereses, deseos pasiones e inteligencias, hacer que cada vez sea mayor el número de conciencias vivas que actúen por intercambio, en forma de solidaridad y en forma de lucha fecunda, dentro de la unidad social, para que la vida nacional e internacional se tornen articuladas y fuertes y no puedan más germinar en ellas los caciquismos, los caudillismos, los militarismos, los totalitarismos, las dictaduras o las oligarquías absorbentes” (p.4).

Por supuesto, toda esta colección de los peores “ismos” de nuestra historia latinoamericana, no hacen sino reforzar el futuro de nuestras naciones, consecuencia, como siempre, de un pensamiento colonial, poco crítico y dependiente.

Es hora de que las palabras en perspectiva y prospectivas del Rector Méndez Pereira traten de ser un hecho y un ejemplo más del trabajo de la UDUAL por mantener este constante apoyo entre los integrantes de la educación superior de América Latina.



Revista

Universidades

Encuétranos en línea

www.udual.org/revistauniversidades



www.facebook.com/universidadesudual

Universidades

CRITERIOS

PARA LA PUBLICACIÓN DE TRABAJOS

Las colaboraciones deberán cumplir con los siguientes requisitos:

1. Los artículos, ensayos y reseñas deben ser originales, no haber sido publicados con anterioridad, tampoco deben ser sometidos al mismo tiempo a dictamen en cualquier otro impreso.
2. La UDUAL requiere a los autores que concedan la propiedad de los derechos de autor a *Universidades* para que su artículo y materiales sean reproducidos, publicados, editados, fijados, comunicados y transmitidos públicamente en cualquier forma o medio: así como su distribución al público en el número de ejemplares que se requieran y su comunicación pública en cada una de sus modalidades, incluida su puesta a disposición del público a través de medios electrónicos, ópticos o de cualquier otra tecnología, para fines exclusivamente científicos, culturales, de difusión y sin fines de lucro. Para ello, el o los autores deben remitir el formato de Carta-Cesión de la Propiedad de los Derechos de Autor (que se puede consultar en <http://www.udual.org/revistauniversidades/criterios.html> debidamente requisitado y firmado por el autor (autores). Este formato se puede enviar por correspondencia o por correo electrónico en archivo pdf.
3. Todos los trabajos serán sometidos a dictamen de pares ciegos a cargo de la Cartera de Árbitros de la revista, la cual está compuesta por prestigiados académicos de instituciones nacionales e internacionales. Cada trabajo será enviado a dos dictaminadores según el área de especialización disciplinaria que corresponda. En el caso de resultados discrepantes se remitirá a un tercer dictamen, el cual será definitivo.
4. Los resultados de los dictámenes son inapelables.
5. Con el fin de dar una mejor composición temática a cada número, *Universidades* se reserva el derecho de adelantar o posponer los artículos aceptados.
6. La coordinación editorial de la revista se reserva el derecho de hacer la corrección de estilo y cambios editoriales que considere necesarios para mejorar el trabajo.
7. Todo caso no previsto será resuelto por el Comité de Redacción de la revista.
8. Los trabajos se enviarán al correo: publicaciones@udual.org

Criterios de formato

1. Los trabajos deben tener una extensión máxima de 30 mil caracteres (golpes) en 20 cuartillas incluyendo gráficos, tablas, notas a pie de página y bibliografía.
2. Los trabajos deben entregarse en archivo electrónico a través de correo electrónico, en procesador word, sin ningún tipo de formato, sangrías o notas automáticas.
3. En la portada debe aparecer el nombre completo del autor (es) con una breve ficha curricular con los siguientes elementos: Nombre, estudio (grado/universidad) y correo electrónico.
4. Los trabajos deben presentar un resumen en español, inglés y portugués.
5. También deben incluir palabras clave en español, inglés y portugués.
6. Cuadros, tablas y gráficos deben presentarse agrupados al final del documento o en archivo aparte. En el texto se debe señalar el lugar donde habrán de colocarse.
7. Los títulos y subtítulos deben numerarse con sistema decimal.
8. Las notas a pie de página deben ser aclaratorias o explicativas y han de servir para ampliar o ilustrar lo dicho en el cuerpo del texto, y no para indicar fuentes bibliográficas.
9. Las siglas deben ir desatadas la primera vez que aparezcan en el texto, en la bibliografía, en los cuadros, tablas y gráficos.
10. Las citas deben usar el sistema Harvard.
11. La bibliografía debe estar escrita en el mismo sistema, ordenada alfabética y cronológicamente según corresponda. No usar mayúsculas continuas. Los apellidos y nombres de los autores deben estar completos, es decir, no deben anotarse sólo abreviaturas.

96 Documentos

VOICES of Mexico

CISAN-UNAM

Issue 97

Autumn-Winter 2013-2014

MAGAZINE

Published entirely
in English, brings you
essays, articles and
reports about the
economy, politics,
the environment,
international relations
and the arts.

Published three times a year

Subscriptions

Mexico \$140.00 M.N.

United States and Canada US\$ 30.00 dlls.

Other Countries US\$ 55.00 dlls.

Torre II de Humanidades, piso 10,
Círculo interior de Ciudad Universitaria,
México, D.F., c.p. 04510.

Telephone (011 5255) 5623 0308
5623 0281

voicesmx@unam.mx

www.revistascisan.unam.mx/Voices/

BACK ISSUES AVAILABLE
WRITE US FOR A FREE COPY

María Tello, *A Poem with Loop*.
Photo by José Armando González Canto



Instituciones de Educación Superior afiliadas a la UDUAL

ARGENTINA

Consejo Interuniversitario Nacional
Universidad Católica de Córdoba
Universidad de Buenos Aires
Universidad de Mendoza
Universidad Nacional de Avellaneda
Universidad Nacional de Chilecito
Universidad Nacional de Córdoba
Universidad Nacional del Sur
Universidad de Catamarca
Universidad Nacional de Cuyo
Universidad Nacional de Entre Ríos
Universidad Nacional de La Pampa
Universidad Nacional de La Patagonia "San Juan Bosco"
Universidad Nacional de La Plata
Universidad Nacional de Lomas de Zamora
Universidad Nacional de Mar del Plata
Universidad Nacional de Quilmes
Universidad Nacional de San Juan
Universidad Nacional de San Luis
Universidad Nacional de Santiago del Estero
Universidad Nacional de Tres de Febrero
Universidad Nacional del Litoral
Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires

BOLIVIA

Universidad Amazónica de Pando
Universidad Autónoma "Gabriel René Moreno"
Universidad Autónoma "Juan Misael Saracho"
Universidad Autónoma "Tomás Frías"
Universidad del Valle
Universidad Mayor de San Andrés
Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca
Universidad Privada Domingo Savio
Universidad Tecnológica Privada de Santa Cruz

BRASIL

Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana
Universidade Estadual de Campinas
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Universidade Federal da Grande Dourados
Universidade Federal da Integração Latino-Americana
Universidade Federal de Mato Grosso
Universidade Federal de Santa Catarina
Universidade Federal de Uberlândia
Universidade Federal do Maranhão
Universidade Federal do Rio de Janeiro
Universidade Santa Úrsula
Universidade Federal de Ciencias de la Salud de Porto Alegre
Universidade do Vale do Paraíba – Univap
Universidade de Minas Gerais

COLOMBIA

Corporación Universitaria Americana
Corporación Universidad de la Costa
Corporación Universitaria del Caribe
Corporación Tecnológica de Bogotá
Corporación Universitaria Remington
Fundación Universitaria Bellas Artes
Instituto Caro y Cuervo
Universidad "Antonio Nariño"
Universidad Autónoma del Caribe
Universidad Católica de Colombia
Universidad Católica de Manizales
Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca
Universidad Cooperativa de Colombia
Universidad de Boyacá
Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales
Universidad de Córdoba
Universidad de Sucre
Universidad de la Amazonia
Universidad de la Sabana
Universidad de los Llanos
Universidad de Santander
Universidad El Bosque
Universidad ECCI
Universidad Libre
Universidad de Metropolitana
Universidad Nacional Abierta y a Distancia
Universidad Nacional de Colombia
Universidad Pedagógica Nacional
Universidad Piloto de Colombia
Universidad Santiago de Cali
Universidad Santo Tomás
Universidad Simón Bolívar

COSTA RICA

Tecnológico de Costa Rica
Universidad de Costa Rica
Universidad Nacional de Costa Rica
Universidad Técnica Nacional

CUBA

Instituto Superior Politécnico "José Antonio Echeverría"
Universidad Central "Marta Abreu" de las Villas
Universidad de Camagüey "Ignacio Agramonte y Loynaz"
Universidad de Ciencias Médicas de La Habana
Universidad de La Habana
Universidad de Oriente

CHILE

Universidad de Los Lagos
Universidad de Valparaíso
Universidad Tecnológica Metropolitana

ECUADOR

Escuela Politécnica Nacional
Universidad Andina Simón Bolívar
Universidad Católica de Santiago de Guayaquil
Universidad Central del Ecuador
Universidad de Cuenca
Universidad de Guayaquil
Universidad Laica "Eloy Alfaro" de Manabí
Universidad Laica "Vicente Rocafuerte" de Guayaquil
Universidad Politécnica Estatal del Carchi
Universidad Técnica de Ambato
Universidad Técnica del Norte
Universidad Técnica Particular de Loja
Universidad Tecnológica Equinoccial

EL SALVADOR

Universidad de El Salvador
Universidad Evangélica de El Salvador
Universidad Francisco Gavidia
Universidad Pedagógica de El Salvador "Doctor Luis Alonso Aparicio"

GUATEMALA

Universidad de San Carlos de Guatemala
Universidad Rafael Landívar

HAITI

Université D'État D'Haití
Universidad Queensland, Haití.

HONDURAS

Universidad Nacional Autónoma de Honduras
Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán

JAMAICA

University of West Indies, Jamaica.

MÉXICO

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Centro de Estudios Avanzados de Las Américas
Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del I.P.N.
El Colegio de La Frontera Norte
El Colegio de México
El Colegio de Sonora
El Colegio de Michoacán
Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora
Instituto Nacional de Salud Pública
Instituto Politécnico Nacional
Instituto Tecnológico de Sonora
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente
Multiversidad Mundo Real "Edgar Morín"
Universidad Abierta y a Distancia de México
Universidad Anáhuac
Universidad Autónoma de Aguascalientes
Universidad Autónoma de Baja California (Norte)
Universidad Autónoma de Campeche
Universidad Autónoma de Chiapas
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
Universidad Autónoma de Guadalajara
Universidad Autónoma de La Laguna
Universidad Autónoma de Nuevo León
Universidad Autónoma de Sinaloa
Universidad Autónoma de Tamaulipas
Universidad Autónoma de Tlaxcala
Universidad Autónoma de Yucatán
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
Universidad Autónoma del Estado de México
Universidad Autónoma del Estado de Morelos
Universidad Autónoma Metropolitana
Universidad Centro de Estudios Cortázar
Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas
Universidad de Colima
Universidad de Guadalajara
Universidad de Guanajuato
Universidad de Occidente
Universidad de Quintana Roo
Universidad de Sonora
Universidad del Centro de México
Universidad del Claustro de Sor Juana
Universidad del Noreste, A. C.
Universidad Estatal de Sonora
Universidad Iberoamericana
Universidad Icel
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

Universidad La Salle
Universidad Latinoamericana
Universidad Mundial, Baja California
Universidad Nacional Autónoma de México
Universidad Oberta de Catalunya (Latinoamérica)
Universidad Panamericana
Universidad Politécnica de Pachuca
Universidad Politécnica de Tulancingo
Universidad Politécnica del Estado de Morelos
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla
Universidad Tecnológica de Cancún
Universidad Tecnológica "Fidel Velázquez"
Universidad Tecnológica de México
Universidad Tecnológica de Querétaro
Universidad Tecnológica de Tulancingo
Universidad "Tominaga Nakamoto"
Universidad Veracruzana
Universidad Virtual del Estado de Guanajuato

NICARAGUA

Universidad Centroamericana
Universidad Nacional Agraria
Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (León)
Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (Managua)
Universidad Politécnica de Nicaragua

PANAMA

Universidad Autónoma de Chiriquí
Universidad Católica Santa María La Antigua
Universidad de Panamá
Universidad Tecnológica de Panamá

PARAGUAY

Universidad Católica "Nuestra Señora de La Asunción"
Universidad Nacional de Asunción
Universidad Nacional de Villarrica del Espíritu Santo

PERÚ

Pontificia Universidad Católica del Perú
Universidad Andina del Cusco
Universidad Agraria La Molina
Universidad Católica de Santa María
Universidad Católica "Los Angeles" de Chimbote
Universidad Católica San Pablo
Universidad César Vallejo
Universidad Continental de Ciencias e Ingeniería
Universidad de Lima
Universidad de San Martín de Porres
Universidad Femenina del "Sagrado Corazón"
Universidad Inca Garcilaso de La Vega
Universidad Nacional de Educación "Enrique Guzmán y Valle"
Universidad Nacional de Ingeniería
Universidad Nacional de Piura
Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco
Universidad Nacional de Trujillo
Universidad Nacional del Callao
Universidad Nacional Federico Villarreal
Universidad Nacional de Mayor de San Marcos
Universidad Privada de Tacna
Universidad Privada San Juan Bautista
Universidad Ricardo Palma
Universidad Señor de Sipán
Universidad Alas Peruanas
Universidad Científica del Perú

PUERTO RICO

Universidad de Puerto Rico

REPÚBLICA DOMINICANA

Instituto Tecnológico de Santo Domingo
Instituto Tecnológico del Cibao Oriental
Instituto Tecnológico de las Américas
Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra
Universidad Abierta para Adultos
Universidad APEC (Acción Pro educación y Cultura)
Universidad Autónoma de Santo Domingo
Universidad Católica Nordestana
Universidad Católica Tecnológica del Cibao
Universidad Central del Este
Universidad del Caribe
Universidad "Federico Henríquez y Carvajal"
Universidad Iberoamericana
Universidad Nacional "Pedro Henríquez Ureña"
Universidad Tecnológica de Santiago

URUGUAY

Universidad Católica del Uruguay "Dámaso Antonio Larrañaga"
Universidad de La República
Universidad ORT Uruguay

VENEZUELA

Universidad Central de Venezuela
Universidad de Carabobo
Universidad de Los Andes
Universidad del Zulia
Universidad Rafael Urdaneta

ISSN 0041-8935



Dossier

Geopolítica de la internacionalización universitaria: asignaturas pendientes
Sylvie Didou Aupetit

Iniciativas institucionales latinoamericanas para generar conocimiento sobre Asia

Juan José Ramírez Bonilla

Dilemas y tensiones alrededor de la Plataforma de Movilidad Académica y Estudiantil de la Alianza del Pacífico

Juan Jesús Morales Martín y Consuelo Manosalba

Una política para la incorporación de jóvenes investigadores: el programa de "Cátedras Conacyt"

Rosalba Ramírez García

Acordos bilateral de cooperación académica entre Brasil e Portugal: internacionalização ou (pós)colonização universitária?

Thais Franca y Beatriz Padilla

La (re) orientación de la política de educación superior, investigación e innovación en el contexto del buen vivir

Yolanda Alfaro

Plástica

Phil Kelly

Reseña

Mutaciones universitarias latinoamericanas

Antonio Ibarra

Documentos

La constante preocupación del intercambio entre universidades, un ejemplo en retrospectiva. "Discurso del Dr. Octavio Méndez Pereira, Rector de la Universidad de Panamá"

Anahí Aguirre