

¿Por qué se fueron a estudiar fuera? Razones y expectativas de tres generaciones de mexicanos

Why Did They Study Abroad? Reasons and
Expectations of Three Generations of Mexicans

*Rocío Grediaga Kuri**

RESUMEN

Partiendo de la revisión de la literatura en el campo de la internacionalización de la educación superior sobre la ciencia-tecnología-innovación, el presente trabajo busca contribuir a llenar algunos huecos existentes, aportando elementos sobre las condiciones y motivos que hicieron posible, para distintas generaciones de mexicanos, observar como oportunidad y convertir en parte de su experiencia y trayectoria formativa la realización de estudios, intercambios o estancias en el extranjero. Además, se explora la asociación entre las condiciones estructurales e individuales que hicieron posible, en tres generaciones de mexicanos, los distintos tipos de expectativas de la movilidad académica y científica observables en cada periodo.

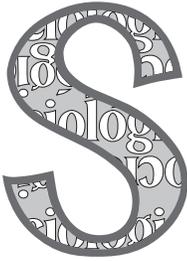
PALABRAS CLAVE: Internacionalización, educación superior, capital cultural, razones para estudiar fuera, estudios en el extranjero.

ABSTRACT

Based on a review of the literature in the field of the internationalization of higher education in science, technology, and innovation, this article seeks to contribute to filling in some vacuums by supplying elements about the conditions and reasons that made it possible for different generations of Mexicans to see studying, exchanges, or stays abroad as opportunities and make them part of their experience and training. In addition, the article explores the link between structural and individual conditions that made it possible for different kinds of expectations to exist about academic and scientific mobility in their respective cases in three generations of Mexicans.

KEY WORDS: internationalization, higher education, cultural capital, reasons to study abroad, studies abroad.

* Profesora-investigadora, Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Azcapotzalco. Correo electrónico: <grediaga53@yahoo.fr>.



INTRODUCCIÓN

En contraste con la imagen que producen los medios masivos de comunicación, los discursos y políticas gubernamentales, la internacionalización de la educación superior y la producción científica no es un fenómeno nuevo. La circulación de estudiantes y conocimientos más allá de las fronteras institucionales o nacionales ha acompañado a las Instituciones de Educación Superior (IES)¹ desde su surgimiento en el siglo XII. Los intercambios e influencia internacionales amplían sus alcances a partir de la creación de asociaciones científicas, y la organización de congresos y eventos internacionales desde el siglo XIX (Charles, Schriewer y Wagner, 2006). La polémica con respecto a si los nuevos flujos migratorios de académicos, estudiantes y programas constituyen variaciones de lo que ocurría en el pasado, o representan fenómenos novedosos que deben ser analizados con ópticas distintas a las empleadas en la historiografía clásica y contemporánea (Green, 2011) sigue vigente. No obstante, la presencia de la circulación de saberes, estudiantes y científicos desde épocas remotas y su indudable influencia en el presente, las dimensiones y la complejidad de la internacionalización de la educación superior (ES), la ciencia, la tecnología y la innovación (CTI) han crecido significativamente en una era en la que se diluyen las fronteras, tanto por la relevancia del conocimiento

¹ En ese momento denominadas genéricamente universidades, antes de la amplia diversificación que ha sufrido este nivel educativo desde entonces a la fecha.

para el desarrollo y bienestar de las sociedades, como por el impacto de las nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC) en el acceso, la difusión de información, de conocimientos y de oferta de servicios educativos a distancia en nuestros días.² El conocimiento avanzado es la materia de las IES y las comunidades académica y científica (UNESCO, 2012). En el actual contexto internacional, se supone que la educación superior es una herramienta estratégica para el desarrollo nacional, la competitividad internacional y también para la integración en el ámbito global (Dávila, 2008).

Para lograr dichos objetivos se requiere hacer uso de todas las estrategias posibles para impulsar la internacionalización del sistema de educación superior (SES) y los sistemas de CTI de los países con menor desarrollo. A pesar de las bondades señaladas conviene reflexionar sobre los peligros que se desprenden de la asimetría de las condiciones de desarrollo para las actividades científicas entre los países. Las diferencias se agravan ante la falta de regulación de la oferta internacional de programas de estudio en las modalidades abierta y a distancia, dando lugar a la aparición de fábricas de diplomas, situación que conlleva nuevas amenazas debido a la dificultad para regular los servicios educativos ofrecidos a través de Internet (García de Fanelli, 1999).³ Por otro lado, el creciente poder de atracción de los países del norte,⁴ la discusión vigente sobre el significado y las dimensiones de la pérdida de talentos o fuga de cerebros y la fragilidad en las condiciones financieras y or-

² La internacionalización "se ha evidenciado en la instalación de sedes en la región de universidades de Estados Unidos y Europa, la multiplicación de programas de educación a distancia y/o presencial extranjera, el alto crecimiento de universidades virtuales y el incremento de programas de intercambio para investigadores/docentes [y estudiantes]" (Fernández y Albornoz, 2014: 38).

³ Un problema grave es la publicidad fraudulenta, el otro la dudosa calidad de los certificados ofrecidos (García de Fanelli, 1999) analiza diversos ejemplos en ambos aspectos.

⁴ Un polo de atracción es mucho más que el punto en que se concentra una proporción importante de la movilidad estudiantil. Es un espacio académico que se convierte en referencia obligada por sus aportes a la producción de conocimiento en distintas áreas, que brinda las condiciones para formarse en la frontera del conocimiento en los distintos campos de saber.

ganizacionales de las IES en las naciones menos desarrolladas para retener y apoyar la investigación (Brunner, 2010), dan una idea de las asimetrías en las que ocurren los procesos de movilidad académica y científica en dichos países (Vessuri, 2009; Brunner y Ferrara, 2011), lo que permitiría explicar, al menos parcialmente, las tasas negativas de movilidad estudiantil que se observan en la mayoría de los países de América Latina, con la única excepción de Chile.⁵

Sampaio y Saes (2014: 170) señalan las amenazas de una internacionalización, que de mantenerse con la lógica actual, constituye un riesgo para los países menos desarrollados porque: a) representa un peligro para la soberanía de los Estados-nación, imponiendo la hegemonía de los países centrales en que subyace la lógica del capital por sobre el derecho a la educación. Cuestión particularmente álgida en países donde no se ha logrado una cobertura universal de la educación establecida como obligatoria; b) en la literatura analizada se observan tendencias a la consolidación de un círculo de autorreferencias, que expresa la hegemonía de determinados autores, o grupos de autores, nacionales y extranjeros, en el tratamiento del tema de la internacionalización, lo que se convierte en barrera de entrada para las nuevas generaciones y perspectivas de análisis e inhibe la posibilidad de estudiar el fenómeno desde nuevos ángulos o con miradas innovadoras.

Como señala Didou (2014:13) existen temas que han sido más explorados tanto por la comunidad académica como por los tomadores de decisiones, entre los que destaca la movilidad estudiantil saliente, el análisis de las políticas sobre CTI y programas de becas de formación de recursos humanos de alto nivel o el establecimiento de convenios entre países e instituciones.⁶ Otros temas podrían considerarse como emergen-

⁵ La tasa neta de movilidad estudiantil es positiva para Chile, siendo el único país de América Latina y el Caribe con una tasa positiva de movilidad de un 0.3%, según la base de datos de la UNESCO (Brunner y Ferrada, 2011: 179).

⁶ Gacel (2006) y el Instituto Mora (2013), desarrollaron sistematizaciones de los convenios institucionales, recalcando que, si bien el número de convenios firmados era elevado, el porcentaje de los que funcionaban efectivamente era reducido,

tes en la atención de los investigadores del campo; como ejemplos están: la gestión de los procesos de internacionalización en el país y las instituciones; la internacionalización del currículum; los estudios de caso sobre la circulación de saberes y sus impactos en la consolidación de redes, grupos y líneas de investigación; el asentamiento de filiales de instituciones extranjeras; o la adquisición de instituciones nacionales por corporativos extranjeros. Por último, los temas que aún habría que explorar a profundidad: la presencia de cotitulaciones y carreras compartidas; las movilidades científicas de retorno; la capacidad de atracción de nuestras instituciones de estudiantes y académicos extranjeros, así como el impacto que dichos aspectos tienen en el cumplimiento de los objetivos del desarrollo, la productividad y la competitividad de la educación superior y la producción de CTI del país.

Por otro lado, Didou y Jaramillo (2014) señalan que si bien se han analizado algunos componentes del fenómeno por parte de los organismos internacionales, las instituciones y los académicos, son muchos los aspectos en los que existen profundos desacuerdos. Destacan entre ellos la dispersión e insuficiencia de los datos;⁷ la ausencia de análisis sistemáticos de los obstáculos actuales por la falta de normalización de la nomenclatura y equivalencias entre los programas; las condiciones de infraestructura, organizacional y habitacional en las IES para cumplir convenios para la recepción de los estudiantes extranjeros, lo que dificulta la operación de la movilidad interinstitucional tanto dentro como fuera del país; por último, las implicaciones en términos de equidad por falta de regulación y consolidación de un sistema virtual de educación superior, o el

siendo común incluso reportar convenios no vigentes. Didou señala que “por lo general, los convenios propician la movilidad de los estudiantes y de los académicos, pero los más efectivos son los de investigación, siempre y cuando se inscriban en una lógica *bottom to up* y formalicen intercambios previamente establecidos entre científicos” (Didou, 2014: 148).

⁷ No existe un seguimiento de la sistematización de convenios nacionales e internacionales de México, como el realizado por Marúm *et al.* en 2003 (Didou, 2014). Se sabe poco de los efectos de la movilidad académica en el desarrollo de la comunidad científica nacional (Gérard y Grediaga, 2009; Grediaga y Maldonado, 2011).

estudio de los efectos logrados a través de la movilidad física de corta duración o la transferencia de conocimientos de quienes regresan después de realizar sus estudios fuera de su lugar de origen.

Todos los aspectos anteriores constituyen elementos fundamentales a tomar en cuenta para comprender el fenómeno, pero tendría que irse más allá si pretendemos entender cómo se viven, por qué y cómo son aprovechadas dichas oportunidades, o cuáles son sus efectos en el desarrollo del conocimiento en los países e instituciones afanadas en ampliar los indicadores con que se mide la internacionalización. Los análisis disponibles sobre otros países han señalado que para la gran mayoría de los estudiantes de naciones del norte que deciden estudiar en países del sur y, en menor medida, para los estudiantes de naciones del sur, el proyecto de estudiar en el extranjero simboliza no sólo un emprendimiento académico-profesional, sino una inversión de valor social y cognitivo (Kaluf, 2014). Las condiciones políticas, de seguridad y las posibilidades de interacción con sus pares se ven limitadas en ocasiones por la falta de dominio de las lenguas locales, la ausencia de infraestructura para recibirlos o de programas de integración a la comunidad universitaria.

Ante este panorama, se requiere articular distintos niveles de análisis para ligar las líneas orientadoras y los marcos normativos con las acciones y sus consecuencias. En este sentido, podría añadirse al listado anterior la falta de estudios a profundidad sobre las condiciones institucionales e individuales que hacen posible el aprovechamiento de las oportunidades que abren las políticas públicas e institucionales de apoyo y los mencionados convenios internacionales. Es decir, integrar al análisis la lógica, los motivos y las condiciones de los actores que han aprovechado los programas nacionales e institucionales, así como el peso que en ello han tenido las condiciones académicas y los recursos familiares de los estudiantes móviles, analizando también bajo esa óptica la diversidad de expe-

riencias vividas en las IES internacionales elegidas para realizar sus procesos formativos y trayectorias profesionales.

DISTINTAS MIRADAS SOBRE LA INTERNACIONALIZACIÓN.

BREVE RECUENTO DE LA DISCUSIÓN

Discursivamente se plantea que la educación superior se ha convertido en un espacio de intercambio sociocultural que a través de la participación promueve el entendimiento, la tolerancia y la posibilidad de integración global de las naciones. La movilidad académica presupone que los participantes en los procesos de movilidad podrán “[...] tomar el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas, además de la capacidad de superar relaciones estereotipadas” (Consejo de Europa, 2002: 102).

Sin embargo, cabe preguntar: ¿hasta qué punto existen condiciones para participar como iguales entre regiones, países e instituciones con condiciones de desarrollo económico y social profundamente desiguales?, ¿cuáles han sido las oportunidades y los riesgos, los efectos positivos o negativos, esperados o inesperados de estos desiguales puntos de partida entre los participantes?, ¿cuáles los efectos de la comercialización de los servicios de ES asociados a los procesos de internacionalización?

En los orígenes de la aceleración de la internacionalización de la ES se entretajan aspectos económicos, científicos y técnicos. Como señala la UNESCO (2012), la oferta de programas y servicios educativos constituye un nuevo mercado,⁸ en el que los gobiernos e instituciones de ES buscan posicionarse y desarrollar nichos específicos que les permitan atraer estudiantes y talentos para garantizar su desarrollo. Sin embargo, no hay

⁸ La comercialización de la educación superior atrae la inversión de capitales, estimula la competencia, genera ingresos que a veces son más elevados que en otros sectores y globaliza la educación superior (UNESCO, 2012).

que olvidar que como en muchos otros mercados, no es la mano invisible la que conduce su operación, sino que “los mercados universitarios son siempre una creación de la política; su arquitectura, el producto de intervenciones gubernamentales” (Brunner, 2009: 102), tanto de los países receptores, como de quienes se convierten en consumidores de sus servicios. Por lo tanto, no es un mercado en el que todos los participantes tengan oportunidades equivalentes. Como señalaba Brunner:

[...] es un mercado que se segmenta con la estratificación de las instituciones proveedoras del servicio combinada con la diversidad de públicos consumidores, y [en] que los mercados nacionales se hallan subordinados al mercado global, al tiempo que van perdiendo, comparativamente, su capacidad de conferir certificados de valor y estatus a sus clientelas locales (Brunner, 2010: 77).

Es por ello que difieren los intereses y puntos de partida entre los países llamados del norte y los del sur y, en consecuencia, su capacidad para convertirse en polos de atracción de estudiantes y académicos.

Para los países desarrollados, además del beneficio directo del flujo de recursos económicos asociados a la atracción de estudiantes internacionales, los objetivos son formar y captar recursos humanos altamente capaces (calificados o realizando la calificación *in situ*), especialmente en áreas en las que existen déficits para sostener la supremacía y el trabajo de frontera en la producción científica y su aplicación (Auclair y Batalova, 2013; Galaz, *et al.*, 2009). Para las IES en estos países resultan fundamentales los recursos económicos y la fuerza de trabajo intelectual que aportan los estudiantes internacionales para sostener su predominio en el ámbito de la investigación y aplicación del conocimiento. La selección de estudiantes para los programas de posgrado permite retener a los más talentosos, pero también gracias a los que regresan mantienen vínculos e indirectamente ejercen influencia en la producción académica, en la toma de decisiones y preservan los canales de información necesaria para continuar con su trabajo. Por otra parte algunos centros, dirigidos por o con la participación de mexica-

nos en altos puestos de decisión, aprovechan los recursos y convocan a sus colegas de dichos países para trabajar en temas de interés en sus lugares de origen, establecen convenios y desarrollan actividades de formación de recursos humanos para el gobierno, las empresas o las IES de nacionales.⁹

Para las economías intermedias o en desarrollo, participar en los procesos de internacionalización, a través de la generación de programas de apoyo para estudiar en el extranjero, tiene la intención de desarrollar recursos humanos locales para promover su competitividad, participación e impacto dentro de las redes de producción de conocimiento en distintas áreas. Sin embargo, Brunner (2010) señala como hipótesis que “en algunas partes del mundo en desarrollo, los ambientes de trabajo limitados para los investigadores y los bajos salarios contribuyen a la ‘fuga de cerebros’”. Esto traería aparejado que los países en vías de desarrollo tengan cada vez mayores dificultades para producir conocimientos e innovaciones pertinentes para la solución de los problemas nacionales. Dificultades no sólo económicas o financieras, sino también organizacionales, para generar las condiciones necesarias para atraer y retener a los recursos locales altamente calificados, dotarlos del espacio institucional, de alternativas de trabajo con el financiamiento, infraestructura y apoyos técnicos y administrativos necesarios para que puedan desarrollarse. Las ausencias en este sentido son la justificación de muchos mexicanos que desarrollan sus trayectorias profesionales fuera del país. Como pudimos constatar en las entrevistas realizadas, muchos de ellos siguen interesados en temas que resultan relevantes y tienen un alto impacto en la solución de los problemas nacionales, con consecuencias positivas, en ocasiones no sólo para México, sino también para la región o la población mundial. Aprovechan los recursos de países e instituciones ricas para avanzar

⁹ Como ejemplo, diversos centros del Institute de la Recherche Sur le Developement (IRD) en Francia; el Washington Center, en Washington D. C.; o diversos centros de estudios latinoamericanos, como los de la Universidad de Oxford, en Gran Bretaña; la Universidad de California; la Universidad de Columbia o la Universidad de Texas (tanto en Austin como en San Antonio).

en el desarrollo de conocimiento que impacta significativamente en distintos campos de estudio y diversos sectores (gubernamental, científico o productivo). ¿Entonces todos aquellos que se encuentran laborando fuera del país pueden ser efectivamente calificados como “fuga de cerebros”? Aunque cabe señalar que éste es un calificativo que incomoda enormemente a quienes desde el exterior siguen ligados a la búsqueda de soluciones de la problemática del desarrollo nacional.

Entre las alternativas planteadas por el gobierno mexicano frente al problema de la sangría de talentos nacionales se pueden mencionar las políticas de repatriación del Conacyt, el nuevo programa de cátedras para jóvenes investigadores,¹⁰ la creación de colegios doctorales multinacionales y el reconocimiento de la capacidad científica de los investigadores mexicanos en el extranjero integrándolos al Sistema Nacional de Investigadores (SNI).¹¹ Ante la ausencia de recursos suficientes para repatriarlos a todos, vale la pena mencionar los esfuerzos que se han establecido paralelamente en otras dependencias, como el Instituto de Mexicanos en el Exterior (IME) para fomentar redes de colaboración, con la detección y formulación de redes de talentos de los mexicanos en el exterior alrededor de cuatro programas o ejes principales.¹²

¹⁰ Que resultan particularmente exitosas entre los recién egresados de programas de formación en el exterior, aunque no siempre lo suficientemente atractivas ante las posibles ofertas de trabajo con que cuentan, ni garantizan la posibilidad de retenerlos en el mediano o largo plazos.

¹¹ Nomenclatura meramente simbólica mientras no vuelvan al país, pero económicamente equivalente al otorgado a investigadores radicados en México a su retorno,

¹² El Instituto de los Mexicanos en el Exterior fue creado por decreto de fecha 16 de abril de 2003, donde se le atribuyen varias misiones, entre las que figura la Red de Talentos Mexicanos en el Exterior, iniciativa coordinada por el IME en colaboración con el Conacyt y la Fundación México-Estados Unidos para la Ciencia (Fumec), que buscaba localizar y organizar el talento mexicano en el exterior. Actualmente, el programa se denomina Red Global mx y tiene identificados más de 170 proyectos de la diáspora calificada en el exterior. El IME señala que con la finalidad de aprovechar el potencial de la Red se decidió concentrar los esfuerzos de la misma en cuatro ejes: 1) Ciencia y tecnología; 2) Investigación académica; 3) Emprendimiento e innovación (industria creativa); 4) Responsabilidad social. Así, gracias a la Red Global mx se busca identificar los proyectos de cooperación que aprovechen los contactos, conocimiento y experiencia de los mexicanos en el exterior.

También resulta importante mencionar que tanto la firma de convenios como la participación en proyectos y redes de colaboración tiene defensores y detractores. Se plantean diversas posturas que se mueven entre dos posiciones extremas: la de quienes consideran posible una colaboración entre miembros de países con distintos niveles de desarrollo en condiciones de equidad (Morones, 2011, Conacyt y algunas IES), y la de aquellos que señalan un estatus diferencial entre los participantes, ya que se asignan generalmente posiciones subordinadas a los científicos de los países del sur, aun en empresas de colaboración científica multinacional. Por ejemplo, Góngora (2012) estudió los modelos de asignación de tareas en el campo de la sociología y encontró que los participantes mexicanos realizaban tareas de ejecución (*versus* las de concepción) en los equipos multinacionales de investigación, así como que había una apropiación diferencial de conocimientos y un distinto reconocimiento a los participantes en los circuitos de visibilidad, legitimidad y prestigio de los saberes producidos, nacional e internacionalmente.

En síntesis, los beneficios de la movilidad académica para los países en desarrollo serían: a) fortalecer la habilitación de sus recursos humanos; b) apropiarse del conocimiento de frontera en distintos campos; y c) establecer vínculos que se consoliden como redes de cooperación a futuro para hacerlos jugar en función de la solución de problemas locales. En el caso de los países desarrollados: a) recibir un flujo importante de recursos económicos; b) tener la posibilidad de captar talentos de los países menos desarrollados; c) influir, a través de la formación de recursos humanos que formarán parte de la élite, en la toma de decisiones, enfoques y valorización de los conocimientos que producen en otros países; d) el desarrollo de contactos y redes con países con los cuales se podrían establecer intercambios económicos y científicos en el futuro; y e) difundir su cultura y lenguaje.

Al reseñar la discusión, el interés principal es mostrar la necesidad que se tiene de avanzar en la realización de estudios

de caso que proporcionen evidencias para fundamentar lo que en ocasiones parecen más bien posiciones político-ideológicas, pero sobre todo para promover instancias de diálogo entre los interesados en el campo, para que la comparación, discusión y tipificación de sus resultados permitan esclarecer las condiciones de participación de la comunidad científica nacional con sus pares internacionales, así como ampliar el análisis del tema a distintos campos de conocimiento, tipos de instituciones y regiones del país para tener una idea más clara de las oportunidades y los riesgos asociados a la internacionalización. Por otro lado, habría que trabajar multidisciplinariamente en el análisis de las bases de datos disponibles, lo que permitiría contextualizar los casos estudiados y mejorar las fuentes de información sobre el conjunto del SES y el sistema de CTI mexicanos.

EL PUNTO DE PARTIDA:

FUENTES DE INFORMACIÓN DISPONIBLES

Se dispone de información sobre los flujos estudiantiles y condiciones de desarrollo de la CTI en fuentes internacionales (OCDE, IPE-UNESCO, BM), principalmente para la realización de ciclos completos de estudio y parcialmente sobre las estancias de corta duración en el desarrollo de estudios de nivel superior en sus países de origen.¹³ En México se tiene información sistematizada sobre los solicitantes, los becarios nacionales y los que se han ido al extranjero a partir de 1996. Luchilo (2009) aplicó una encuesta a egresados de los programas de Conacyt en 2008. En ella se reconstruyen sus trayectorias posteriores al periodo de la beca, así como sus opiniones sobre los beneficios obtenidos. También existen estudios de caso nacionales sobre las políticas públicas e institucionales de apoyo a la movilidad

¹³ Los programas de becas mixtas del Conacyt, fundamentalmente dirigidos a los becarios que estudian en los cursos reconocidos en el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), o los apoyos institucionales a la movilidad de sus estudiantes tanto de licenciatura, como de posgrado, serían ejemplo de lo señalado.

académica de estudiantes, profesores e investigadores,¹⁴ o sobre los convenios marco entre países e instituciones, formalizados ante los ministerios o secretarías de Relaciones Exteriores y las oficinas de apoyo académico y vinculación de las distintas IES (Marúm *et al.*, 1997); en la mayoría de ellos se señalan las grandes dificultades que existen para obtener información general, exhaustiva y válida sobre el fenómeno.

Nos enfrentamos a problemas en la medición del grado de internacionalización de las IES mexicanas en los flujos, tanto de salida por movilidad temporal para cubrir sólo algunas materias o créditos en otras IES nacionales o internacionales, como en el de estudiantes extranjeros recibidos por las IES públicas y privadas del país (Patlani, 2014).¹⁵ La otra cara de la movilidad estudiantil hacia otras instituciones y países es la capacidad de convertirse en polo de atracción de estudiantes y académicos extranjeros en las IES nacionales. Los estudiantes y académicos extranjeros constituyen un importante estímulo para la internacionalización de la educación terciaria, y el desarrollo científico, tecnológico y la innovación.¹⁶ El efecto multiplicador de la presencia de estudiantes extranjeros en el país ha sido poco destacado en la literatura de referencia, y cuando se reci-

¹⁴ Otros investigadores (Gacel, 2000 y 2006; AMPEI, 1999 y 2008; Marúm, 1997; Marúm, Marroguín y Didou, 1997) han buscado esclarecer los recursos de las oficinas de internacionalización, concluyendo que sus estructuras, funciones y recursos no se correspondían con la prioridad atribuida a esta política educativa, por parte del gobierno y de los funcionarios, definida en las misiones institucionales o en sus discursos. Celso Garrido y Norma Rondero coordinaron hasta 2014 el estudio del caso mexicano en un proyecto con financiamiento ALFA III para analizar y hacer propuestas con el fin de crear o fortalecer instancias de vinculación en las IES nacionales (VERTEBRALCUE).

¹⁵ Bajo la coordinación de la SEP y con la asesoría de expertos se aplicó una encuesta a los responsables de las instancias institucionales de relaciones internacionales de las IES del país (Patlani, 2014). Sin embargo, la estrategia de recaudación de información y condiciones de implementación no permitieron un índice adecuado de respuesta, por lo que el análisis no resultó representativo y sus conclusiones poco convincentes. En suma, el alcance y funcionamiento de los programas de captación, atracción y atención a los estudiantes internacionales sigue siendo un tema en el que se requiere profundizar en nuestro país.

¹⁶ Un estudio pionero al respecto es el de Isabel Izquierdo (2011), quien exploró la llegada a México de investigadores extranjeros a través de las cátedras Conacyt.

ben este tipo de estudiantes existen pocos programas institucionales que aprovechen al máximo su estancia para enriquecer el intercambio sistemático de experiencias de los alumnos de los distintos países con la comunidad estudiantil de la institución receptora. También se desconoce la dimensión de la presencia temporal de académicos extranjeros, tanto la de quienes visitan el país por temporadas cortas para la participación en conferencias, seminarios y talleres, como sobre los acuerdos de intercambio de profesores que se encuentran disfrutando el periodo sabático o realizando estancias cortas en otras naciones.

SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS INICIAL DE BASES DE DATOS DISPONIBLES

Se consiguió y sistematizó la información disponible sobre becarios Conacyt (López, 2015) y las bases de datos de integrantes vigentes del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) de 2010 a 2013,¹⁷ pero no todos los mexicanos estudiando fuera son becarios del Conacyt, ni se encuentran realizando estudios de posgrado, por lo que el alcance de dicha base resulta limitado. Como complemento se han obtenido datos con distinto grado de desagregación en las oficinas internacionales de apoyo de las embajadas de los países en estudio radicadas en México. También se adquirió la base HESA de estudiantes mexicanos en el Reino Unido, que permite ubicarlos por institución, área y nivel de estudios. Particularmente accesibles para compartir la información disponible fueron Campus France, la DAAD (Servicio Alemán de Intercambio Académico) y la embajada de Canadá. A pesar de que proporcionaron alguna información no hemos

¹⁷ Tablas correspondientes a trayectorias formativas, la contratación actual y los resultados producidos por los integrantes del SNI. Existen problemas de uniformidad, por las distintas versiones de *software* utilizadas desde 1984 y el libre llenado de variables, que implican un intenso trabajo de limpieza y estandarización, pero son una gran fuente de riqueza para analizar a la comunidad científica nacional.

podido conseguir datos equivalentes para España y Estados Unidos.

De la información disponible sobre los solicitantes de becas y becarios del Conacyt para estudiar en el extranjero, según país de destino de los beneficiarios, se obtuvo un total de 4,465 becas vigentes para el periodo 2008-2012. Los principales destinos, con alrededor de una cuarta parte de los becarios, fueron Gran Bretaña (25.7%) y Estados Unidos (23.9%). Y seguirían España (15.7%); Alemania (7.7%); Francia (6.2%); y Canadá (5.2%). En conjunto representan más de cuatro quintas partes del total de becas vigentes en el extranjero (84.5%) (López, 2015; ROMAC, 2012). Si como indicador indirecto de cambio en los flujos de estudiantes se analiza la variación en el tiempo de los lugares de formación de los miembros del SNI, tenemos que hasta 1984 menos de una tercera parte de los diplomas de doctorado se obtuvieron en México (28.7%), mientras que durante la primera década del siglo XXI prácticamente se invirtió la proporción, pues menos de la tercera parte de quienes obtuvieron el grado lo hicieron en IES extranjeras (29.8%), lo que evidencia el acelerado desarrollo del posgrado nacional y el cambio de orientación de los apoyos para estudiar posgrado por parte del Conacyt (Grediaga y Maldonado, 2011; Gérard y Cornu, 2013). Puede apreciarse que entre ambos periodos existe variación en los países de destino. Antes de 1984 Estados Unidos representaba casi la tercera parte del total de los títulos de doctorado obtenidos en el extranjero (29%); Francia ocupaba el segundo lugar (16,7%); Gran Bretaña (15,3%) y España (15,3%) se disputaban el tercer puesto, mientras que los países de la antigua Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) tenía el cuarto lugar, y aunque Alemania y Canadá captaban la menor proporción de miembros SNI, eran relevantes en el conjunto. En cambio, para la década inicial del nuevo siglo Estados Unidos sigue ocupando la primera posición, aunque a pesar del Tratado de Libre Comercio de América del Norte ha disminuido su presencia frente a España, que ocupa el segundo puesto; Francia y Gran Bretaña se disputan la tercera posición

y Alemania y Canadá el cuarto lugar del total de certificados obtenidos en IES del extranjero. En ese momento la influencia de los países de la antigua URSS, junto con otros, representaban menos de una vigésima parte del total de certificados doctorales obtenidos fuera de México y prácticamente nula entre los becarios al extranjero en el periodo que nos ocupa, por lo que no fue incluida en el estudio.

Los circuitos de movilidad internacional se modificaron ante los cambios en la dinámica del mercado de la ES y las políticas de internacionalización vigentes en países emisores y receptores de estudiantes, variando su fuerza de atracción a través del tiempo. De ahí la estrategia de analizar los resultados organizando la población en estudio en tres cohortes generacionales.¹⁸ Aunque no se analizarán con detalle las variaciones entre polos de atracción atribuibles a la dinámica, redes y tradiciones disciplinarias, pueden consultarse datos al respecto en los trabajos de Didou y Gérard (2010), Grediaga y Maldonado (2011) y Gérard y Cornu (2013).

ESTRATEGIA METODOLÓGICA Y DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA POBLACIÓN

El presente trabajo es una modesta aportación, pues ante la complejidad descrita anteriormente sólo se realiza una exploración inicial sobre la articulación de los factores estructurales y personales que se ponen en juego para tomar la decisión de irse a estudiar al extranjero, mostrando los cambios ocurridos a través del análisis de las tres cohortes generacionales. La selección de los seis países de destino se realizó en función del análisis de las bases de becarios Conacyt y los lugares de formación de los miembros del SNI: Canadá, Estados Unidos,

¹⁸ Las generaciones se construyeron no sólo en términos de grupos de edad, sino por el momento de obtención de los certificados en los distintos niveles de su trayectoria formativa, tomando las transformaciones en las políticas públicas nacionales como momentos de corte en la periodización.

Alemania, España, Francia y Reino Unido de la Gran Bretaña. Se utilizaron tres tipos de instrumentos: a) la revisión documental de políticas migratorias y científico-tecnológicas en México y los países receptores de 1950 a 2012; b) la aplicación de una encuesta en línea a la que se invitó a todos los integrantes del padrón de becarios vigentes del Conacyt y los miembros del SNI durante el periodo 2010-2012, así como la invitación a las instituciones a difundir la encuesta entre sus estudiantes y profesores mexicanos, es decir, se aplicó a cuatro poblaciones;¹⁹ y c) la realización de entrevistas a profundidad a los estudiantes mexicanos inscritos en las principales instituciones de destino y a los connacionales que se encuentran trabajando en dichos países. El objetivo fue obtener información sobre sus antecedentes familiares; profundizar en sus trayectorias formativas; cuáles fueron las razones para elegir el lugar e institución de estudio; sus condiciones de vida y los procesos de adaptación durante la realización de sus estudios en el extranjero (de corta o larga duración), así como recuperar las opiniones sobre la experiencia y sus consecuencias en las trayectorias laborales, algo no disponible en la información que proporciona el currículum vitae único (cvu) del Conacyt.

Aunque en el presente trabajo se explorarán sólo algunas dimensiones de las bases de datos, documentos y entrevistas disponibles en la Red de Observatorios sobre Movilidad Académica y Científica de Mexicanos (ROMAC), para mayor información remito a la página electrónica <<http://romacm.azc.uam.mx/>>, y únicamente se mencionará aquí el objetivo general, la estrategia metodológica y las poblaciones en estudio.²⁰ El pro-

¹⁹ En becarios Conacyt (estudiantes de posgrado y estancias posdoctorales) e integrantes SNI tenemos un universo de referencia preciso; en las otras dos el estudio es exploratorio (para los no becarios de grado y posgrado, así como sobre los mexicanos que trabajan en los países receptores, la información disponible es parcial o poco confiable). Sobre las élites gubernamental y productiva se construyeron bases de datos de mandos medios altos y altos en las secretarías y dependencias descentralizadas del gobierno y en las principales empresas del país.

²⁰ El proyecto ha sido apoyado por el Conacyt y la Universidad Autónoma Metropolitana, con aporte de recursos concurrentes por parte del Centro de Población y Desarrollo-Instituto René Descartes (Ceped-IRD) de Francia y con participación de

yecto toma el estudio del caso de México con el objetivo de afinar la hipótesis y someter a prueba el diseño de estrategias e instrumentos para observar, medir e interpretar el significado y los efectos de la movilidad académica desde los países en desarrollo hacia los países desarrollados en la constitución de las élites científica, gubernamental y productiva del país. Por ello, la estrategia de analizar los casos de quienes actualmente están estudiando o realizando estancias en los países bajo investigación, pero también retrospectivamente. En este sentido, resulta importante reconstruir las trayectorias, condiciones y efectos de los estudios que realizaron en México o el extranjero de quienes hoy forman parte de los grupos a cargo de tomar las decisiones en el país, así como explorar por qué algunos no regresaron o decidieron desarrollar sus trayectorias laborales fuera de México.

*LOS OBJETIVOS, DIMENSIONES DE ANÁLISIS
Y ORGANIZACIÓN DE LAS RESPUESTAS
DE LA ENCUESTA Y LAS ENTREVISTAS*

El objetivo es explorar la relación entre las condiciones institucionales (políticas públicas y objetivos de las instituciones de educación superior del país) y las condiciones individuales que hacen visibles —o contribuyen a hacer posible aprovecharlos—, los programas de apoyo nacionales e internacionales disponibles para realizar estudios en el extranjero. En conjunto con la periodización en función de las transformaciones en las políticas públicas hacia la educación, la ciencia y la tecnología en el país, así como los cambios en las políticas de internacionalización y migración de los países de destino, se construyen cohortes generacionales para organizar las respuestas de la encuesta y el análisis de las entrevistas realizadas.

Siguiendo la propuesta de Landesmann (1997), donde retoma las categorías centrales de Bourdieu en los trabajos sobre

colegas de Gran Bretaña y Venezuela. Para detalles sobre la conformación del equipo consúltese la página electrónica.

la reproducción y la distinción, se ha denominado a las tres cohortes: a) *pioneros*, que realizaron sus estudios doctorales en el extranjero antes de la crisis de los años ochenta y el auge del posgrado nacional; b) *herederos*, quienes iniciaron sus trayectorias académicas durante la expansión acelerada de la ES, realizaron su formación doctoral en medio de la crisis o posteriormente bajo la influencia de profesores que estudiaron fuera y de los nuevos mecanismos de reconocimiento y recompensas de la profesión académica a partir del surgimiento del SNI y la modificación de las políticas públicas hacia las instituciones de educación superior en México. Reportan mayor proporción de estudios de doctorado en nuestro país, estancias posdoctorales fuera y un desarrollo más tardío en su formación como investigadores;²¹ y c) *nueva generación*, jóvenes que realizan estudios de distintos niveles en el extranjero a partir de 2002, ante el cambio en la Ley de Ciencia y Tecnología en México. Quienes estudian fuera toda su trayectoria, desde el bachillerato o la licenciatura, pertenecen a los sectores alto y medio alto, mientras que aquellos que estudian sólo el posgrado fuera, junto con los estudiantes del posgrado nacional, no podrían hacerlo sin el apoyo institucional. Esta generación constituye la alternativa de renovación de la comunidad académica y de las élites gubernamentales y productivas en un futuro cercano.

Se presentan algunos resultados iniciales de la encuesta aplicada en línea por la Red de Observatorios de la Movilidad Académica y Científica de los mexicanos hacia los países desarrollados (ROMAC), complementando su interpretación con la impresión general sobre las condiciones y los motivos que se desprenden de las entrevistas realizadas en los seis países estudiados. En cuanto a las dimensiones de análisis se trabajan únicamente aquellas relacionadas con su origen social, manejo de idiomas y motivos para realizar estudios fuera del país.

²¹ Por desarrollo más tardío se entiende que hay un lapso mayor entre la culminación de los estudios de licenciatura y el inicio de los de posgrado, principalmente de formación para la investigación en el nivel de doctorado.

LA INFORMACIÓN PRODUCIDA Y DISPONIBLE EN ROMAC

Aplicación del **cuestionario en línea**: Hasta ahora se han recuperado 2,762 respuestas completas. Una décima parte de la población en estudio corresponde al grupo que quiere irse a estudiar fuera; más de una cuarta parte de los que respondieron la encuesta estaban estudiando o realizando una estancia académica o posdoctoral en el extranjero; casi la mitad estudiaron fuera y actualmente se encuentran trabajando en el país; y poco más de una décima parte están laborando fuera de México. Su distribución entre los países a que querrían irse, estudian o realizaron sus estudios sería la siguiente: Alemania (3.7%); Canadá (7.6%); Estados Unidos (20.7%); España (9.6%); Gran Bretaña (10.6%); y Francia (38.1%).* También es diversa la composición por tipo de programa o nivel, área y disciplina de estudios.

Entrevistas a profundidad: Realizadas con el objetivo de reconstruir las trayectorias formativas y profesionales de representantes de las distintas poblaciones que desarrollan estudios o actividades laborales en distintos campos de conocimiento en México y los seis países en estudio. Se han realizado por los distintos integrantes del proyecto alrededor de 512 entrevistas,** que ya se han transcrito literalmente, pero que sólo se ha iniciado su codificación y análisis. Hasta el momento 273 del total de las transcripciones disponibles, seleccionadas aleatoriamente por país, han sido codificadas y clasificadas en los principales ejes de análisis del proyecto. Por esta razón y por cuestiones de espacio, en esta ocasión no se dará voz directamente a los entrevistados, sino que se presentará una visión de conjunto para complementar el análisis de los resultados de la encuesta.

* La sobredimensión del número de respuestas en el caso francés obedece al apoyo de Campus France, que difundió la encuesta y proporcionó acceso a información desagregada sobre aspirantes y estudiantes.

** Ambos instrumentos se trabajaron con quienes se encuentran, han realizado o realizan sus estudios o estancias en los seis países seleccionados para el estudio.

LOS FACTORES EN JUEGO AL DECIDIR REALIZAR ESTUDIOS EN OTROS PAÍSES

Para analizar la articulación entre contextos y actores hay que situar social y temporalmente a la población en estudio, por lo que se dividió en tres generaciones, considerando para su construcción el grado máximo obtenido al momento de la encuesta, el periodo en que realizaron sus estudios en el extranjero, y su edad en 2015. La hipótesis de partida fue que el espectro de alternativas que se contemplan dependerá, por un lado, de las características sociales de los individuos, es decir, de dónde se ubica socialmente la familia de procedencia, su proximidad con el conocimiento y expectativas respecto de la educación, el nivel de estímulo, el apoyo a la formación de los hijos y los esfuerzos por seleccionar instituciones educativas que les proporcionen una adecuada formación. Lo que se ve y concibe como alternativas en las distintas generaciones al decidir sobre el lugar, área e institución en las etapas de la trayectoria formativa está influido de manera importante por la familia, pero este factor se encuentra mediado por las instituciones en que se realizaron los estudios previos y la circulación de información por distintos medios, principalmente ferias de posgrado e internet.

La hipótesis central es que si bien las condiciones institucionales y las políticas explícitas en el país son el escenario en que se toman las decisiones sobre la trayectoria formativa, el origen social y los distintos tipos de capitales de que disponen los individuos influyen de manera significativa en la posibilidad de aprovechar las condiciones estructurales para realizar su formación dentro o fuera del país. Como señala Bourdieu (1977), no son sólo las condiciones objetivas, sino los capitales cultural y social, los elementos que transforman los recursos y medios disponibles en alternativas para los estudiantes, académicos o instituciones al momento de tomar decisiones. Los actores tienen intenciones, diseñan estrategias y cuentan con recursos (no me refiero únicamente a los económicos) que les

hacen posible transformar sus intenciones en proyectos y buscar los apoyos y medios necesarios para llevarlos a cabo exitosamente.

Los *habitus* para Bourdieu son “principios generadores de prácticas distintas y distintivas [...], pero también son esquemas clasificatorios, principios de clasificación, principios de visión y de división, aficiones diferentes” (Bourdieu, 1977: 20). Así, considerar como alternativa salir del país para estudiar en otras naciones está influido por la presencia de historias familiares de migración internacional, por el capital lingüístico (tener dominio de otras lenguas); el conocimiento sobre los trámites necesarios para residir en otro país (capital viajero); contar con los recursos materiales (propios o familiares) o con la información sobre cómo acceder a ellos en el país (capital social e institucional para optar por becas en el Conacyt, fundaciones o instituciones extranjeras), pero sobre todo estos aspectos inciden poderosamente en cómo se valoran los certificados y a quienes los emiten. Ciertos grupos sociales perciben que la salida del país representa no sólo la posibilidad de obtener una formación académica y un certificado educacional considerado valioso en el contexto nacional, sino una experiencia muy importante porque además proporciona una ampliación de mirada, un aprendizaje cultural y simbólico que va más allá de lo académico.

Entre las opciones consideradas para elegir el destino de formación, un elemento importante es el dominio y perfeccionamiento de otros idiomas. Hablar otra lengua es también un recurso posible de intercambiarse en el mercado, ya sea para lograr la admisión en el programa deseado, o para convertirla a futuro en un valor agregado en la búsqueda de colocación dentro del mercado laboral. Estudiar en países en los que se hablan otros idiomas permite una ganancia adicional a la experiencia de estudiar, pero también representa un reto en términos de adaptación, pues una lengua distinta es al mismo tiempo una cultura y formas de interacción desconocidas.

Así, en el momento de ponderar las alternativas y decidir postular a distintas IES y/o países, no sólo entran en juego las condiciones económicas, los capitales lingüístico y cultural disponible, sino también las expectativas y los imaginarios sobre el país o países de destino alternativo. La imaginación consiste en expandirse uno mismo al trascender los límites de tiempo y espacio: se pone en juego lo que se sabe y lo que se desea. Así, en el proceso decisorio entran en consideración los estereotipos construidos a través del consumo cultural en los medios masivos de comunicación, los relatos de familiares, amigos, conocidos, y la propia imaginación. Al llegar al lugar de destino, en no pocas ocasiones la primera vivencia es la fractura de dichos estereotipos, la sorpresa, la necesidad de ajustes y adaptaciones y, en ocasiones, la añoranza y el desencanto.

Susana García señala que “[...] la reconstrucción de la genealogía implica trabajar la dimensión temporal del vínculo entre individuos, una red social que supone pertenencia a un grupo y un orden de sucesión en el mismo; supone linaje y descendencia” (García, 2001: 12). En las oportunidades de movilidad académica inciden la historia familiar y los antecedentes socioculturales del sujeto, pero también aparecen en la encuesta y las entrevistas otras influencias que se derivan de la interacción con los profesores a lo largo de las trayectorias formativas. Estos procesos de socialización formativa y apoyos institucionales compensan, en cierto grado, variable en los distintos periodos, las desigualdades y desventajas del origen social, en la medida en que contribuyen a volver observables y convierten en viables las oportunidades de realizar estudios de posgrado en el extranjero. Estos apoyos han sido hasta hace muy poco tiempo prácticamente inexistentes en el nivel de licenciatura. Por ello, resulta fundamental reconstruir el tejido y secuencia de estos distintos aspectos; de ahí la riqueza que aporta el hecho de profundizar en las historias particulares a través de las entrevistas.

Cuadro 1
ALGUNOS INDICADORES SOBRE EL ORIGEN SOCIAL DE LAS GENERACIONES

	Pioneros	Herederos	Nueva generación
Antecedentes de migración internacional de los abuelos	33.3%	22.6%	18.3%
Al menos uno de los padres nació fuera de México	27.8%	13.0%	9.0%
Abuelos con ocupaciones no manuales (propietarios, directivos o funcionarios)	30.9%	29.4%	42.5%
Al menos uno de los abuelos con contacto con la educación superior	14.3%	20.8%	29.3%
Padres con ocupaciones no manuales (propietarios, directivos o funcionarios)	27.8%	43.8%	59.3%
Al menos uno de los padres con contacto con la educación superior	45.7%	52.6%	77.6%
Capital viajero: viajaron al extranjero antes de irse a estudiar fuera	44.0%	59.8%	53.1%
Se enteraron desde su casa o en los estudios de nivel básico de la posibilidad de estudiar fuera de México	20.9%	13.1%	11.3%
Capital lingüístico: hablan dos o más idiomas además de español	29.1%	33.7%	60.9%
¿Contaba con un empleo antes de salir a estudiar en el extranjero?	41.0%	61.2%	48.9%
Capital institucionalizado (estudia o estudió el doctorado fuera de México)	80.0%	78.1%	7.8%

Fuente: Encuesta ROMAC (2012-2016).

Nota: Cada renglón del cuadro corresponde a una variable distinta y en las columnas sólo se presenta el porcentaje de la generación que presentó el rasgo descrito. Por ejemplo, si en los pioneros en el 33.2% de los casos había antecedentes de migración internacional entre los abuelos, el complemento sería 66.8% (que no se proporciona), que no tienen antecedentes familiares de migración internacional, y así sucesivamente.

Por medio de los antecedentes de migración o movilidad internacional, en el Cuadro 1 puede observarse que los pioneros tuvieron un mayor contacto en el seno familiar (abuelos y padres) con culturas y experiencias de otros países, se enteraron mucho más tempranamente de la posibilidad de realizar

estudios en el extranjero y el medio a través del cual obtuvieron información fueron las relaciones directas o cara a cara con amigos, familiares o profesores. En los casos de los herederos y la nueva generación existe una menor proporción de personas con antecedentes o experiencia directa de migración internacional, se enteran más tardíamente de la posibilidad de estudiar en el extranjero, y especialmente en la tercera cohorte se obtiene la información a través de internet, oficinas institucionales y secciones culturales de las embajadas.

Resulta interesante resaltar el aumento en indicadores como capital lingüístico, trabajos no manuales y contacto con la educación superior entre las generaciones, pero sobre todo cabe destacar que contra lo que sería la situación general de manejo de idiomas en el país, en todas las generaciones de quienes realizaron estudios en el exterior existe un dominio importante de otras lenguas. Sólo poco más de una décima parte de los encuestados y menos de una vigésima de los entrevistados no hablaba un idioma adicional a su lengua materna. La ausencia de manejo de otros idiomas es mayor entre quienes iniciaron su formación de posgrado después de haber participado en el mercado académico por un tiempo prolongado (herederos), quienes presentan trayectorias formativas discontinuas en mayor proporción que los integrantes de las otras dos generaciones, lo cual se corresponde con el incremento proporcional de España como destino de estudios en el extranjero a partir de los años noventa (Gérard y Cornu, 2013; Grediaga y Maldonado, 2011).

En general, quienes estudiaron o estudian fuera del país constituyen un grupo con características sociales asociables a los grupos privilegiados, aunque cabe resaltar que en todas las generaciones, especialmente en la última, se presenta una polarización importante, ya que es notable la proporción de quienes están realizando estudios o estancias cortas desde el bachillerato y la licenciatura en el extranjero. La segunda generación, en cambio, ha tenido mayor influencia de las cambiantes exigencias del contexto de regulación y de las políticas

públicas hacia el sector académico como el Prodep (antes Promep),²² pues tienen una formación doctoral y un contacto más tardío con otros países, y señalan haberse sentido presionados por los programas de recompensas a la productividad para efectuar estudios de doctorado; sin embargo, cuando los han realizado en el extranjero enfatizan como una de las principales razones la necesidad de establecer vínculos con pares fuera del país.

RAZONES Y EXPECTATIVAS ASOCIADAS A ESTUDIAR EN EL EXTRANJERO

Convertir las intenciones en proyecto requiere de formular estrategias. Una estrategia se define como una acción organizada, comportamiento que puede presentar dos aspectos: “uno ofensivo, que es aprovechar las oportunidades con miras a mejorar su situación, y otro defensivo, que consiste en mantener y ampliar su margen de libertad y, por ende, su capacidad de actuar” (Crozier y Friedberg, 1990: 47-48). Para estudiar fuera del país resulta fundamental buscar información, someterse a exámenes, llenar formatos de solicitud en las IES y los consulados correspondientes, conseguir los apoyos necesarios para solventar los gastos de envío de las solicitudes, la inscripción y las colegiaturas (cuando es necesario), pero sobre todo para garantizar su manutención durante la estancia en el extranjero.

Hasta donde las respuestas a la encuesta y la generosidad de los entrevistados al compartir su historia familiar y personal lo permiten, analizaremos sus opiniones sobre la situación del país, así como las intenciones y las expectativas en función de la generación a la que pertenecen. En términos generales podríamos

²² Programa de Desarrollo del Profesorado, antes Programa de Mejoramiento del Profesorado, que inició sus operaciones en 1996, y que fue antecedido por el Supera, en funciones a través de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) desde 1991 hasta la aparición del Promep, y que luego continúa pero dirigido fundamentalmente a los académicos de los institutos tecnológicos.

clasificar las intenciones y las expectativas asociadas a la realización de estudios en el extranjero en seis grandes categorías:

- a) *socioculturales*: conocimiento de otras realidades, culturas o sociedades; ampliación de su cultura y experiencia, crecimiento personal, independencia de la familia y aprendizaje de otras lenguas;
- b) *oportunidades futuras de desarrollo profesional*. Mejorar sus posibilidades de conseguir un empleo en México o el extranjero, aumentar la probabilidad de salir adelante, mejorar el estatus laboral actual y obtener ingresos dignos;
- c) *desarrollo académico general*. Obtener una formación de calidad, aprender nuevos conocimientos, desarrollar sus capacidades científico-técnicas, complementar su educación de licenciatura en otro país y aprender el idioma;
- d) *búsqueda de estatus o reconocimiento aprovechando el prestigio de la institución, programa o tutor*. Conseguir un certificado en una institución o programa de gran prestigio, estudiar con quien tiene un amplio reconocimiento en su campo, completar su formación en el programa estudiado por quienes tenían puestos altos donde trabajaba;
- e) *desarrollo de vínculos y líneas específicas de investigación*;
- f) *vocación de servicio a la sociedad*. Conocer la forma de trabajo del país de destino para ponerla en práctica en su propia nación, aplicar lo aprendido en el extranjero para solucionar los problemas nacionales o ampliar sus conocimientos en un área que se requiere para el desarrollo del país.

Lo que resulta interesante y puede considerarse como un efecto del cambio en las formas de regulación de la vida académica en México es que estos objetivos y expectativas tienen pe-

sos distintos y su importancia relativa depende de la generación a la que pertenecen quienes respondieron la encuesta y nos concedieron entrevistas. También se observaron variaciones importantes entre las áreas de conocimiento y los países en los que se busca estudiar, se está estudiando o se realizaron estudios en el extranjero, pero por cuestiones de espacio no se exponen en el presente trabajo. En el Cuadro 2 se presentan los resultados de la encuesta y en su interpretación se integran las tendencias observadas a través de la revisión inicial de las entrevistas.

Cuadro 2
**PRINCIPALES RAZONES PARA SALIR Y ELECCIÓN
DEL PAÍS, INSTITUCIÓN O PROGRAMA DE ESTUDIOS**

	Opiniones que mayor peso agregaron en las respuestas de la encuesta	Pioneros	Herederos	Nueva generación
Razones para irse (expulsores)	Falta oportunidades laborales dentro o fuera del mercado académico	27.1%	34.9%	44.5%
	Peso de la ausencia de programas o infraestructura en su campo de interés	45.2%	39.2%	30.7%
	Peso de las influencias: fue sugerencia de profesores o tutores	22.9%	16.4%	8.1%
	% de las tres principales razones por generación	95.20%	90.50%	83.30%
Razones para elegir destino (atractores)	Peso del prestigio institucional, del programa o de los profesores en la decisión	15.10%	17.40%	45.50%
	Peso de la calidad científica	68.60%	60.10%	18.20%
	Peso de afinidad cultural, idioma y calidad de vida	11.00%	16.80%	36.30%
	% de las tres principales razones por generación	94.70%	94.30%	100.00%

Fuente: Encuesta ROMAC (2012-2016).

Nota: Cada renglón del cuadro corresponde a distintas variables. Un encuestado podía elegir hasta tres respuestas en cada uno de los apartados. Para el resumen se sumaron las respuestas en las tres opciones y se calculó la proporción de integrantes por generación que optaron por ellas. Por lo tanto, cada casilla del cuadro es independiente de las otras y sólo se presentan las tres más importantes.

Los factores del contexto local que juegan el papel de expulsores serían, en primer término, la situación laboral, ya que una quinta parte (19.8%) adujo escasez de puestos de trabajo en las empresas nacionales; falta de perspectivas en el desarrollo profesional, y bajos salarios como las principales razones para estudiar en el extranjero; para otra quinta parte (22.1%), la causa de mayor peso fue la segunda opción. En segundo término, se considera que en el país existen pocas oportunidades de acceso a la investigación y a la docencia y escaso reconocimiento de los grados obtenidos. Por otra parte, la influencia de otros (familiares o amigos, 14.4%; la sugerencia de profesores y tutores, 10.4%), o la solicitud expresa de las empresas o instituciones en que se encontraban trabajando (5.9%), constituyen en su conjunto las razones de casi un tercio de la población analizada (31.6%). En cuanto a por qué decidieron estudiar en el extranjero, se repite la referencia a la problemática situación laboral, que vuelve a ocupar el primer puesto; si a ello le sumamos la opinión sobre la falta de oportunidades para el desarrollo de la docencia y la investigación, éstas serían las razones contextuales por las que la mayoría decidió irse a estudiar fuera del país. Y aquí resulta interesante destacar el peso que tiene la influencia de otras personas en la toma de esta decisión; en primer lugar, de profesores o tutores (7.4%), y en segundo, de familiares y amigos (6.5%), pero muy cerca de este porcentaje están quienes señalan que la salida del país fue a solicitud del lugar donde trabajaban (5.4%), que en conjunto representarían otra quinta parte de la población.

Sin embargo, el peso de dichos factores es significativamente distinto entre generaciones, pues mientras que la situación de oportunidades laborales es el factor más relevante para la nueva generación, representa la opinión de menos de una tercera parte de quienes pertenecen al grupo de los pioneros, para quienes la fecha de realización de sus estudios en el extranjero fue previa a la crisis de los años ochenta; en su caso, por la debilidad del desarrollo del posgrado en el país, la ausencia de programas, infraestructura o investigadores en su campo de interés constituyó la razón más importante.

No obstante, no sólo los aspectos negativos del país impulsan la necesidad de estudiar en el extranjero, sino también los elementos de atracción o las ganancias esperadas al obtener un certificado fuera de México. Para la población en general, estudiar en el extranjero, en lugar de hacerlo en nuestro país, obedeció principalmente (29.2%) al prestigio que conceden a la obtención de un título en el exterior. Por otro lado, un poco más de la quinta parte de los casos (22.2%) dijeron que no existían programas o investigadores en el país en la línea o campo de conocimiento que les interesaba, a los que se suman quienes buscaban establecer redes con los investigadores de otros países (15%), y casi una décima parte más (7.5%) señalaron la ausencia de condiciones (infraestructura, fuentes documentales o bases de datos y recursos adecuados) para realizar el trabajo que les interesaba. El peso de estos factores se mantiene en la segunda y tercera opciones, aunque crece la importancia del dominio de otras lenguas (pasando de 2.2% en la primera opción a 5.5% para la tercera). Un elemento complementario, que adquiere mayor peso como segunda y tercera alternativas, se refiere al soporte y acompañamiento durante la estancia fuera del país, ya que señalaron como elemento relevante en la toma de su decisión el apoyo de familiares, conocidos o amigos en el lugar de destino (2.5% como primera opción; 14.5% como segunda; y 9.3% en la tercera).

En cuanto a la elección de país-institución y programa donde realizar los estudios, dos quintas partes señalaron como primera opción la calidad científica (39.7%); una quinta parte (20.2%) la afinidad cultural, el dominio de la lengua o la facilidad para aprenderla. Para una décima parte el destino dependió más bien del proceso de selección-aceptación, pues señalaron que fue en la opción que resultaron aceptados (9.2%). Seguirían en orden de importancia la calidad o estilo de vida (imaginaria o conocida) y la consideración de los costos implicados o la menor duración de los estudios (7.8%). Si atendemos a las razones de elección del programa específico, el prestigio de la institución, del programa o de los profesores re-

presenta la opción de casi la mitad de las respuestas (46.5%). En segundo término, nuevamente tenemos la influencia de otras personas, pero en este caso fundamentalmente del contacto previo con profesores extranjeros (15.3%) o el consejo de los docentes de programas o instituciones donde desarrolló las etapas previas de su trayectoria formativa (14%).

Nuevamente, la mayoría de los pioneros señalan que lo fundamental en la elección de la institución o el programa fue la calidad científica, mientras que para la nueva generación la opción con mayor peso es el prestigio asociado a los mismos. Estos elementos se constatan también en las entrevistas realizadas, en las cuales para los pioneros resulta central el apoyo de los profesores y los vínculos de los grupos de investigación para decidir el destino; en tanto que los jóvenes aducen haber realizado indagaciones por su cuenta, tanto en ferias de posgrado como en los *rankings* de instituciones o instituciones-programas por disciplina disponibles en internet.

REFLEXIONES FINALES

Las condiciones socioculturales y los motivos para realizar estudios en el extranjero varían a través del tiempo, lo que evidencia el peso de los cambios sufridos en la composición del Sistema de Educación Superior y los tratados y acuerdos internacionales que se han suscrito en los distintos ámbitos académicos, científicos y tecnológicos. Antes del acelerado crecimiento del posgrado nacional (de 1990 a la fecha), que puede considerarse una consecuencia virtuosa de la ola de retornos de quienes decidieron formarse en el extranjero ante la ausencia de oportunidades para hacerlo en el país, las razones expresadas mayoritariamente por la generación que realizó sus estudios fuera de México durante el periodo 1950-1984 se asocian con la ausencia de oportunidades locales, las sugerencias de profesores o tutores del país, o la invitación de visitantes extranjeros a las instituciones donde estudiaban la licenciatura. Mien-

tras que la mayoría de los que hoy deciden estudiar fuera esgrimen la necesidad de vincularse con otros ambientes y culturas, así como el efecto que produce el prestigio de las instituciones, programas o profesores en el lugar de destino elegido sobre sus oportunidades laborales en el futuro.

La influencia de los profesores parece indicar la presencia de vínculos entre la comunidad académica y sus pares en otros países, pero no se ha hecho ninguna evaluación del impacto de la participación en redes internacionales o de su efectividad. Sin embargo, de las entrevistas y resultados de la encuesta se desprende que no sólo los *rankings* y el prestigio de las IES son considerados por parte de los estudiantes al decidir cuándo y dónde realizar sus estudios. Los vínculos entre grupos académicos mexicanos con colegas de otros países influyeron en las alternativas de país, instituciones o programas contemplados por los estudiantes de las distintas generaciones. Estos elementos tienen un mayor peso entre los pioneros y en el presente para quienes tienen orígenes sociales menos favorables. Es decir, como se señala en los estudios disponibles sobre el tema, por ejemplo en Chile las redes más pequeñas y concentradas parecen tener mayor impacto (Kaluf, 2014: 119), que los convenios de nivel institucional. Añadiría que difiere su importancia dependiendo del capital viajero, lingüístico y cultural de los estudiantes, pues en los casos de mayor fragilidad en términos de antecedentes migratorios o ausencia de experiencias directas de viaje al extranjero previas a la realización de estudios fuera del país adquiere mayor peso la relación con los mentores, principalmente con aquellos que se formaron fuera o tienen relaciones con colegas de otros países, con quienes los ponen en contacto durante sus estudios en México. Hacen falta estudios retrospectivos que arrojen una visión de la evolución e inercias de las rutas de movilidad en el último medio siglo, por disciplinas, instituciones y países, además de análisis sistemáticos y críticos de los datos, a veces contradictorios, provistos por las fuentes nacionales e internacionales sobre el tema. (Didou, 2014: 145).

Retomar la historia, experiencia y vínculos establecidos a través de las distintas modalidades de experiencia académica en el extranjero contribuiría a dirigir los esfuerzos y recursos de apoyo a la internacionalización del SES con mayor tino. Es importante recuperar la doble cara de los procesos, ya que resulta tan importante enviar emisarios a otros países, como recibirlos, por el efecto multiplicador en cuanto al acercamiento de los estudiantes mexicanos con otras culturas y dándoles oportunidad de practicar otros idiomas. Conviene también repensar nuestras estrategias de internacionalización, recuperando los casos exitosos de avance en las distintas modalidades. Esto permitiría a nuestro país mejorar la balanza deficitaria de flujos de estudiantes y académicos en el SES. Por ejemplo, la participación de las IES en las ferias internacionales, como en el caso de Chile, que después del proyecto ProChile (que reunía el esfuerzo de 21 IES del país), lo presentaron en la feria de la European Association for International Educación (EAIE),²³ la más grande de Europa en servicios educacionales, lo cual incidió en mejorar la capacidad de atracción de estudiantes internacionales a los programas de las IES del país. El establecimiento de instancias nacionales de coordinación, revalidación y determinación de equivalencias, en paralelo a la firma de convenios o acuerdos marco de tipo general, sería una condición indispensable para propiciar efectivamente los flujos estudiantiles y del personal académico entre los distintos países.

BIBLIOGRAFÍA

ACKERS, Louise (2010). "Internationalization and Equality. The Contribution of Short Stay Mobility to Progression in Science Careers". *Les dynamiques de soin transnationales* 41(1): 83-103.

²³ European Association for International Educación, la más grande en Europa en temas sobre internacionalización de la educación.

- AMPEI (Asociación Mexicana para la Educación Internacional) (1999). "La movilidad académica y estudiantil internacional: retos y perspectivas". *Educación global* 3. Disponible en: <<http://www.ampei.org.mx/publicaciones/publicaciones-r3.html>>.
- AMPEI (Asociación Mexicana para la Educación Internacional) (2008). "XV años de experiencias: nuevos retos, nuevos horizontes". *Educación global* 12. Disponible en: <<http://www.ampei.org.mx/publicaciones/publicaciones-r12.html>>.
- AUCLAIRE, Gregory y Jean Batalova (2013). "Green-card Holders and Legal Immigration to the United States" (noviembre). Washington, D. C.: MPI (Migration Policy Institute). Disponible en: <<http://www.migrationpolicy.org/>>.
- BOURDIEU, Pierre (1977). *Language and Symbolic Power*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- BRUNNER, José Joaquín (2009). *Educación superior en Chile: Instituciones, mercados y políticas gubernamentales (1967-2007)*. Santiago de Chile: Ediciones UDP (Universidad Diego Portales).
- BRUNNER, José Joaquín (2010). "Globalización de la educación superior: crítica de su figura ideológica". *Revista Iberoamericana de Educación Superior* 1(2): 74-83.
- BRUNNER, José Joaquín y R. Ferrara Hurtado (coordinadores/editores) (2011). *Educación superior en Iberoamérica. Informe 2011*. Chile: Cinda (Centro Interuniversitario de Desarrollo). Disponible en: <http://www.universia.net/nosotros/files/Educacion_Superior.pdf>. [Consulta: 30 de septiembre de 2013].
- CHARLES, C., Jurgen Schriewer y Peter Wagner (editores) (2006). *Redes intelectuales transnacionales. Formas de conocimiento académico y búsqueda de identidades culturales*, Barcelona-Ciudad de México: Pomares.
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Disponible en: <<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>>. [Recuperado el 24 de noviembre de 2010].
- CROZIER, Michel y Erhard Friedberg (1990). *El actor y el sistema*. México: Fondo de Cultura Económica.

- DÁVILA, Mabel (2008). "Tendencias internacionales de la educación superior". Documento de Trabajo 219. Belgrano: Universidad de Belgrano. Disponible en: <http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/219_davila.pdf>.
- DIDOU Aupetit, Sylvie (2014). "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: un estado del arte*, coordinado por Sylvie Didou Aupetit y Vielka Jaramillo de Escobar. Caracas: Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe-Observatorio sobre Movilidades Académicas y Científicas-Universidad de Panamá-Fundación Ford.
- DIDOU Aupetit, Sylvie y Etienne Gerard (2010). *El Sistema Nacional de Investigadores, veinticinco años después. La comunidad científica entre distinción e internacionalización*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).
- DIDOU Aupetit, Sylvie y Vielka Jaramillo de Escobar (coordinadoras) (2014). *Internacionalización de la educación superior y la ciencia en América Latina: un estado del arte*, coordinado por Sylvie Didou Aupetit y Vielka Jaramillo de Escobar. Caracas: IESLAC (Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe)-Obsmac (Observatorio sobre Movilidades Académicas y Científicas)-Universidad de Panamá-Fundación Ford.
- FERNÁNDEZ Lamarra, Norberto y Mario Albornoz (2014). "Sobre la internacionalización de la educación superior en Argentina". En *Internacionalización de la educación superior y la ciencia en América Latina: un estado del arte*, coordinado por Sylvie Didou Aupetit y Vielka Jaramillo de Escobar. Caracas: IESLAC (Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe)-Obsmac (Observatorio sobre Movilidades Académicas y Científicas)-Universidad de Panamá-Fundación Ford.

- GACEL, Jocelyn (2000). *La internacionalización de las universidades mexicanas. Políticas y estrategias institucionales*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Disponible en: <http://www.ses.unam.mx/curso2009/materiales/m6/LecturaComplementaria/M6_Complemetaria_Gacel.pdf>.
- GACEL, Jocelyn (coordinadora) (2006). *Guía de buenas prácticas en la cooperación universitaria entre Latinoamérica y Europa*. Minneapolis: PIHE Network.
- GALAZ, Jesús, Manuel Gil-Antón, Laura E. Padilla-González, Juan J. Sevilla-García, José L. Arcos-Vega y Jorge G. Martínez-Stack (2009). "The Academic Profession in Mexico: Changes, Continuities and Challenges Derived from a Comparison of Two National Surveys 15 Years Apart". *RIHE, International Seminar Reports* 3: 193-212. Disponible en: <<http://www.rdisa.org.mx/documentos/Productos%20RPAM/The%20Academic%20Profession%20in%20Mexico-%20Changes%20and%20Continuities%202009.pdf>>.
- GARCÍA de Fanelli, A. M. (1999). *La educación transnacional: la experiencia extranjera y lecciones para el diseño de una política de regulación en Argentina*. Argentina: Coneau (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria).
- GARCÍA, Susana (2001). "Las trayectorias académicas; de la diversidad a la heterogeneidad". *Revista Mexicana de Investigación Educativa* VI (11) (enero-abril): 15-31.
- GÉRARD, Etienne (2013). "Dynamique de formation internationale et production d'élites académiques au Mexique". *Revue d'anthropologie des connaissances* 7(1): 317-344. Disponible en: <<https://www.cairn.info/revue-anthropologie-des-connaissances-2013-1-page-317.htm>>.
- GÉRARD, Etienne y Jean Francois Cornu (2013). "Dynamiques de mobilité étudiante Sud-Nord: une approche par les pôles internationaux de formation de l'«élite» scientifique mexicaine". *Cahiers québécois de démographie* 42 (2) (otoño): 241-272.

- GÉRARD, Etienne y Rocío Grediaga (2009). “¿Endogamia o exogamia científica? La formación en el extranjero, una fuerte influencia en las prácticas y redes científicas, en particular en las ciencias duras”. En *Fuga de cerebros, movilidad académica, redes científicas. Perspectivas latinoamericanas*, editado por Sylvie Didou y Etienne Gérard, 137-160. México: Ieslac (Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe)-Cinvestav (Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional)-IRD (Instituto René Descartes).
- GÓNGORA Jaramillo, Edgar (2012). “Redes académicas de investigadores extranjeros que trabajan en México: análisis comparativos entre sociólogos y biotecnólogos”. Ponencia presentada en el Primer Coloquio sobre Circulación Internacional de Conocimientos: “Cuestiones académicas y científicas en los países en desarrollo”. México: IRD (Instituto René Descartes)-Cinvestav (Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional)-UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México).
- GREDIAGA, Rocío (2010). “La tendencia a fortalecer el posgrado nacional. ¿Respuesta adecuada frente a los costos y riesgos de la fuga de talentos asociados a la formación de posgrado en el extranjero?; ¿qué se gana y cuáles pueden ser los efectos no previstos?”; ponencia presentada en el Primer Congreso de los Miembros del Sistema Nacional de Investigadores. 5 al 8 de mayo. Querétaro: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
- GREDIAGA, Rocío y Estela Maldonado (2011). “Une première approche a la reconstruction des principaux pôles internationaux de formation des scientifiques mexicains à partir de 1960”. *Cahiers de la Recherche sur l'éducation et les Savoirs* (CRES) 11: 73-106.

- GREEN, Nancy L. (2011). *La migration des élites. Nouveau concept, anciennes pratiques*, “Les Cahiers du Centre de Recherches Historiques” [en línea] 42. Disponible en: <<http://ccrh.revues.org/3434>>. [Puesta en línea: 20 de octubre de 2011. Consulta: 27 de junio de 2015]. En papel: 107-116.
- INSTITUTO MORA (2013). *Lineamientos para una política de cooperación internacional en materia de ciencia, tecnología e innovación*. México: Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora. Disponible en: <<http://lineamientoscienti.mora.edu.mx/home.html>>.
- IZQUIERDO, Isabel (2011). “Los científicos de Europa Oriental en México: una exploración de sus experiencias de migración”. *Educational Policy Analyses Archives* 19 (enero): 1-19. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=75019735007>>.
- KALUF F., Cecilia (2014). “La internacionalización de la educación superior en Chile”. En *Internacionalización de la educación superior y la ciencia en América Latina: un estado del arte*, coordinado por Sylvie Didou Aupetit y Vielka Jaramillo de Escobar. Caracas: Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe-Observatorio sobre Movilidades Académicas y Científicas-Universidad de Panamá-Fundación Ford.
- LANDESMANN Segall, Monique (1997). *Identités académiques et génération. Le cas des enseignants de biochimie de l'Université Nationale Autonome du Mexique (UNAM)*. Doctorado en Letras y Ciencias Humanas. París: X-Nanterre.
- LÓPEZ, Mónica (2015). “Ingenieros mexicanos en búsqueda de destinos de formación”. Tesis doctoral del Centro de Estudios Sociológicos. Ciudad de México: El Colegio de México.
- LUCHILO, Lucas (2009). “Los impactos del programa de becas del Conacyt mexicano: un análisis sobre la trayectoria ocupacional de los ex becarios (1997- 2006)”. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad* 5(13): 175-205.
- MARÚM, Elia (1997). “Las implicaciones del TLC en la educación superior mexicana”. *Perfiles Educativos* 19 (77): 105-115. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/pdf/132/13207710.pdf>>.

- MARÚM, Elia., E. Marroquín y Sylvie Didou (1993). “Acuerdos y convenios entre instituciones mexicanas de educación superior y sus contrapartes de los Estados Unidos y Canadá”. *Revista de la Educación Superior* 22 (3): 159-187. Disponible en: <http://201.161.2.34/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res087/txt9.htm>.
- MORONES, G. (2011). “La ANUIES y los programas de cooperación internacional para las universidades mexicanas”. Opinión de expertos de Observatorio sobre Movilidades Académicas y Científicas-Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Disponible en: <<http://www.unesco.org/ve/index.php/es/opiniones-de-expertos-770/2312-la-anuies-y-los-programas-de-cooperacion-internacional-para-las-universidades-mexicanas>>.
- PATLANI (2014). “Patlani. Encuesta Nacional de Movilidad Estudiantil Internacional de México 2011-2012”. Ciudad de México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).
- PAWLOWSKI, J. M., Hoel, T. (2012). *Towards a Global Policy for Open Educational Resources: The Paris OER Declaration and its Implications*, Jyväskylä, Finlandia: White Paper, Version 0.2.
- ROMAC (2012-2016). “Red de Observatorios de Movilidad Académica y Científica de los mexicanos hacia los países desarrollados”, proyecto financiado por Conacyt en la convocatoria de CB-2012-01, proyecto número 0000178270.
- SAMPAIO, Elena y Paula Saes (2014). “Internationalization of Higher Education: A Balance of the Literature in Brazil”. En *Internacionalización de la educación superior y la ciencia en América Latina: un estado del arte*, coordinado por Sylvie Didou Aupetit y Vielka Jaramillo de Escobar. Caracas: Ieslac (Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe)-Obsmac (Observatorio sobre Movilidades Académicas y Científicas)-Universidad de Panamá-Fundación Ford.

- UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2012). *Paris Declaration on Open Educational Resources*. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/Paris%20OER%20Declaration_01.pdf>.
- VESSURI, Hebe (2009). “Cambios recientes en la internacionalización de las ciencias sociales: la sociedad de redes impacta América Latina”. En *Fuga de cerebros, movilidad académica, redes científicas. Perspectivas latinoamericanas*, editado por Sylvie Didou y Etienne Gérard, 189-203. México: IESLAC (Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe)-Cinvestav (Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional)-IRD (Instituto René Descartes).
- WORLD BANK (2012). “Knowledge Economy Index (KEI) 2012 Rankings”, en *Knowledge Assessment Methodology*. Disponible en: <<http://siteresources.worldbank.org/Resources/2012.pdf>>. [Consulta: 15 de julio de 2015].