

Internacionalización de la educación y movilidad: reflexiones a partir del caso argentino

Internationalization of education and mobility: an analysis upon the argentine case

Liliana Mayer

CONICET. Sede en la Universidad Nacional de Misiones
lzmayer@gmail.com
Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7364-4048>

Bárbara Catalano

Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo (UMET)
Universidad Argentina de la Empresa (UADE)
Instituto Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA
catalano81@gmail.com
Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7565-8451>

Resumen

La internacionalización de la educación es un tema de creciente interés. En la actualidad, refiere a diversos esquemas de relaciones de poder, así como a la acumulación de ventajas y vicisitudes vinculadas a las movildades en la modernidad y fundamentalmente los efectos de la globalización en las sociedades contemporáneas. En este artículo analizamos, por un lado, la evolución de este fenómeno educativo, focalizando en el caso argentino, en particular, en de la ciudad de Buenos Aires. Se plantea como elemento subyacente a la movilidad académica las desigualdades existentes y los problemas vinculados a la exclusión social y a las (des)ventajas que repercuten en los inequitativos accesos a la educación en este marco internacional. Asimismo, la inminente globalización que permea las diversas esferas de la vida social también tiene su correlato con el incremento de las movildades y la diversificación de los viajes entre los que se encuentran los viajes por motivo de estudio, tal como se mostrará a continuación con datos precisos sobre las llegadas de no residentes a Argentina. Finalmente, se enumeran ciertos factores decisorios a la hora desarrollar los viajes por estudios por parte de los no residentes que ingresan al país en general y la ciudad de Buenos Aires en particular. Entre ellos se destacan: la gratuidad, la universidad democrática, ciertos discursos sobre calidad y las referencias y tradiciones.

Palabras clave

Internacionalización de la educación, movilidad académica, acumulación de ventajas y globalización.

Forma sugerida de citar: Mayer, Liliana y Catalano, Bárbara (2018). Internacionalización de la educación y movilidad: reflexiones a partir del caso argentino. *Universitas*, 29, pp. 19-41.

Abstract

The internationalization of education is a topic of growing interest. It refers to various patterns of power relations, as well as the accumulation of advantages and changes linked to the mobilities in modernity and fundamentally the effects of globalization in contemporary societies. In this article we analyze, on the one hand, the evolution of this education phenomenon, taking into account the Argentine case, particularly in the city of Buenos Aires. The existing inequalities and the problems linked to social exclusion and to the (dis) advantages that have an impact on the inequitable access to education in this international framework are considered as an underlying element of academic mobility. Likewise, the imminent globalization that permeates the different spheres of social life also has its correlation with the increase in mobility and the diversification of travel, among which are trips for reasons of study, as will be shown below with precise data on arrivals of non-residents to Argentina. Finally, certain decision factors are listed when developing study trips by non-residents entering the country in general and the city of Buenos Aires in particular. Among them stand out: the gratuity, the *democratic* university ethos, certain discourses on educational quality, and references and scholastic traditions.

Keywords

Internationalization of education, scholastic mobilities, accumulation of advantages, and globalization.

Introducción

En las ciencias sociales, existe un consenso al afirmar que los sistemas de educación superior nacionales fueron creados para una elite en sus orígenes —varones, urbanos y de los sectores más favorecidos de las sociedades— (Bourdieu y Passeron, 2009; Buchbinder, 2005; Herrero, 2010) y luego, la procedencia social de su público, al tiempo que el género, se fue modificando con la incorporación de estudiantes provenientes de sectores sociales medios y bajos. Estas transformaciones en el alumnado se corresponden con los cambios en las legislaciones educativas que, primero en los países centrales —luego de la Segunda Guerra Mundial— y luego en América Latina en los últimos veinte años, fueron modificando las legislaciones educativas, extendiendo la obligatoriedad de los niveles secundarios y

ampliando así la base de reclutamiento para la educación superior¹ (Pochulu, 2004; Ezcurra, 2011; García de Fanelli y Jacinto, 2010). Así, el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) de la UNESCO, indica que entre 1994 y 2006 la matrícula de la educación superior mostró una tasa de crecimiento sobresaliente del 126%, pasando de albergar aproximadamente a 7 544 000 estudiantes a alrededor de 17 017 000 (Gazzola y Didriksson, 2008).²

De esta manera, en nuestro continente, desde las últimas décadas del siglo XX, se registra una tendencia sostenida a la democratización y masificación de la educación superior. Como sostiene Rama (2009), es previsible que este crecimiento continúe con un corrimiento ascendente hacia la educación permanente y los estudios de posgrado en todos sus niveles. La dinámica de la universalización de la educación superior —que en nuestro continente está en proceso con distintas problemáticas y vacancias— presenta aristas positivas, como el aumento de la matrícula universitaria en sectores vulnerables (Mayer y Cerezo, 2016, 2018a y 2018b), lo que significa una democratización del saber junto con una tendencia a sociedades más igualitarias (Mayer y Núñez, 2016). Sin embargo, a su vez —y en paralelo a estos procesos—, presenciamos lo que se ha dado en llamar como “democracia segregadora” (Merle, 2009), que supone que una vez alcanzados niveles altos o totales de cobertura, se generan movimientos internos de diferenciación horizontal (Braslavsky, 1985), es decir, propuestas diferenciadas hacia dentro un mismo nivel educativo. Dicho de otra manera, las tendencias hacia la universalización de un nivel educativo, sea esta cual sea, devienen en ciertos niveles de devaluación, que generan estrategias de distinción en los agentes, para lograr trayectorias educativas (Mayer y Núñez, 2016) —y biográficas (Beck y Beck, 2001)— diferenciadas. En este sentido, una de las posibles estrategias cada vez más frecuente entre estudiantes y profesionales consiste, o bien en internacionalizar sus estudios obteniendo titulaciones en el extranjero, o bien en incorporar movilidad a sus trayectorias realizando una parte de sus estudios o estudiando el idioma del país hospedante —y

1 Para un análisis de los cambios en las legislaciones educativas en nuestro continente, ver N. López, *Las nuevas leyes de educación en América Latina. Una lectura a la luz del panorama social y educativo de la región* (2007, Buenos Aires: IPE UNESCO).

2 Esta matrícula se concentró principalmente en los estudios de grado (96%) y en instituciones de gestión pública gratuita.

viviendo— en otro país por un tiempo determinado, que suele tener como mínimo un cuatrimestre académico.

La educación internacional, o siguiendo los términos aquí planteados, la internacionalización de la educación son procesos de larga data. La historia de los procesos educativos observa estudiantes nómades o móviles, asociados a familias de diplomáticos, o de diversas áreas que suponían desplazamientos por determinadas partes del globo (Gessaghi, 2016; Larrondo y Mayer, 2018). Sin embargo, lo que sí se presenta de un modo nuevo —y novedoso— es lo que entendemos en la actualidad al asociar la educación internacional con la globalización, concibiendo a la misma no solo como un reordenamiento de las relaciones económico-financieras, sino como una reorganización de todas las esferas de la vida social dentro de las que se incluye la educativa. En este sentido, existe un consenso al afirmar que el reordenamiento global redescubre lo local como una dimensión de lo global, por lo que los procesos de internacionalización conducen a preguntas sobre la creación de espacios que se sitúan tanto a nivel nacional como global y los modos en que se revelan sistemas, prácticas y políticas que fomentan los privilegios sociales, culturales y económicos de grupos dominantes (Howard y Gatzambide- Fernández, 2010). En este marco, un punto de inflexión para los estudios es desde la década de los noventa hasta la fecha, por el fin de la Guerra Fría y la redefinición de las relaciones de poder (Resnik, 2012). Koh y Kenway (2012) exploran la creación de órdenes educativos que incentivan la formación de líderes nacionales a partir de la internacionalización de sus trayectorias educativas. Resnik (2012) sostiene que a partir de los procesos de internacionalización de la educación se generan currículos con visiones internacionales y que esta orientación afecta, inclusive, a quienes no salen de su lugar de residencia habitual. Por otro lado, Nogueira y Aguiar (2012) muestran cómo los sectores acomodados de Brasil invierten cada vez más en recursos internacionalizados, en particular en los viajes educativos y el aprendizaje de segundas y terceras lenguas.

Consideraciones metodológicas, aproximaciones teóricas y datos relevantes

Este artículo se nutre de una profunda revisión teórica respecto de la temática en cuestión en relación con la problemática social y educativa con-

temporánea, particularmente en lo que respecta a las dimensiones de la globalización y su impacto en el ámbito educativo (Resnik, 2015). En este sentido, el abordaje supone que si bien existen movilidades y procesos de internacionalización de la educación desde hace larga data, lo que aquí está en cuestión es su interrelación con los procesos globalizadores y la economía global. Las reflexiones teóricas de este trabajo se componen de entrevistas realizadas en el marco de la tesis de doctorado de una de las autoras (Catalano, 2017), cuyo tema versa sobre la integración y prácticas socioculturales de turistas de los países Mercosur y Chile en la ciudad de Buenos Aires. En ese marco, se realizaron 28 entrevistas a profundidad durante 2016 y se re-trabajaron datos cuantitativos provistos por el Ministerio de Turismo de la Nación (MINTUR).

La elección de la metodología cualitativa a partir de entrevistas a profundidad se debe a que la misma permite comprender los modos de sentido y representaciones de los actores en cuestión y la multiplicidad de dimensiones y explicaciones que los mismos conciben para dar cuenta de su situación y experiencia. Nos interesa acercarnos a la perspectiva del actor en su contexto abandonando el punto de vista “único” en beneficio de la pluralidad de puntos de vista coexistentes (Bourdieu, 2000). La entrevista debe ser entendida como el marco de una elaboración teórica conjunta en la que no necesariamente surgirán acuerdos totales o aprovechamientos semejantes, pero sí interpretaciones que no existían antes de la relación (Saltalamacchia, 1992).

Si bien más adelante brindaremos las especificidades del concepto de globalización y sus implicancias en la vida cotidiana de los sujetos, resulta pertinente precisar aquí el sentido de los procesos de internacionalización de la educación. El mismo se describe —desde los organismos internacionales— como el proceso de integrar una dimensión internacional, intercultural y global a los objetivos y la enseñanza/aprendizaje. La internacionalización, entonces, refiere a la relación entre naciones, personas, culturas y sistemas, que a través de esfuerzos normativos se “armonizan” (Ball y Youdell, 2008), teniendo un espacio educativo común. La referencia a los procesos de internacionalización es indisociable a la Declaración de Bolonia,³

3 La Declaración de Bolonia refiere a un proceso de convergencia entre universidades de los países de la Unión Europea y otros fuera de ese espacio como Rusia y Turquía, que tiene como objetivo estandarizar los contenidos de carreras universitarias para facilitar el intercambio de titulados y la movilidad académica. Además de los actores públicos específicos en materia de comunicación, en este proceso participaron —y participan— actores diversos como empresas y organismos interna-

que en 1999 prestó el marco normativo y de convergencia dónde desarrollar las iniciativas tendientes al fortalecimiento de este proceso. Si bien el espacio educativo común es europeo —relacionado con la Comunidad Europea y otros países adherentes—, el proceso de Bolonia impulsa por un lado una “dimensión externa” (Zgaga, 2006) y, por otro lado, tendencias a emular —con las dificultades de cada caso— estas experiencias fuera de los límites del espacio común creado.⁴

De este modo, la movilidad deviene en un aspecto intrínseco al fenómeno de la internacionalización de la educación. Mientras que este binomio —educación y movilidad— da pie al abordaje de las movilidades como parte de una constelación entre movimientos, significados, experiencias, ritmos y prácticas (Cresswell, 2008), sumado al hecho de considerar al movimiento en el centro de las realidades sociales. El movimiento físico de las personas que implica un origen y un destino acarrea un conjunto de fenómenos que circulan satelitalmente sobre los sujetos, sus interacciones y significados, perceptible desde el nivel individual y también desde una escala de sociedad.

En la relación movilidad y educación, se subraya el desplazamiento de sujetos de un lugar de residencia hacia un lugar de destino, por un periodo de tiempo determinado y por un motivo que tiene que ver con el estudio, la formación, la especialización y la complementariedad académica. El motivo formación, intercambio y titulación, es lo que caracteriza a este tipo de sujeto móvil, que a su vez lo diferencia de cualquier otro tipo, ya sea migrante o turista (Catalano, 2017); a su vez, en otros contextos este fenómeno es tratado como movilidad académica (Tremblay, 2005).

En las líneas que siguen, analizaremos los procesos de internacionalización y movilidad académica, anclando nuestro estudio al área metropolitana de la Buenos Aires (AMBA). Nuestro análisis se nutre, por una parte, de datos primarios obtenidos a través de entrevistas realizadas a estudiantes de la región⁵ durante 2016 y 2017,⁶ y de datos provistos por el MINTUR respec-

cionales, lo que origina también debates respecto a la mercantilización y *commoditization* de la educación superior, y que supone la competitividad de las universidades y su modernización, para “adaptar” sus currículos a las necesidades del “mercado global”, por sobre las necesidades locales.

4 Para un análisis respecto de las dificultades en la emulación de esta Declaración en América Latina, ver J. Brunner, “El proceso de Bolonia en el horizonte latinoamericano: límites y perspectivas” (2008, *Revista de Educación*, pp. 119-145, España: MECD).

5 El trabajo de campo incluyó entrevistados de Chile, Paraguay, Brasil y Uruguay.

6 Las entrevistas fueron realizadas en el marco de la investigación doctoral *Turismo y MERCOSUR, prácticas socioeculturales de integración en la Ciudad de Buenos Aires*, de Bárbara Catalano.

to del ingreso de turistas al país. Estos datos fueron provistos a partir de la Encuesta de Turismo Internacional (ETI) y su sistematización en el Anuario Estadístico de Turismo (AET), que desde 2011 incluyó la categoría de estudio para explicar los motivos para arribar al país.⁷

Tal como se observa en la tabla 1, en el conjunto de extranjeros que ingresan al país se distinguen anualmente la cantidad de los turistas no residentes que llegan cuya principal motivación es el estudio, en relación a la totalidad de los datos recolectados por la ETI. Si bien el número absoluto de llegadas de turistas merma levemente en los últimos años, es dable destacar que las participaciones en torno al total de turistas por estudio han manifestado un leve aumento que va desde el 3,48 % en 2012 hasta el 3,82 % en 2015. Sin embargo, estos datos merecen algunas consideraciones: muchos turistas pueden no mencionar al momento de ser encuestados que ingresan por motivos educativos; la causa de ello radica en considerar perjudicial declarar tal fin por cuestiones reglamentarias y burocráticas. Otra de las razones de dicha omisión se debe a que la decisión de estudiar puede no estar tomada al momento de ser entrevistados. Por último, consideramos que ante las estigmatizaciones emergentes respecto a la cuestión de los migrantes, muchos ingresantes pueden no querer develar la finalidad real de su estadía en el destino.

Tabla 1
Turistas no residentes que llegan a Argentina
cuya principal motivación es el estudio

Año	2012	2013	2014	2015
Cantidad de turistas no residentes que llegan a los aeropuertos y puertos de Buenos Aires y aeropuerto de Córdoba	2 904 452 (100%)	2 761 563 (100%)	2 828 771 (100%)	2 640 394 (100%)
Cantidad de turistas no residentes cuyo motivo principal es el "estudio"	85 184 (3,48%)	85 717 (3,21%)	77 630 (3,64%)	68 975 (3,82%)

Fuente: las autoras adaptado de AET-Mintur 2012-2015

7 Dentro del marco regulatorio de estos estudiantes que vienen a Argentina, se estipula que pueden ingresar al país como "turistas" y tramitar su residencia como estudiantes en la Dirección Nacional de Migraciones (DNM) dentro de los 30 días de la inscripción a la universidad. Esta aparente inadvertida normativa sobre la regularidad de los estudiantes, tiene incidencia en la recopilación de las estadísticas oficiales. Una característica particular de este tipo de estudiante que viaja por cuestiones académicas es que presenta un promedio de permanencia de 50 días para el año 2014 (MINTUR), lo que refleja un desenvolvimiento particular en el espacio.

La acumulación de ventajas

La literatura existente en las ciencias sociales ha abordado de manera profunda la acumulación de desventajas, que derivan en procesos de vulnerabilidad y exclusión social (Castel, 1997), reconociendo la base material para tales situaciones pero anclando también en la densidad de los tejidos sociales. Esta acumulación de desventajas tiene su correlato en procesos estudiados en menor profundidad que conllevan a la acumulación de ventajas. Aquí citamos la preeminencia de Bourdieu (2000), que ha estudiado los campos del poder y las distintas estrategias de los sectores acomodados para mantener sus posiciones y la de los sectores medios para (re)enclasar-se. Para el caso de los jóvenes —en este caso estudiantes— ambos procesos son fundamentales, ya que se trata de los esfuerzos que realizan —muchas veces en soledad, otras con su familia— para evitar caer en situaciones desventajosas y valerse de estrategias que desemboquen en situaciones privilegiadas. En palabras de Saravi (2010), acumular ventajas supone la participación en eventos, situaciones, experiencias y procesos que afianzan situaciones sociales y colaboran en la reafirmación de privilegios motorizados en otros momentos del ciclo de vida propio o inclusive, previo al individuo en cuestión. Entonces, si el análisis se centra en la acumulación de ventajas, adquieren primacía las experiencias biográficas y los períodos transicionales, donde la condición juvenil y estudiantil ocupa un lugar fundamental.⁸

Como sostiene Saravi (2015), universalizar la educación básica y extender la cobertura y los años de obligatoriedad, son políticas consensuadas por todos los sectores sociales y políticos, ancladas en las narrativas del “ejemplo” de los países avanzados que cuentan con altos niveles educativos en sus poblaciones, con estándares de vida y de desarrollo igualmente altos. Sin embargo, en nuestro continente esta expansión no es homogénea y se ancla sobre exclusiones o desigualdades preexistentes —niveles de ingresos del hogar, localización geográfica, el clima educativo del hogar y la pertenencia o no a grupos étnicos y/u originarios, solo por citar algunas— que representan ventajas o desventajas significativas sobre las que se desarrollan los procesos de inclusión. Estas desigualdades, ventajas o desventajas no desaparecen

8 Esping Andersen (2002) sostiene que este hilvanamiento de eventos, situaciones, experiencias y procesos, en la medida en que las condiciones de bienestar de un momento dado presuponen otras previas y habilitan a otras futuras, permite distinguir desventajas transitorias de las que calarán más hondo y por largos períodos en las biografías singulares.

porque vastos sectores de la población hayan sido “incluidos” (Saravi, 2015, p. 11). Esto nos lleva a plantear las primeras líneas de nuestro artículo: la tendencia a masificar el nivel universitario —al ampliar su base de reclutamiento debido a la universalización de los niveles previos— si bien sostiene los anhelos por la inclusión y la constitución de sociedades más igualitarias —procesadas a través de la educación— no elimina las desigualdades sociales, sino que muy por el contrario, genera mecanismos para el desarrollo de nuevas formas de diferenciación social. Aquí es donde las instituciones educativas —en este caso las de educación superior— cobran importancia: no solo para producir y reproducir posiciones, sino como un entramado donde los actores puedan influir —o así crearlo— en sus futuras determinaciones.

Globalización, educación, internacionalización y movilidad: algunas aproximaciones

Beck y Beck (2001) sostienen que la globalización cambia las formas de pensar y percibir el mundo y las respuestas que los agentes sociales e instituciones intentan dar a un mundo que se torna cada vez más incierto e inestable, con la necesidad de responder a múltiples desafíos, corroídos los reaseguros del Estado de Bienestar (Mayer, 2012). Si entendemos que la globalización —en tanto reordenamiento y liberalización de todas las esferas— cala en todos los niveles de la vida social, más allá de las reformas y esfuerzos normativos —que describiremos más adelante—, es importante poner atención a los cambios —en este caso los educativos—, ya que las trayectorias vitales se ven afectadas por ideas y decisiones que crean audiencias para la implementación de determinados marcos normativos y reformas. En este sentido, los cambios educativos, si bien encuentran condiciones de posibilidad en las reformas, muchas veces derivan de virajes y desplazamientos sociales más generales que circulan en las sociedades, consensos de organismos internacionales o discursos supranacionales, y que derivan en prácticas determinadas. Se trata, entonces, de dinámicas y cambios inmediatos que tienen significado nacional y global no solo en términos de política educativa, sino también en términos de igualdad de oportunidades, y que con su implementación pueden redefinir las prácticas educativas. Vale decir que ante una igualdad formal de las credenciales, los agentes sociales despliegan estrategias para diferenciarse, en un mundo cada vez más incier-

to y desigual (Beck y Beck, 2001; Mayer, 2009) para intentar obtener ventajas comparativas respecto de sus pares (Larrondo y Mayer, 2018). Es en este contexto donde cobra relevancia el concepto de internacionalización de la educación, entendiendo a la misma como un proceso que se relaciona con la globalización, por una parte, y con normativas y acuerdos educativos, por otra. Ahora bien, ¿por qué se elige el destino que se elige? Y luego, más específicamente, ¿por qué Buenos Aires?

La elección del destino: estudiar y vivir en Buenos Aires

En los párrafos anteriores enfatizamos cómo los procesos de movilidad e internacionalización están atravesados por nuevas desigualdades o, dicho de otra manera, estrategias de distinción que despliegan los agentes sociales para lograr —o proyectar lograr— ventajas distintivas en sus biografías. Sin perder este eje de análisis, es lícito mencionar que dentro de los repertorios que organizan la acción de quienes optan por estas modalidades, se registra también una respuesta a una forma de percibir y vivir la vida social en la que las fronteras entre el trabajo y el ocio son porosas, y el espacio y tiempo están cada vez menos diferenciados. En este sentido, sobreviene una desorganización de los ritmos habituales junto a una flexibilización de la vida social, en la que se entreveran las obligaciones y el placer. Producto también de los modos de acumulación flexibles (Harvey, 1998), los individuos organizan su tiempo y sus actividades como un rompecabezas en el que todo parecería encajar milimétricamente, calculando los tiempos, las dedicaciones al ocio, al trabajo y a la socialización y el descubrimiento de “nuevas culturas”.

Algunos expertos (Botto, 2015; Solanas, 2014) han abordado exhaustivamente las etapas de los procesos de acreditación universitaria, los avances y retrocesos que este fenómeno acarrea a nivel mundial —y en particular en ciertos procesos de integración regional—, así como también la efectividad de las políticas públicas construidas en cada bloque y desde los diferentes modelos de concebir a la integración regional, desde la cooperación binacional, el “intergubernamentalismo”, las redes de políticas públicas, etc. También se ha tratado la presente dualidad entre la perspectiva de cooperación solidaria de acreditación universitaria y otra contrapuesta que se observa más orientada a la visión mercantilista de la educación y la concepción de la profesión como un recurso a ser transable, devaluando las fuerzas que aca-

rean los colectivos de profesionales de distintas disciplinas.⁹ No obstante, cabe destacar una significativa correlación entre el reconocimiento y la acreditación de carreras con la movilidad de estudiantes dentro de los procesos de integración regional (Botto, 2015).

En esa línea, más allá del arduo trabajo que implica la armonización de normas y regulación de acreditaciones, reconocimiento, homologación de títulos, así como también la incorporación por parte de los organismos gubernamentales como de las instituciones universitarias de las políticas suprarregionales, se evidencia que educación y movilidad profesional y de saberes es un tema de prioridad y en agenda dentro del bloque del Mercosur.

Argentina devino en un destino estratégico para completar estudios universitarios, sobre todo a nivel regional, a la vez que se manifiesta una creciente importancia que ha tenido la educación en el marco de los regionalismos como se manifestó en los casos de la Unión Europea o el Mercosur. En relación a esto, en los últimos años se gestaron programas de fomento a la movilidad por estudio, lo que propició un espacio regional común para la educación superior, fomentó la movilidad estudiantil, un sistema de transferencia de créditos y el intercambio entre profesores e investigadores (Perrotta, 2014). Dentro de ellos, Argentina implementa el Programa de Promoción de la Universidad Argentina a partir de 2006 (Oregioni y López, 2011), lo que agiliza la información a los extranjeros que desean estudiar en Argentina e se incentiva el flujo de estudiantes a través de la promoción y el relanzamiento de la calidad de la educación argentina, no obstante, es muy difícil obtener datos precisos sobre los flujos de este tipo de movilidad de sujetos (Botto, 2015).

Dentro de la población extranjera (50 000 estudiantes) sobresalen primero los estudiantes de nacionalidad peruana seguidos por sus pares de Brasil. También tienen participación estudiantes de Paraguay, Bolivia, Colombia y Chile. En menor medida se registra una presencia de estudiantes provenientes de Europa y Estado Unidos (*La Nación*, 2017).

Además de los procesos políticos específicamente delineados en los párrafos anteriores que refieren a los acuerdos normativos en desarrollar facilidades para la internacionalización, debemos incorporar las relaciones de poder que existen en la región. Aquí cobra importancia el concepto de “di-

9 Estas ideas son desglosadas a profundidad en investigaciones específicas sobre la educación superior y el marco internacional de la globalización y los regionalismos que tienen en su agenda esta temática (Botto, 2015; Perrotta, 2014; Solanas, 2014).

plomacia cultural” (Fierro Garza, 2008), que si bien no se trata de un término nuevo, sí lo es su importancia como campo de acción y espacio privilegiado de la política exterior. Este concepto se refiere a la promoción de los valores que nutren una identidad nacional y de la historia, política y características socioeconómicas de un país en el extranjero. Las relaciones culturales permiten el acercamiento entre los diversos sectores políticos, económicos y sociales de los diferentes países (Cummings, 2003).¹⁰

Esta perspectiva se diferencia de las lecturas respecto de la educación en el extranjero como herramienta de venta de “marca país” (Mongiello, 2012), por su énfasis en el *marketing* y lo comercial, pero también por su carácter reductivo y la pobre interpretación de la identidad de los países, mientras que tanto la diplomacia cultural como la pública incorporan la idea del *soft power*. Es decir, los esfuerzos específicos se encuadran en lógicas de geopolítica previa, en las que intervienen relaciones de poder asimétricas (Sidicaro, 2003, p. 132). Además de los esfuerzos normativos arriba descritos y las cuestiones específicamente referidas a lo educativo —a lo que nos referiremos a continuación: la elección de Argentina y específicamente de Buenos Aires—, estará definida también por la estructura de relaciones de poder —regional— en donde Argentina sobresale.

Los procesos de internacionalización y movilidad, como venimos sosteniendo hasta aquí, son indisociables de los relacionados a la globalización y modernización. En estos, las capitales o “grandes ciudades” ocupan un lugar privilegiado, donde lo nacional se vincula con lo global. Siguiendo el clásico análisis de Borja y Castells (1998), ciudades como Buenos Aires se constituyen en “ciudades nodales”, que expresan la acumulación de estos procesos y los cambios que derivan de ellos: estas ciudades representan las principales aglomeraciones ya sea por su población o por su tamaño, así como también por las relaciones socioeconómicas que se generan en su interior. Este espacio geográfico condensa relaciones de nuevo tipo entre la sociedad civil y la sociedad política, así como nuevos ámbitos participativos diferentes de los tradicionales. En el caso de Buenos Aires, desde sus inicios se constituyó como una ciudad que amalgama lo tradicional con lo moder-

10 El concepto de “diplomacia cultural” no puede comprenderse sin el de “diplomacia pública”, que refiere al conjunto de acciones mediante las cuales los Gobiernos se dirigen directamente a la población de otro país. Mientras la “diplomacia tradicional” puede ser descrita como las relaciones que se establecen entre instituciones al más alto nivel, la diplomacia pública se encarga de cómo un país se comunica con la ciudadanía de otras latitudes. Es por ello que la diplomacia pública basa su fuerza en la atracción.

no, en un marco de diversidad cultural que se observa en aspectos cotidianos como la gastronomía y en su morfología urbana. Así, el paisaje muestra una ciudad “moderna”, inscripta en una “economía global” y “sociedad de flujos”, que impacta en la dinámica social y en la reestructuración del tiempo y el espacio.¹¹ Pero, además de estos factores, la *Reina del Plata* conjuga una reputación específica dentro del sistema universitario nacional.

Gratuidad

Las dificultades —económicas— de acceso a los estudios superiores —en particular los universitarios— es uno de los motivos principales que impulsa el desplazamiento de los jóvenes que desean realizar sus estudios en el exterior. Para ello realizan, en primer lugar, un diagnóstico en el que evalúan las posibles opciones, donde entran las variables vinculadas al costo, distancia y afinidad sociocultural. La decisión del lugar donde van a pasar un tiempo considerable de sus vidas no es una tarea fácil ni aleatoria; existen innumerables dudas y reflexiones antes de elegir el destino y la universidad, aspectos que contribuyen a darle una significativa impronta emocional a esas experiencias posteriores.

En el proceso de evaluativo, para el caso de los estudiantes regionales, una de las particularidades observadas en las entrevistas es que Argentina aparece como una de las opciones que más ventajas traería, ya que la universidad pública es gratuita y la mayoría de las de gestión privada tienen cuotas más convenientes que sus pares latinoamericanas. Si bien, como veremos más adelante, esto no es el único factor explicativo de la elección de destino educativo, sí influye de manera importante.

La universidad “democrática”

[Elegí Argentina] porque yo quería hacer medicina y, bueno, la forma de ingreso en Brasil en medicina es difícil. Tenemos una prueba que es un día es-

11 Las articulaciones e interacciones entre lo global y lo local se toman explícitas en los procesos de transformación urbana, en la modificación de la estructura espacial y social de las ciudades. Buenos Aires se presenta inmersa en una serie de transformaciones que evidencian la lógica de nuevos procesos de acumulación, de organización de la producción, de comunicación de los mensajes y de ejercicio del poder, simultáneamente incluyente y excluyente de la “sociedad de flujos” (Borja y Castells, 1996).

pecífico y cae todo lo que estudiaste en el fundamental y medio. No sé si se dice así pero en Brasil es así, es el fundamental medio. Y mucha gente y poquísimas vacantes y también las facultades privadas es re caro y yo no tenía plata y cuestiones para pagar yo no iba a tener. Y acá la UBA es una buena facultad y acepta a los extranjeros, la forma de ingreso es buena también. Y nada, decidí venir acá.

En la presidencia de Juan D. Perón en 1949, con el Decreto 29337, se derogaron los aranceles universitarios. A partir de entonces, las universidades públicas e institutos de formación superior son gratuitos, al igual que las instituciones de los demás niveles que componen el sistema educativo nacional. Esto presenta una gran ventaja para los extranjeros, ya que facilita el estudio ante las realidades adversas en sus propios países. Varias naciones de la región —siendo Chile el caso emblemático— suponen, además de un proceso de selección universitaria, altos costos de matriculación y el desarrollo de “cuasimercados educativos” (Ball y Yourdell, 2008; Gamallo, 2015). Si bien en la primera década del nuevo milenio los Estados de la región —muchos de ellos bajo el paraguas de las reformas de los “gobiernos progresistas”— han ampliado sus presupuestos en educación, muchos de ellos limitan su participación a la escolarización obligatoria y luego están presentes en el nivel superior facilitando becas y financiamientos individuales a altas tasas de interés. Inclusive en países donde se está en proceso de eliminación de las cuotas, las plazas suelen definirse según pruebas preuniversitarias para un número de vacantes menor al número de postulantes.

En Argentina, esta lógica aparece invertida. Ya la Reforma de 1918, al apelar a diversos canales de participación del estudiantado en el gobierno universitario, genera un punto de inflexión, aun cuando permaneciera un *ethos* elitista en la composición social del mismo. Es a partir del Decreto arriba mencionado cuando sucede lo que Chiroleu (2009) denomina “democratización externa”, con la gratuidad y el ingreso irrestricto. A partir de entonces, se diversifica la población estudiantil, que luego con los gobiernos dictatoriales intentan limitar con un sistema de cupos. La vuelta de la democracia suprimió las restricciones de ingreso¹² en la mayoría de las universi-

12 La Ley de Educación Superior, sancionada en 1995 y actualmente vigente, contenía dos artículos que permitían modos de arancelamiento. Si bien esto no llegó a ponerse en práctica, esos artículos se derogaron en el año 2015, garantizando la gratuidad y la responsabilidad del Estado en los procesos formativos superiores.

dades del país, junto con los aranceles. En tal sentido, la construcción de la universidad pública en Argentina —a diferencia de muchos de los países de origen de nuestros entrevistados— se vinculó siempre con la igualdad y la democracia, siendo estas una arena de constante expresión y lucha de y por esos emblemas. Esto es lo que muchos autores han remarcado al señalar el rasgo “plebeyo” de la universidad argentina (Krotsch, 2014). Esto último es importante al momento de explicar los motivos por los que los estudiantes optan por formarse en Argentina cuando las erogaciones que realizan son, tal vez, inclusive más altas que de quedarse en su propio país. En varios trabajos (Mayer y Cerezo, 2016; Mayer y Cerezo, 2018a y 2018b) se demostró cómo el pasaje hacia la universidad supone la puesta en funcionamiento de determinados saberes y capitales que permiten el logro de afiliación institucional y académica. El *ethos* democrático y diverso culturalmente de “larga data” en las universidades nacionales puede ser un factor explicativo importante que genere atracción en los estudiantes extranjeros, frente a procesos de selección y de exclusión en sus instituciones locales, aun cuando puedan ingresar a las mismas. Esto puede pensarse inclusive para las universidades argentinas más elitistas, como la Universidad de Buenos Aires, que pese al prestigio y reputación —que analizaremos a continuación— no se presenta como espacio de elite.¹³

Los discursos sobre la “calidad”

Los discursos respecto de la “calidad” universitaria existen desde sus comienzos. Sin embargo, como toda práctica social, se trata de un discurso socialmente situado que debe contextualizarse no solo en términos históricos, sino según sus enunciantes. Así, Fernández Lamarra (2005) sostiene que para los académicos su significado estará asociado a los saberes, para los empleadores a competencias, para los estudiantes a la empleabilidad y para el Estado puede referirse desde a aspectos asociados al desarrollo social, a la ciencia o a los costos y requerimientos del “capital humano”. Sin entrar en el debate respecto de la “calidad universitaria”, reconoceremos el

13 La expansión de la matrícula fue acompañada por el desarrollo de las “universidades del conurbano” (Mayer y Cerezo, 2016), que fueron la respuesta del Estado para albergar “nuevos públicos”, en su mayoría primera generación de estudiantes, y nacen con un espíritu más inclusivo que las universidades “tradicionales”.

significado que le otorgan los estudiantes —a modo de categoría nativa—, relacionado a cierta instrumentalidad para su desarrollo presente y futuro, pero que se ancla en los pilares construidos desde organismos y agencias gubernamentales e internacionales, en los que la acreditación y la evaluación son fundamentales.

Vine en agosto 2013, más que nada por la UBA, por el *ranking*, creo que la UBA estaba en segundo lugar de América Latina. Primero pensé Santo Tomé, al sur de Brasil. Pero después me di cuenta de que esa universidad no era tan buena. Entonces vi la UBA, y entonces pensé: que si voy para algo y que todavía no estoy tan segura de qué rumbo quiero seguir mejor me voy para algo más garantizado... Entonces voy para la UBA que es buena. Porque digo... ya que voy a pasar tanto tiempo afuera, para que me den un título que tal vez no sé si me va a servir o que no sea reconocido. Entonces, bueno... voy a la UBA. Y de ahí me vine directamente a Buenos Aires, tanto Buenos Aires es el primer destino extranjero que conozco.

Las referencias

Líneas arriba, al relatar las relaciones de poder existentes que delimitan las elecciones, o al menos que están presentes en tal delimitación, nos referimos al concepto de diplomacia pública. Esto supone que las experiencias previas, relatos y comentarios se convierten en reservorios sobre el lugar a elegir, a modo de referencia. Estos embajadores legos, ya sea porque tuvieron experiencias previas en Buenos Aires o bien por su reputación, son un factor importante al explicar las motivaciones de la elección. En ese sentido, se contemplan las imágenes que sus allegados tienen no solo sobre el lugar, sino también por la sociedad de acogida, es decir, los residentes que viven en el lugar.

Las experiencias en el exterior son un valor adicional en la formación de los estudiantes, esto no solo se observa al considerar los requerimientos en cualificaciones por parte de aspirantes a puestos de trabajo, sino también en el imaginario social sobre lo que representa “tener una experiencia afuera”.

“Yo había terminado la carrera y en el trabajo siempre me decían: “no, pero tú tienes que ir a estudiar afuera, pasar por la experiencia”. Y me había presentado a una beca en Chile que no me salió hasta que un compañero, me dijo, “¡no!, pero esta es muy buena tiene el enfoque más o menos que tu trabajas, la teoría que te interesa”. Él era mi compañero de trabajo, habíamos

comentado en la oficina y yo tenía que presentar una sola carta de admisión o pre admisión y presenté ahí en UBA y en diciembre salió la lista y me salió”

Aquí se refleja claramente la imposición que muchas veces se presenta en el momento de la decisión de realizar algún estudio de posgrado o especialización en el exterior. Esto también se manifiesta en un aspecto de tradición, en mirar hacia el exterior que en ocasiones se observa en sociedades con sistemas educativos —y universitarios— de poco desarrollo o reservado para elites, aun cuando hayan democratizado su acceso.

Tradición, modernidad y perspectiva académica

Los enfoques de tradición y geopolíticos que reflejan vicisitudes históricas sobre las relaciones entre los Estados también comprenden un elemento clave —aunque a veces invisible o subyacente— que se presenta al momento de elegir el destino dónde estudiar.

Imagínate vos que la universidad paraguaya comienza a tener diversidad de carrera en la segunda mitad del siglo XX, todo el mundo venía acá o a Uruguay, o sea, la tradición paraguaya era mirar a Argentina, no es casualidad que yo mirara a Argentina, no es casualidad que yo haga un estudio de maestría en Paraguay y que haya tenido referencia y profesores argentinos porque es lo más cercano que tenías, entonces ahí había como una referencia argentina importante. Vos me decís “¿por qué Buenos Aires?” y fue digamos que era lo mejor que tenía a mano, evaluando ahora me parece muy bueno que haya elegido Buenos Aires, en un momento me pareció que quería ir a EE.UU. de manera muy fuerte, porque era la única oferta que tenía, posibilidad de hacerlo súper dedicado y los gringos una vez que vas allá te ponen todo, como vos me explicabas, pero analizando los enfoques que yo quiero ver y la libertad intelectual que yo tengo acá... Hoy en día estoy contento de estar acá, me gusta la UBA, me gusta el nivel de discusión, estoy viendo, estoy entendiendo Argentina de una manera que no la había entendido antes (a estudiante de Paraguay).

Las diferencias en las oportunidades de desarrollo laboral también son un elemento que los potenciales viajeros jóvenes tienen en cuenta a la hora de decidir sobre dónde estudiar afuera, lo que saca a la luz las diferencias en los niveles de desarrollo productivo y económico de los distintos países

y ciudades que están al alcance de ser elegidos, así como también las ventajas y desventajas de los mercados de trabajo característicos de cada área.

A modo de conclusión

Los procesos educativos, pese a las rigideces propias de los sistemas en los que están insertos, presentan una dimensión de adaptabilidad y respuesta a los cambios sociales. De esta manera, a lo largo del artículo, hemos analizado los procesos de internacionalización en clave sociológica, es decir, en su relación con las sociedades contemporáneas. En primer lugar, el análisis mostró la relación de los fenómenos aquí estudiados con la desigualdad social y educativa, la universalización y masificación del nivel medio, y su implicancia en el nivel superior. Tal como sucede en otros niveles, la mayor cobertura incorpora nuevas desigualdades, que antes quedaban por fuera de las instituciones educativas, surgen entonces estrategias de diferenciación —en los actores legos— para sobresalir. En segundo lugar —y ligado a las transformaciones sociales—, la internacionalización y movilidad educativa son indisociables de la economía de la pos-organización, la reflexividad, la des-diferenciación de la sociedad, los flujos y la ampliación de los viajes producto de la organización social y pericia profesional (Urry y Lash, 1998), y sobre los regímenes de movilidad (Glick Schiller y Salazar, 2013), así como de las relaciones de poder. De este modo, los flujos sociales manifiestan comportamientos que se acoplan a las diferencias estructurales existentes entre los países emisores y receptores de estudiantes vinculados a los diversos niveles de desarrollo de las sociedades. Las movilidades académicas pertenecientes a la esfera de la educación parecerían replicar las diferencias entre las regiones desarrolladas versus las regiones en desarrollo. Pero no solo entre países y regiones, sino también —y principalmente— entre los estudiantes: poder acceder a las experiencias derivadas de los fenómenos aquí estudiados, supone el despliegue de una serie de recursos —principalmente económicos, aunque no exclusivamente— que no están disponibles por igual en todos los sectores sociales. En este sentido, la todavía baja proporción de estudiantes internacionales, si bien puede entenderse por lo novedoso de estos procesos en nuestro continente, también puede explicarse por las desigualdades que lo atraviesan y que dejan en evidencia estas modalidades. Además, existen factores como las distancias geográficas y las

dificultades de conectividad que muestran una contracara frente al proceso homólogo en Europa.

Un último punto que nos interesa retomar en esta instancia, es el referido a la valoración de la internacionalización como la “experiencia” que otorga. Aquí, como hemos visto en los fragmentos de las entrevistas citadas, se ponderan igualmente las vivencias y aprendizajes que estos desplazamientos suponen como la “calidad” académica. Estos enunciados aparecen como recomendaciones sociales —es decir de pares, familia y/o familiares— o bien porque luego “el mercado” capitalizaría la movilidad. Esta dimensión nos parece crucial, en la medida en que la ganancia de experiencia supone la adquisición de un capital específico, que trasciende los contenidos de la formación académica, para englobarse en los aprendizajes generales que se obtienen viviendo en el exterior: “contacto” con otras culturas, vivir solo, flexibilidad al desplazarse, etc. En una palabra, habilidades relacionadas a lo emocional o las habilidades *soft*. Mientras las *hard* son las habilidades y conocimientos específicamente relacionados al área de incumbencia académica, las *soft* son las habilidades vinculadas a la experiencia en un contexto de fuertes y constantes cambios en “el mercado”. De otro modo, en la apuesta por el estudio —y la elección de carrera— se incluye la incertidumbre por lo necesario —o no— que pueda ser ese profesional al cabo de su graduación. Las experiencias de internacionalización, al introducir un capital relacionado a habilidades transversales y poco presentes en los planes de estudio —las *soft*—, darían (la impresión de) más seguridad, al ser valoradas tanto social como mercantilmente.

Bibliografía

- Ball, S. y Youdell, D. (2008). *Hidden Privatization in public Education*. Londres: University of London.
- Beck, U. y Beck, E. (2001). *La individualización*. Buenos Aires: Paidós.
- Borja, J. y Castells, M. (1998). *Local y global: la gestión de las ciudades en la era de la información*. Madrid: Taurus.
- Botto, M. (2015). La transnacionalización de la educación superior: ¿qué papel juegan los nuevos regionalismos en la difusión de estas ideas ? El caso del Mercosur (1992-2012). *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6, 90-109.

- Bourdieu, P. (2000). *Poder, derecho y clases sociales*. Buenos Aires: Descle.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2009). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Buchbinder, P. (2005). *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social*. Buenos Aires: Paidós.
- Catalano, B. (2017). *Turismo y Mercosur: prácticas socioculturales de integración en la ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires: UBA-Facultad de Ciencias Sociales.
- Cresswell, T. (2008). *Constellations of mobility*. Londres: Department of Geography-University of London. Recuperado de <https://bit.ly/2nnwE0E/>
- Cummings, M. (2003). *Cultural Diplomacy and the United States Government: A Survey*. Washington, DC: Center for Arts and Culture.
- Esping Andersen, G. (2002). *Why we need a welfare state*. Oxford: Oxford University Press.
- Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en educación superior: un desafío mundial*. Buenos Aires: UNGS/IEC-CONADU.
- Fernández Lamarra, N. (2005). La evaluación de la calidad y su acreditación en la educación superior en América Latina y en el Mercosur. En G. Mora y N. Fernández Lamarra (eds.), *Educación superior: convergencia entre América Latina y Europa (procesos de evaluación y acreditación de la Calidad)*. Buenos Aires: Universidad Nacional Tres de Febrero.
- Fierro Garza, A. (2008). La diplomacia cultural como elemento privilegiado de la política exterior. *Revista Mexicana de Política Exterior*, 85, 23-28.
- Gamallo, G. (2015). La “publicación” de las escuelas privadas en Argentina. *Revista SAAP*, 9(1), 43-74.
- García de Fanelli, A. y Jacinto, C. (2010). Equidad y educación superior en América Latina: el papel de las carreras terciarias y universitarias. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), 58-75.
- Gazzola, A. y Didriksson, A. (2008). Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe. *Superior*, 1(1), 58-75. Caracas: IESALC/UNESCO.
- Gesaghi, V. (2016). *La educación de la clase alta en Argentina*. Buenos Aires: FCE.
- Glick Schiller, N. y Salazar, N. B. (2013). Regimes of Mobility Across the Globe. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 39(2), 183-200.

- Guevara, H. M. (2009). Identidades estudiantiles, conocimiento y cultura: percepciones de jóvenes universitarios y universitarias de Cuyo, Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(1), 209-234.
- Harvey, D. (1998). *La condición de la modernidad: investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Herrero, A. (2010). Una aproximación a la historia de la educación argentina entre 1862 y 1930, en los niveles primario y secundario. En D. Toribio (ed.), *La universidad en la Argentina: miradas sobre su evolución y perspectivas*. Lanús: Universidad Nacional de Lanús-Departamento de Planificación y Política Pública.
- Howard, A. y Gatzambide-Fernández, R. (2010). *Educating Elites. Class Privilege and educational advantage*. Londres: R&L Education.
- Koh, A. y Kenway, J. (2012). Cultivating national leaders in an elite school: Deploying the transnational in the national interest. *International Studies in Sociology of Education*, 22(4), 333-351.
- Krotsch, P. (2014). Los universitarios como actores de reformas en América Latina: ¿han muerto los movimientos estudiantiles? En S. Carli (ed.), *Universidad pública y experiencia estudiantil: historia, política y vida cotidiana*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- La Nación*. (9 de noviembre de 2017). ¿Cuántos extranjeros estudian en universidades argentinas y de qué países vienen? Recuperado de <https://bit.ly/2yiEOMq/>
- Larrondo, M. y Mayer, L. (2018). *Juventud y educación: las otras desigualdades*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario/CLACSO.
- Mayer, L. (2009). *Hijos de la democracia: ¿cómo viven y piensan los jóvenes?* Buenos Aires: Paidós.
- Mayer, L. (2012). *La conflictividad escolar cotidiana: estrategias para su minimización* (tesis doctoral, Universidad de Buenos Aires). Mimeografiado.
- Mayer, L. y Cerezo, L. (2016). Tutorías y estipendio mensual: contribuciones a la trayectoria universitaria de jóvenes en situación de vulnerabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1421-1433.
- Mayer, L. y Cerezo, L. (2018a). Análisis de las contribuciones de un programa social a la trayectoria universitaria de jóvenes en situación de vulnerabilidad social. *Páginas de Educación*, 11. Montevideo.
- Mayer, L. y Cerezo, L. (2018b). Ser becario en la universidad: un análisis desde lo vincular. *Revista de Debate Universitario*, (en prensa). Buenos Aires: Universidad Abierta Interamericana.

- Mayer, L. y Núñez, P. (2016). Desigualdades en la educación juvenil en América Latina. *Temas*, 87-88, 12-19.
- Merle, P. (2009). *La democratización de la enseñanza*. París: La Decouverte.
- Mongiello, E. (2012). *Cambios en la relación escuela y nación: las escuelas italianas en el exterior. El caso argentino* (tesis de maestría en ciencias sociales, FLACSO-Buenos Aires).
- Nogueira, M. A. y Aguiar, A. (2008). La formation des élites et l'internationalisation des études: Peut-on parler d'une "bonne volonté internationale"? *Education et Societes*, 21, 105-120.
- Oregoni, M. S. y López, M. P. (2011). La gestión de la cooperación internacional en la universidad argentina: el papel de los investigadores locales y del Área de Relaciones Internacionales. El caso de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (1999-2010). *RAES*, 3, 49-72.
- Perrotta, D. (2014). La educación superior en el Mercosur: la acomodación entre las políticas domésticas y la política regional. *Revista Perspectivas de Políticas Públicas*, 6, 177-206.
- Pochulu, M. (2004). La educación superior argentina hoy: entre instituciones que se transforman y relaciones que se modifican. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(9), 2-10.
- Resnik, J. (2012). The Denationalization of Education and the Expansion of the International Baccalaureate. *Comparative Education Review*, 56(2), 248-269.
- Resnik, J. (2015). The development of the International Baccalaureate in Spanish speaking countries: a global comparative approach. *Globalisation, Societies and Education*, 14(2), 298-325. doi: 10.1080/14767724.2015.1051951
- Saltalamacchia, H. (1992). *La historia de vida: reflexiones a partir de una experiencia de investigación*. Puerto Rico: Ediciones SIJUP.
- Saravi, G. (2015). *Juventudes fragmentadas: socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México DF: FLACSO/CIESAS.
- Saraví, G. A. (2010). *Transiciones vulnerables: juventud, desigualdad y exclusión en México*. México DF: CIESAS.
- Sidicaro, R. (2003). Consideraciones sociológicas de la segunda modernidad. *Revista Estudios Sociales*. Rosario, Argentina.
- Solanas, F. (2014). El Mercosur, la educación superior y la circulación de profesionales frente al desafío de la globalización. En M. Panaia (ed.), *Mercosur: la integración regional en tensión* (pp. 49-75). Buenos Aires: La Colmena.

- Tinto, V. (2006). Research and practice of student retention: What is next? *Journal of Collegestudent Retention*, 8(1), 1-19.
- Toribio, D. (2010). La expansión de la educación superior en contextos de crisis sociales y políticas. En D. Toribio (ed.), *La universidad en la Argentina: miradas sobre su evolución y perspectivas*. Buenos Aires: UNLA.
- Tremblay, K. (2005). Academic mobility and immigration. *Journal of Studies in International Education*, 9(3), 196-228.
- Urry, J. y Lash, S. (1998). *Economía de signos y espacios: sobre el capitalismo de la posorganización*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Vellas, F. (2004). *Economía y política del turismo internacional*. Madrid: Síntesis.
- Zgaga, P. (2006). *External Dimension of the Bologna Process. Working Group on the external dimension of the Bologna Process: First Report*. Recuperado de <https://bit.ly/2B9Vg6K/>

Fecha de recepción: 2018/04/15; Fecha de aceptación: 2018/08/01;

Fecha de publicación: 2018/08/01