

Título: Políticas de internacionalización del Posgrado: la movilidad académica en doctorados en Educación de Argentina, México y Brasil.

Mónica de la Fare. Profesora-investigadora. Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre/Brasil.

monica.fare@pucrs.br

monicadlf@gmail.com

Leslie Adriana Quiroz Schulz. Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Profesora de la Universidad Panamericana (UP), Guadalajara/México.

leslie.quiroz@aiesec.net

Claudia Regina Pacheco Portes. Doctoranda en Educación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), La Plata/Argentina.

claudiarportes@gmail.com

Área temática 21: Políticas Públicas

Trabajo preparado para su presentación en el 9º Congreso Latinoamericano de Ciencia Política, organizado por la Asociación Latinoamericana de Ciencia Política (ALACIP). Montevideo, 26 al 28 de julio de 2017.

RESUMEN

La expansión del posgrado así como las investigaciones sobre ese nivel educativo evidencian la relevancia que ese espacio adquirió en las universidades latinoamericanas en las últimas tres décadas. Las políticas asociadas a la internacionalización de ese nivel educativo, dedicado a la formación de investigadores e *experts* y a la producción de conocimiento, buscaron contribuir con el desarrollo nacional y mejorar la posición de varios países en el escenario científico-académico internacional. En ese marco, fueron promovidas y financiadas por los gobiernos acciones para intercambio, constitución y consolidación de grupos, redes de investigación y para la movilidad académica internacional (MAI), priorizada por los posgrados para alcanzar el máximo nivel de excelencia en los rankings de las agencias nacionales de evaluación. A partir de ese contexto, este trabajo presenta resultados de dos investigaciones, una concluida y otra en curso, que problematizan políticas de MAI en el posgrado en Argentina, Brasil y México, focalizando en doctorados del área Educación. La estrategia metodológica combina el estudio de caso y el abordaje de la educación comparada, utilizando análisis documental y entrevistas semiestructuradas para la construcción de datos. Los resultados muestran una incipiente internacionalización del posgrado y especificidades de las políticas de MAI en los casos estudiados, asociadas al origen, constitución del posgrado y al grado de convergencia entre políticas nacionales de internacionalización de la Educación Superior y de Relaciones Exteriores. Además, las indagaciones sobre las experiencias de MAI evidencian la relevancia del período de duración, la planificación y el fomento para viabilizar su realización.

Palabras-clave: posgrado; movilidad académica; internacionalización.

La internacionalización de la Educación Superior constituye un fenómeno en expansión a nivel mundial que también se evidencia en varios países de América Latina, donde los sistemas de posgrado han crecido exponencialmente, especialmente en relación a la oferta de carreras y, en general, al espacio de importancia que ocupan en las universidades. El tema ha atraído la atención de los investigadores y recientes estudios discuten su alcance así como las ventajas y riesgos que la internacionalización trae aparejados. Si bien se reconoce una acumulación incipiente de trabajos sobre el tema aún se identifican áreas de vacancia temática que demandan investigaciones que reconozcan los factores involucrados y los efectos en los procesos de formación de los estudiantes y en la producción de conocimientos. Esto último principalmente en el nivel de estudios de posgrado, ya que si bien en ocasiones es considerado dentro de los análisis sobre Educación Superior, pocas veces recibe abordajes dirigidos exclusivamente a sus programas.

A partir de ese contexto presentamos esta ponencia, que es producto de dos investigaciones consecutivas sobre movilidad académica internacional en doctorados en Educación en Argentina, Brasil y México. La primera corresponde a una tesis de maestría concluida y defendida en la que se analizaron las dinámicas de la internacionalización del posgrado y su articulación con las políticas universitarias a través del estudio de la movilidad académica internacional (MAI) de estudiantes de dos doctorados en Educación, uno en Brasil y otro en México (Quiroz Schulz, 2016). La segunda, a una tesis doctoral en curso, que busca estudiar el papel desempeñado por las principales agencias, circuitos y condiciones de producción de conocimiento generadas a partir de las experiencias de MAI en los procesos de internacionalización de los posgrados en Educación en Argentina y Brasil, en el período 2010-2015 (Portes, 2016).

Antecede a estos dos estudios otra investigación, que consistió en un análisis explicativo del fenómeno de la expansión explosiva de carreras de posgrado en Argentina (de la Fare; Lenz, 2012) y que aunque no abordó específicamente el tema de la internacionalización permitió avanzar en la construcción de la perspectiva de estudio sobre el espacio social del posgrado orientando la línea de investigación en la que continuamos trabajando. En estas producciones sucesivas fue posible identificar que el contexto actual de desarrollo de los sistemas de posgrado en América Latina y su complejidad exigen articular dimensiones macro-estructurales vinculadas a las políticas nacionales de Educación Superior, Ciencia y Tecnología así como a las de Relaciones Exteriores; y micro-estructurales, incluyendo aspectos institucionales y efectos en la formación para la investigación y producción de conocimientos de los estudiantes.

A partir de estas definiciones priorizamos el estudio de la MAI en el nivel de doctorado, en el campo en el que actuamos, que es el área de Educación. La selección de los tres países incluidos en estas investigaciones se basa tanto en la importancia estratégica que tienen en relación a la inversión regional en Investigación y Desarrollo (I+D) como a su papel clave en el desarrollo de la investigación educacional. Además, en un aspecto más personal, son esos tres países en los que desenvolvemos o desenvolvimos hasta hace poco tiempo nuestras actividades universitarias.

La metodología de estudio que empleamos en estos trabajos combina el abordaje de la educación comparada con la estrategia de estudio de casos. Así, basamos la construcción de datos empíricos en el análisis documental (documentos oficiales de políticas públicas e informaciones estadísticas nacionales disponibles, estas últimas generalmente deficitarias) combinado con la realización de entrevistas semiestructuradas a estudiantes, profesores y gestores.

Dados los límites de extensión de esta ponencia presentaremos algunos aspectos específicos de los estudios mencionados, priorizando los componentes políticos nacionales que giran en torno a la internacionalización del posgrado, con énfasis en la MAI de estudiantes de doctorados en Educación de Brasil y México, complementado por algunos pocos avances sobre Argentina, pues, en el caso de este último país la investigación aún se encuentra en proceso de elaboración inicial. Partimos del presupuesto de que en el actual contexto globalizado es imposible pensar la definición de políticas sectoriales domésticas (en este caso, las referidas a la internacionalización de un sistema nacional de posgrado), sin considerar el objetivo de posicionamiento político internacional de un *proyecto país* y la influencia de organismos supranacionales al interior de los estado-nación,

Por último, resulta necesario aclarar que la MAI en América Latina, aún ocurre de forma incipiente, entre las múltiples razones, los intercambios son esporádicos, también las trabas burocráticas para validación y reconocimiento de estudios y títulos constituyen obstáculos presentes. Y un factor principal es la inestabilidad política de nuestros países, puesta de manifiesto especialmente en años recientes, que evidencia los problemas generados por la discontinuidad de la inversión en políticas educativas incluyendo un déficit de acciones, programas universitarios y fomentos a las actividades de internacionalización.

En función de lo expuesto presentamos esta ponencia organizada en cuatro apartados. En el primero introducimos algunas conceptualizaciones sobre la internacionalización del posgrado focalizando especialmente en la MAI. En el segundo realizamos un sintético panorama de las políticas en las que se enmarcaron las acciones de internacionalización en los tres países en estudio y enfatizamos el contraste de la situación actual, especialmente en los casos de Argentina y Brasil. En el tercer apartado y cuarto apartado presentamos la situación de los doctorados en educación en Brasil y México, focalizando en las experiencias de MAI e introduciendo datos de las entrevistas a doctorandos y doctores recientes de esos dos países.

1. Políticas de internacionalización y MAI

Además de reconocer a través de las investigaciones mencionadas la complejidad que exige la investigación sobre el posgrado fue posible identificar un incremento de estudios sobre la internacionalización en la Educación Superior a partir de la década de 1990. Existe cierto consenso en la literatura que enfatiza que la internacionalización no es un novedad, prueba de eso es que algunos autores

llegan a evocar como antecedentes las experiencias de la universidad medieval y el uso del latín como una lengua común, aunque predomina la idea de que los procesos de internacionalización de las universidades, en los términos en que hoy los conocemos, por su expansión y sus características actuales son un fenómeno reciente, intensificado a partir de la década de 1990 (entre otros: de Wit; Jaramillo; Gacel- Ávila: Knight, 2005; Di Lorenzo, 2015). También encontramos en la literatura abordajes que reconocen a la internacionalización como factor desencadenante de nuevos modelos de universidad y que le asignan un papel central en las universidades contemporáneas.

Por otra parte, la noción de internacionalización de la Educación Superior presenta diferentes sentidos y alcances, en parte por las múltiples conceptualizaciones que han surgido en este tema y también porque aún alude a procesos en construcción. En esta línea de análisis, por ejemplo, de Wit (2011: 78) enfatiza el carácter proactivo de la internacionalización, que pasó de ser un valor añadido a un criterio que tiende a generalizarse. El autor destaca la importancia tradicionalmente atribuida a la cooperación a través de los intercambios y asociaciones, incluyendo el crecimiento de la movilidad académica internacional, al que actualmente se suma la internacionalización de los planes de estudio y de los procesos de formación al interior de las propias universidades (también llamados de *internacionalización en casa*).

En varios países latinoamericanos la internacionalización del posgrado se produce en un proceso simultáneo a una expresiva expansión de carreras así como a grados de estructuración y desarrollo de ese nivel educativo que se particularizan en la historia de los sistemas universitarios de cada país. Es decir, la intensificación de la internacionalización se acopla a una multiplicación, en algunos casos exponencial, de ofertas de carreras heterogéneas, se produce a partir de diferentes universidades (desde las más tradicionales hasta las pequeñas instituciones, de gestión pública o privada) y se presenta principalmente impulsada por los sistemas nacionales de evaluación y acreditación de la calidad, con características diferenciadas en los casos nacionales. En este sentido, las influencias de los organismos internacionales, la creación y/o consolidación de agencias de evaluación de la calidad y las políticas de fomento desempeñaron y actualmente desempeñan un papel principal, constituyéndose en las principales impulsoras de procesos de internacionalización del posgrado para todas las áreas de conocimiento, predominando la heteronomía, especialmente en las Ciencias Humanas y Sociales, más allá del grado de consolidación propia que esos espacios alcanzaron en esa dimensión.

En este contexto las universidades generaron diversas acciones de internacionalización y, entre las estrategias más utilizadas, varios estudios muestran que, con frecuencia, han tendido a reforzar convenios que promueven la movilidad académica de profesores y estudiantes a través de acuerdos de cooperación internacional para la investigación y formación (Sampaio y Saes, 2014). En este orden de ideas nos alineamos con los estudios que reconocen a la MAI como una estrategia de internacionalización, cuyas particularidades se asocian a las políticas nacionales (incluyendo el fomento); a las diferentes tradiciones de los campos de conocimiento así como a los factores contextuales que atraviesan las instituciones y los objetivos propios del grado académico al cual se dirigen.

Además, su desarrollo está permeado por múltiples factores, que van desde lo global hasta lo local, y de lo político a lo económico, cultural e institucional. En este sentido, de Wit reconoce que las estrategias de internacionalización son “filtradas” tanto por el contexto interno específico de una universidad como por el tipo de universidad y el modo en que está integradas nacionalmente así como por las tradiciones disciplinares y, en el caso del posgrado, los niveles (2011: 78). Otros autores la consideran una herramienta, un medio para mejorar la calidad y la proyección de las universidades en función de los estándares internacionales (Sebastián, 2011: 4).

En este marco, la MAI es una de las estrategias más estudiadas en el entorno académico de la internacionalización educativa, sin embargo, el panorama de análisis de los posgrados es mucho menor y presenta limitaciones. Por ejemplo, coincidimos con Harfi cuando destaca que “pocos países han desarrollado un sistema estadístico que permita analizar tendencias en la movilidad internacional de doctores” (2006, p. 91).

El fortalecimiento en la formación del posgrado, particularmente en el nivel de doctorado, se considera fundamental para producir conocimientos que encaminen a las transformaciones que requiere un país, por lo tanto, la movilidad es un elemento clave en la formación doctoral y post-doctoral, así como también un vector esencial para compartir el enriquecimiento cognitivo y personal.

2. Políticas de internacionalización del posgrado en los tres países en estudio

La expansión de los posgrados en la región latinoamericana es un fenómeno relativamente reciente, su mayor expansión cuantitativa se desarrolló a partir de 1990 y aún continúa consolidándose. Esto hace que las políticas para promover su internacionalización, tanto

desde las instituciones como de los organismos centrales del gobierno de la educación superior y de las políticas de ciencia y tecnología sean aún limitadas. Así, puede destacarse que una política sostenida en el tiempo ha sido la formación de graduados universitarios en el exterior para su posterior reinserción profesional en sus países de origen. Eso fue logrando una consolidación de equipos de investigación que regresaron a sus países de origen para crear carreras de posgrado y formar recursos humanos en investigación. En contraste, también se vinculan a estas experiencias fenómenos complejos destacados por la literatura crítica sobre este tema, tales como: la fuga de cerebros, la pérdida de soberanía nacional en los currículos de las carreras (incluyendo a veces el idioma en que se dictan para promover ofertas) y la realización de investigaciones que muchas veces distan de atender problemas nacionales (Perrota, 2016).

Brasil presenta uno de los sistemas de posgrado más desarrollados de América Latina, que con décadas de consolidación también experimentó un importante crecimiento de carreras. A partir de los años 2000, específicamente desde que inició el primer periodo presidencial de Luis Inácio Lula da Silva (en el 2003), el gobierno federal buscó crear una fuerte conexión entre la política de relaciones exteriores y el proyecto de país que se buscaba alcanzar desde todos los sectores de gobierno (incluido el educativo). Esto coincidió con un momento de alta multipolaridad en el sistema internacional, un ligero declive de la hegemonía estadounidense y los inicios de la crisis de algunos mecanismos de integración de la Unión Europea; por lo que Brasil ganó visibilidad gracias a su crecimiento con rasgos distintivos. Los aspectos principales de este periodo que marcaron claramente el rumbo de Brasil, fueron: la participación activa en diversos organismos multilaterales y regionales (BRICS, MERCOSUR, UNASUR, etc), mostrándose así como un “*global player*” capaz de actuar en diferentes espacios; el liderazgo regional asumido tras la declaración de Copacabana en 2004, donde toma la batuta para impulsar programas de cooperación, desde el MERCOSUR, que fueran más allá de lo económico (destacando aquí los programas de cooperación educativa); y por último, las estrategias de posicionamiento como un líder global emergente capaz de apoyar a los países del “sur” (principalmente los africanos), bajo una conducta de *soft power*¹. (de la Fare; Quiroz Schulz, 2015 y Quiroz Schulz, 2016).

¹ Poder blando, en inglés *soft power*, es un término creado por Joseph Nye Jr. y usado en relaciones internacionales para describir la capacidad de un actor político, como por ejemplo un Estado, para incidir en las acciones o intereses de otros actores valiéndose de medios culturales e ideológicos, con el complemento de medios diplomáticos. Es contrario del *hard power* que se vale de recursos militares y económicos para incidir en otros actores.

Tras los ocho años de gobierno del presidente Lula, la presidente electa democráticamente Dilma Rousseff, del mismo partido político, ratificó la continuidad sobre la prioridad regional hacia América del Sur y la ampliación de vínculos con otros países emergentes de África, Asia y Medio Oriente. Sin embargo el ambiente poco favorable a la continuidad de las políticas (problemas políticos, escándalos de corrupción en todas las esferas de gobierno y agravamiento de la crisis económica mundial), marcó cierta orientación al desarrollo de acciones bilaterales de tendencia pragmática (por ejemplo, con Europa y los Estados Unidos) para alcanzar resultados a corto plazo que incrementaran el comercio, el acceso a nuevas tecnologías, etc. (Costa, 2014).

En el contexto de esos gobiernos se estableció el Plan Nacional de Educación (PNE 2014 – 2024) que contempla las propuestas y directrices del posgrado establecidas en el Plan Nacional de Posgrado (PNPG 2011-2020). Este PNPG se apoya en cinco ejes con diversas estrategias de expansión, sin embargo, para efectos de esta ponencia, mencionaremos únicamente las estrategias que visan a la internacionalización de los posgrados, enfatizando en el hecho de que desde la introducción del documento se establece que “el país entró en el siglo XXI como una nueva potencia emergente y con la perspectiva de convertirse en la quinta economía del planeta para el decenio 2011-2020 (...)” (CAPES, 2010: 16), lo cual marca una clara convergencia con la idea de liderazgo mundial planteada en las directrices de política exterior.

Por otro lado, desde la introducción del documento se hace referencia a modelos externos y a comparaciones con países de tradición educativa mundial:

Harvard, MIT, Standford, Oxford, Cambridge y otras grandes universidades del mundo cuentan con un 20% de estudiantes extranjeros en sus matrículas. En el conjunto de las universidades brasileñas, según datos de la Policía Federal, entre 2006 y 2010, el número de alumnos extranjeros saltó de 934 a 2.278, es decir que creció un 144%; sin embargo, ese número aún es insignificante comparado con el universo de estudiantes. En las estatales paulistas, donde la concentración es mayor, los extranjeros no pasan del 2%, siendo que el SNPG tiene actualmente el porte y la estructura para absorber un mayor número. (CAPES, 2010: 21-22).

Ese PNPG 2011-2020 dedica en las conclusiones y recomendaciones que propone seguir para lograr el posicionamiento internacional deseado. De estas destacamos: el estímulo a la formación de redes de investigación y posgrado, incluyendo alianzas nacionales e internacionales, bajo el fin de descubrir lo “nuevo” y lo inédito. Mientras que, específicamente en relación al tema de la internacionalización, se sugiere el envío de más estudiantes para realizar doctorados y posdoctorados en el exterior, el estímulo a la atracción de más alumnos, docentes e investigadores

visitantes extranjeros y el aumento en el número de publicaciones con instituciones extranjeras. Para esto, el papel de las Agencias (CAPES y CNPq) en las dinámicas de internacionalización de los posgrados juega un papel primordial, particularmente cuando se habla de aumentar el número de publicaciones de artículos en revistas indexadas de circulación internacional y la actuación de investigadores brasileños dentro de las principales instituciones internacionales de ciencia.

El caso mexicano necesita ser analizado desde la coyuntura del último cambio de gobierno en ese país (2012), pues para el gobierno anterior (Presidencia de Felipe Calderón del 2006 al 2012) la política exterior nunca fue una prioridad y por lo tanto ésta no estaba muy definida. En este sentido, cuando asume la presidencia el Lic. Enrique Peña Nieto y se publica el Plan Nacional de Desarrollo para su periodo sexenal (PND 2012-2018), se enuncia como iniciativa de vanguardia *La Alianza del Pacífico* (conformada por Chile, Colombia, México y Perú), a la que el mismo presidente describió como “un instrumento en la consecución de los objetivos planteados en materia de competitividad, desarrollo y bienestar” (México, 2013: 152) pero que, desde un análisis de política exterior, se ha explicado como un mecanismo mayoritariamente comercial y de carácter más progresista/conservador, dado el perfil de los gobiernos miembros (Villamar, 2013).

Al hablar de la Política Exterior de México no se puede dejar de pensar en la relación bilateral con su vecino del norte. Desde antes de la firma del Tratado de Libre Comercio con América del Norte (TLCAN) en 1994, ya existía una dependencia económica de México hacia los Estados Unidos de Norteamérica pero dicho tratado la agravó, sumándole otros temas a la agenda bilateral, tales como migración y más recientemente seguridad; en este sentido, la política exterior de Peña Nieto no es la excepción y, aunque establece propuestas de diversificación de sus relaciones al crear alianzas en América latina y Asia, se debe reconocer que en su mayoría está concentrada hacia su vecino del norte.

A pesar de que la política exterior actual tiene claramente objetivos económicos, el tradicionalismo de los principios de política exterior mexicanos tiene un peso muy fuerte a nivel social. Uno de ellos es la Cooperación Internacional al Desarrollo (CID), de la cual México participa desde hace 70 años, primero como receptor y ahora como oferente. Antes de la crisis económica de los años ochenta, la cooperación internacional para el desarrollo era percibida como un complemento a los recursos que la relativa bonanza económica nacional y se ubicaba a la cooperación internacional como una conjunción de esfuerzos entre el Estado mexicano y otros

países pero a partir de 1994, México dejó de ser un nato receptor de ayuda debido a su ingreso a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), privilegiando así acuerdos con instituciones como el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM), entre otros.

Este contexto de política exterior demuestra la fuerte influencia que México recibe de las políticas neoliberales globales, siendo que su política económica se basa en ellas, permeando también a las otras esferas de la acción pública. A diferencia de Brasil y en este aspecto más próximo de la Argentina, México no tiene un documento específico para las políticas de posgrado, sino que conjunta estas con las de Ciencia, Innovación y Tecnología en el PECiTI (Programa Especial de Ciencia, Tecnología e Innovación 2008-2012). Según el mensaje del Director Nacional del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), el PECiTI “se trata de un esfuerzo que tiene como finalidad establecer los valores nodales en el sector y los mecanismos de política pública a implementarse para lograr la transición de México hacia la economía del conocimiento” (CONACYT, 2014: 9). Y desde la presentación del mismo se hace referencia al principal organismo supranacional de economía, de la siguiente manera:

El Banco Mundial ha diseñado cuatro pilares que permiten observar el nivel de desarrollo de una economía del conocimiento, a saber: Mano de obra educada y calificada; Sistema de innovación eficaz; Infraestructura de información y comunicaciones adecuada; Régimen económico e institucional conductor del conocimiento (CONACYT, 2014: 11).

De igual forma, estos pilares se encuentran en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013-2018 que es el documento principal de política pública para guiar las acciones del gobierno mexicano durante un sexenio. De este Plan, se derivan los Programas de las secretarías, dependencias y sub-dependencias de la federación. El PECiTI, se desprende del Objetivo 3.5 del PND, que a la letra dice: “Hacer del desarrollo científico, tecnológico y la innovación pilares para el progreso económico y social sostenible.”

Este objetivo atiende a la evidencia empírica existente que demuestra que las sociedades que ponen al conocimiento en la base de su transformación y desarrollo acceden a mejores niveles de bienestar. (CONACYT, 2014: 12).

Respecto a la fuerte influencia de la cooperación internacional en la política exterior mexicana, el PECiTI cuenta con un segundo pilar de acción donde se hace mención a esta actividad como guía de las acciones de internacionalización a nivel de posgrados. A modo de ejemplo, presentaremos algunas de las estrategias y líneas de acción derivadas de dicha política:

(...) Estrategia 2.4 Ampliar la cooperación internacional para la formación de recursos humanos de alto nivel en temas relevantes para el país.- 2.4.2 Fomentar la movilidad internacional de investigadores y estudiantes de posgrado; 2.4.3 Incentivar la participación de investigadores y profesionistas en foros y comités de organismos internacionales de Ciencia y Tecnología (CONACYT, 2014: 55).

En este orden de ideas es importante destacar la creación de la Agencia Mexicana de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AMEXCID). Hasta el 2011, se carecía de una estructura administrativa e institucional para planear adecuadamente los proyectos de cooperación que, hasta el momento, se implementaban de forma dispersa en varias dependencias de la Secretaría de Relaciones Exteriores (SRE); siendo así, se puso en marcha una ley que dotó de recursos jurídicos a la CID para blindarla respecto a los constantes cambios institucionales que surgen en México con los cambios sexenales y la cual incluía la creación de la AMEXCID. Es por ello que el PND señala que “la política exterior se basará en la CID” (PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA, 2013: 99), estipulando el compromiso de que la AMEXCID “cumpla cabalmente su papel de coordinador y ejecutor de la cooperación internacional que provee el Estado Mexicano” (Ibíd., 2013: 150).

A partir de la década de 1990 la Argentina expandió explosivamente su oferta de carreras de posgrado, fenómeno que experimentó diferencias en los distintos campos de conocimiento. Ese proceso se produjo en el marco de una etapa de predominio de políticas neoliberales, en las que se pusieron en jaque las ideas que tradicionalmente sustentaron en ese país a la educación como bien público (de la Fare; Lenz, 2012). Una de las formas a través de la que tradicionalmente las universidades argentinas realizaron experiencias de MAI fue a través de interacciones entre investigadores, en el marco de carreras científicas promovidas por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) o a partir de iniciativas de las propias instituciones universitarias, especialmente en algunos nichos tradicionalmente dedicados a la investigación.

Luego de la crisis vivida por la Argentina en los inicios de la década de los años 2000 y con la reorganización experimentada por ese país a partir del gobierno de Néstor Kirchner (2003-2007) y posteriormente de los dos mandatos presidenciales de Cristina Kirchner (2007-2015), el estado nacional en el marco de una reorientación general de las políticas públicas, incluidas las universitarias, estableció a la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) como una de las principales agencias responsables por las acciones de internacionalización. Así, fueron financiados

programas de movilidad académica estudiantil y docente incluyendo convenios bilaterales, programas específicos de becas y otras acciones en colaboración con varios países. En esta agenda, los convenios bilaterales de cooperación interuniversitaria con Brasil ocuparon un lugar destacado.

A pesar de los avances percibidos en esos años, que incluyeron aumentos de la inversión en ciencia y tecnología, un marcado incremento de becas para realización de doctorados, programas para la repatriación de investigadores argentinos en el exterior y también un crecimiento inédito de la inclusión de investigadores en la carrera científica promovidas y fomentadas por el CONICET, en gran medida la internacionalización de los posgrados se centró en la movilidad académica y no tanto en otras dimensiones (investigación, adaptación curricular, etc.). Aunque a pasos lentos se fue incorporando la promoción de redes de investigadores y de instituciones, que constituyeron una potente estrategia de fortalecimiento de equipos de investigación en articulación con la formación de posgrado.

Como se menciona en un informe internacional publicado por la Red de Alianzas para la Internacionalización de la Educación Superior (PIHE, 2008), en la década de 90, los fondos para acciones de relaciones internacionales provenían básicamente de las propias instituciones universitarias, a los que se sumaba la contribución de organismos internacionales (Iberoamericanos y de la Unión Europea), así como aportes de las universidades contrapartes y de redes de universidades de la región. En ese período un avance importante en la promoción de la internacionalización desde las universidades públicas nacionales fue la creación en 1999 de la Red de Cooperación Internacional de las Universidades Nacionales (RED CIUN) en el ámbito del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN). También se menciona en el informe de dicha red, el predominio de convenios bilaterales en el sistema universitario nacional en esos años. Si bien estos avances en internacionalización de la educación superior no están centrados exclusivamente en el posgrado, varios programas fueron destinados directamente al financiamiento de movilidades y de grupos de investigación.

Así, tras este breve panorama de los aspectos clave en las políticas de cada país, se puede concluir preliminarmente que durante los gobiernos de Luiz Inácio Lula da Silva y Dilma Rousseff se buscó tener una continuidad en la fuerte estrategia de política exterior liderada por una alta presencia en foros multilaterales y la implementación de estrategias diferenciadas de cooperación sur-sur para posicionarse como *global player* y *paymaster* en la arena internacional. Sin embargo, las coyunturas internas y externas, agravadas con la situación *post-impeachment*, han dado un giro

radical en las prioridades de políticas públicas anteriormente establecidas. Esto sin duda afectó y afectará también el desarrollo de las políticas para la internacionalización del posgrado, pues si bien durante el auge del liderazgo brasileño mundial se lograron establecer programas y alianzas (principalmente con países del MERCOSUR y de África) de cooperación educativa en este nivel de estudios, así como invertir fuertemente en apoyos para la movilidad de estudiantes de posgrado a diferentes países del mundo, hoy estos logros aparecen fragilizados.

Aunque con un sistema de posgrado menos desarrollado que Brasil, Argentina experimentó durante los gobiernos de Néstor y Cristina Kirchner un interesante aumento de la promoción y fomento de las acciones de internacionalización que incluyeron al posgrado. Sin embargo, aunque en una coyuntura política diferente a la de Brasil, el actual gobierno de Mauricio Macri, iniciado en 2015, evidencia la desinversión en políticas de Educación Superior y de Ciencia y Tecnología. La incipiente promoción de la internacionalización del posgrado y el fortalecimiento a la formación doctoral de investigación también muestran señales de claros retrocesos en relación a los gobiernos anteriores.

Por su parte, la conclusión para el caso mexicano pasa por un análisis un poco más reciente pero que no cambia mucho respecto a lo que históricamente se ha establecido desde que México comenzó a ser país miembro de la OCDE, pues desde entonces se le ha visto obligado a mantener un status como oferente de cooperación pero en temas muy específicos. Esto se refleja claramente en las estrategias para la internacionalización del Posgrado, pues en lo poco que se encuentra dedicado en el PECiTI a este nivel de estudios, se percibe un constante fomento a acciones en temas comerciales. Inclusive, en el nuevo organismo llamado “Alianza del Pacífico” donde participan algunos países de Latinoamérica, se destaca la oferta exclusiva de apoyos para movildades en áreas muy concretas, la mayoría de las cuales tienen que ver únicamente con ciencias económicas, de comercio y de negocios.

3. La formación de doctores en Educación en Brasil y México

Definir la especificidad y particularidad de lo que significa formar doctores en Educación, es complejo y exige anteponer la tradición científica del campo en Educación en los diferentes espacios (el nacional, regional, internacional, etc.), así como las propias propuestas institucionales

aunadas a los objetivos sociales y las actuales demandas del mercado. Respecto a la caracterización del campo en Educación ha habido diversos debates que intentan explicarlo. Charlot (2006, p. 9), por ejemplo, lo define como un campo caracterizado por un mestizaje disciplinar.

Lo que es específico de la Educación, como área de saber, es el hecho de ser un área en la cual circulan, al mismo tiempo, conocimientos (muchas veces de diferente orígenes), prácticas y políticas [...] es un campo de saber fundamentalmente mestizo, en el que se cruzan, se interpelan y a veces nacen, por un lado, conocimientos, conceptos y métodos originarios de múltiples campos disciplinares, y por otro lado, saberes, prácticas y fines éticos y políticos. En este sentido lo que define la especificidad de la disciplina es justamente ese mestizaje y esa circulación [...] En tanto, por definición, es una disciplina epistemológicamente débil: mal definida, de fronteras tenues y de conceptos diluidos (Charlot, 2006, p. 9).

Los doctorados en Educación se sitúan en esa trama a la que se suma el factor de formación para la investigación (objetivo principal de cualquier doctorado). Al respecto, la investigación en educación también tiene un doble anclaje que radica en las disciplinas científicas que la atraviesan (diversas ciencias sociales y humanas) y las prácticas sociales de educación que se pretenden cuestionar/mejorar. De forma general, “la comprensión de las prácticas sociales requiere una atenta teorización, en simultáneo con las instituciones que ‘encuadran’ las prácticas y los actores que las efectúan” (Plaisance y Vergnaud, 2003, p. 137).

En relación a la tradición científica regional, el estudio de Palamidessi, Gorostiaga y Suasnábar (2014) demuestra los fuertes vínculos históricos del campo de la Educación con el mismo campo universitario y del posgrado en la región latinoamericana. Haciendo un rápido balance, se destaca que, a la par del impulso al posgrado en las décadas de cincuenta y sesenta, se aprovecharon las ideas desarrollistas en la región para la creación de diversos centros de investigación y organismos regionales vinculados al área de las ciencias sociales y la educación². Esto generó las primeras experiencias de investigación empírica y de planificación educativa en los países. Para la década del setenta el discurso del planeamiento entró en una etapa de progresiva declinación debido a las nuevas estrategias de descentralización y la pérdida de legitimidad en las políticas intervencionistas. En los ochenta, bajo el contexto de las aperturas democráticas, hubo un nuevo interés en la investigación educativa de la región, activando algunas redes internacionales

² Dentro de estos se destacan la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO, 1957) en Chile, del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO, 1967) y, como desprendimiento de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), el Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social (ILPES). (PALAMIDESSI; GOROSTIAGA; SUASNÁBAR, 2014, nota 3).

de profesionales pero sin dejar de señalar las fuertes diferencias entre los países en materia de investigación y la debilidad de las capacidades institucionales, debido en parte a la inestabilidad política y las limitaciones presupuestarias. Finalmente, para la década de los noventa, la investigación educativa comenzó a ser influenciada por fenómenos asociados a los procesos de la globalización y de modernización neoliberal como el crecimiento de los programas de posgrado, los procesos de reformas educativas en la región, las políticas de jerarquización y evaluación de la profesión académica, entre otros.

Es importante destacar que, en comparación con otros campos científico-disciplinarios (principalmente aquellos clasificados dentro de las llamadas “ciencias puras”, que nacieron propiamente como disciplinas científicas al interior de las universidades), la investigación en Educación “se desarrolló históricamente en la interface —inestable, conflictiva— de dos sistemas institucionales: los organismos centrales de administración y gobierno de los sistemas educativos, las universidades y las instituciones superiores de formación de personal docente” (Palamidessi; Gorostiaga; Suasnábar, 2014, p. 51).

La tradición científica del campo en Educación en Brasil, remite históricamente a la fundación del Instituto Nacional de Estudios Pedagógicos (INEP), creado por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) en 1938, con el fin de analizar los problemas de enseñanza en Brasil mediante estudios de naturaleza psicopedagógica y de generar datos del sistema educativo nacional (Ferraro, 2005). Según Ferreira (2008) la introducción de éste órgano de investigación educacional, dentro del sistema burocrático, tenía el objetivo fundamental de dotar al MEC de una estructura sólida con capacidad para elaborar conocimiento considerado válido —según la ciencia y la técnica- que sirviera para justificar la toma de decisiones políticas por parte del gobierno federal. Esto continuó durante los siguientes años, y en 1955 se fundó, tanto el Centro Brasileño de Investigaciones Educativas (CBPE) —instalado en el Distrito Federal-, como los Centros Regionales de Investigaciones Educativas (CRPEs) creados bajo la gestión de Anísio Teixeira en el INEP, quien contribuyó bastante para la mejora de la educación pública en esa época.

Sin embargo, este tipo de investigación —exclusiva del Estado- era insuficiente para cubrir las crecientes demandas sociales e internacionales de profesionalización educacional, por lo cual, a partir de la década del sesenta, la investigación comenzó a impulsar a partir de la creación de programas de posgrado en Educación. Estos vinieron a cubrir una necesidad importante en el país,

siendo que hasta la fecha, se presentan como el lugar primordial de desarrollo de la investigación educativa. Como mencionado por Gatti (2001), la intensificación de los programas de formación en el exterior, y la absorción del personal ahí formado, transfirió el foco de producción y formación de cuadros de investigación en Educación, hacia las universidades. Esto derivó en la inevitable expansión de los posgrados, principalmente a partir de la segunda mitad de la década de los ochenta e inicios de los noventa.

Uno de los momentos clave para la consolidación del área de Educación en el posgrado brasileño llegó con la promulgación de la Ley de Directrices Base de la Educación Nacional (número 9.394) en 1996, que estipula que “la preparación del profesor para la enseñanza superior se hará en el nivel de posgrado, prioritariamente en programas de maestría y doctorado” (BRASIL, 1996: 23), lo cual fortaleció a la formación docente. No obstante, también en la década de los noventa se consolidó la formación para la investigación dentro de los posgrados en Educación, pues estos asumieron explícitamente dicha actividad como eje de su estructura y funcionamiento.

Enraizado en esa “doble función”, el posgrado *stricto sensu* en Educación se convirtió en el lugar privilegiado para la formación del docente universitario, a pesar de que los coordinadores de los programas estipulan que los planes concentran su atención en la formación del investigador, en conformidad con las prácticas reguladoras de la CAPES. Esto mismo ha generado que docentes de otras áreas elijan el campo de la educación para su formación de posgrado, bajo el fin de obtener el título, y al mismo tiempo, satisfacer sus intereses en el campo de la docencia y la educación. Pero “lo curioso es que muchos Posgrados en Educación, no tienen claro el papel que pueden estar asumiendo, ni han hecho una reflexión profunda y sistematizada sobre dicho fenómeno” (Soares; Cunha, 2010, p. 583).

A su vez, el campo del Posgrado en Educación en México tiene una historia particular y al igual que Brasil, la creación de dichos cursos es relativamente reciente. Específicamente para el caso de los Programas, sus orígenes están vinculados a la necesidad de las instituciones por formar a sus profesores, especialmente en el ámbito universitario, pues la incorporación acelerada e improvisada de dichos docentes, en el periodo de expansión de la Educación Superior, exigía tratamientos y estrategias para su formación pedagógica (Noriega; Lechuga, 2012). Así, esos Posgrados florecieron, en su mayoría, al interior de las universidades, durante la década del setenta, y por lo general ofrecían estudios de maestría. Los doctorados eran casi inexistentes.

En función de la creación de la Licenciatura en Educación en 1984, que proponía la formación del docente-investigador³, el énfasis de las maestrías estuvo en la investigación, con el propósito de formar a los profesores investigadores de las Instituciones de Educación Superior. Otro factor que influyó en la creación de este tipo de maestrías, de acuerdo al Consejo Mexicano de Investigación Educativa, fue “el tránsito de investigadores educativos a puestos de decisión política nacional y estatal” (Comie, 2003).

En paralelo a la institucionalización de los Programas, se puede establecer que “la investigación educativa mexicana nació en los años setenta muy ligada a la intervención educativa y en la década de los ochenta buscó formas originales de articular la investigación y el desarrollo educativo” (Weiss, 2003, p. 39). Con esta base, la investigación educativa en México se estimuló principalmente desde el Estado.

A partir de 1981, el aumento de los centros de investigación y las acciones del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) demuestran un fortalecimiento y profesionalización de la práctica de la investigación educativa [...] Desde la década de 1990, el gobierno federal ha promovido el aumento del número de docentes universitarios de tiempo completo y con doctorado con la consolidación del Sistema Nacional de Investigadores, así como el financiamiento de posgrados y de la investigación en educación, incluyendo la implementación de fondos específicos del CONACYT para el área de la educación (Palamidessi; Gorostiaga; Suasnábar, 2014, p. 56-57).

Esta tradición investigativa aún está centralizada en pocas IES y dispersa en indefiniciones, pues como mencionado por Chavoya Peña (2006), “en el ámbito nacional no existe una definición única de lo que es un investigador educativo. Bajo los criterios tradicionales: investigadores con formación de doctorado o equivalente, producción sostenida y participación en redes, encontraríamos un grupo reducido”. Esto se encuentra directamente relacionado con la tendencia profesionalizante del campo del Posgrado en México, que se refleja de igual forma en los Posgrados en Educación.

[...] no todos los programas tienen como propósito formar investigadores sino su objetivo es el perfeccionamiento profesional, sobre todo para los docentes. Nuestras indagaciones demuestran la necesidad de profundizar en el estudio de los posgrados que operan en la entidad para ver la relación entre ellos, las funciones que desempeñan y si se orientan hacia la formación de investigadores. Sobre el tema del posgrado, habría que mencionar que las cifras no resuelven los problemas de conocimiento que tenemos respecto a la

³ El perfil y rol de este “nuevo docente” surge junto con las reformas mundiales a la educación, promovidas por organismos internacionales (principalmente la OCDE y la UNESCO) a partir de la década de los ochenta, configurando un largo listado de “competencias deseadas”, según la retórica del capital humano y los enfoques eficientistas de la educación.

formación de investigadores. Desconocemos cómo operan los programas, quiénes son los formadores, quiénes los estudiantes (CHAVOYA PEÑA, [2006]).

4. Las experiencias de MAI en doctorados de Brasil y México

En esta última sección presentamos el análisis de los datos provenientes de las quince entrevistas semi-estructuradas realizadas en la investigación concluida, que focalizó en un doctorado brasilero y en otro mexicano, realizadas a doctorandos y doctores recientes en Educación de dos doctorados de Brasil y México, considerados de alta calidad por los sistemas nacionales de evaluación y que realizaron una experiencia de MAI saliente en el período 2010-2014⁴ (Schulz, 2016).

En el grupo de entrevistados predominaron las mujeres (seis brasileñas y cuatro mexicanas, de un total de quince), característica habitual del área de Educación. En cuanto a la ocupación actual de los mismos es de destacar una situación más o menos homogénea, siendo que la mayoría (a excepción de cuatro doctorandas brasileñas que aún se dedican en tiempo completo a terminar sus estudios doctorales y un entrenador de futbol mexicano) actúa profesionalmente en la Educación Superior (casi todos como docentes), lo cual demuestra una fuerte inserción en el campo académico universitario.

También se identifica una recurrencia del destino de las MAI hacia países iberoamericanos, siendo España el país más visitado (tanto por cuatro brasileños, como por tres mexicanos), seguido de Argentina (dos brasileños y dos mexicanos), Canadá (un brasileño y un mexicano), Portugal (un brasileño) y Colombia (un mexicano). Las universidades de destino fueron, para el caso mexicano: Universidad de Cádiz (2), Universidad Pompeu-Fabrá de Barcelona (1), en España; Universidad de Buenos Aires (1) y Universidad Nacional de Cuyo (1), en Argentina; Universidad del Valle en Cali, Colombia (1) y Universidad de Alberta (1), en Canadá. Para el caso brasileño: Universidad Nacional de La Plata (2), en Argentina; Universidad de Alcalá de Henares (1); Universidad Politécnica de Madrid (1); Universitat de Barcelona (1); Universidad Complutense de

⁴ El periodo elegido para la primera investigación se decidió en función de un tiempo promedio en el que ambos países realizaron reformas a sus planes de políticas públicas para el posgrado (Brasil en el 2010, México en el 2012), así como por el momento en el que se llevó a cabo la investigación.

Madrid (1), en España; Universidad de Saskatchewan (1), en Canadá y Universidad de Lisboa (1), en Portugal.

Estos datos permiten inferir una alta tendencia de salida hacia países de habla hispana, que puede asociarse al idioma que es un facilitador de la MAI de corta duración o también a las tradiciones del campo científico educacional latinoamericano. Sin embargo, se reconoce una influencia importante de la política pública para la definición de los destinos. Por un lado, los doctorandos brasileños que realizaron experiencias de MAI en Argentina, lo hicieron a partir de un convenio entre universidades, en el marco de un programa bilateral de cooperación internacional, direccionado a fortalecer las relaciones entre Argentina y Brasil. Esta situación particular no incluye una libre elección del estudiante hacia el destino. Y por el lado mexicano, se observa que cuatro de las siete movilidades fueron efectuadas a través de una red internacional - que es únicamente entre doctorados de Iberoamérica-, lo cual también marca una tendencia que condiciona las opciones de salida. Sin embargo, en este último caso, el fomento hacia las movilidades a Iberoamérica no parte de una política federal, sino de una política de la propia IES en México.

El dato más interesante y que marca una diferencia importante en relación a la MAI en comparación entre los doctorados de los dos países, es la duración de la movilidad; es decir, el número de semanas que cada doctorando permaneció en el exterior. Los doctorandos brasileños realizaron movilidades de mayor duración en relación con los doctorandos mexicanos, pero al obtener un promedio de los dos grupos la diferencia es evidente, ya que el promedio brasileño fue de veintinueve semanas contra cuatro del promedio mexicano, lo cual condiciona fuertemente el tipo de experiencia vivida por cada estudiante.

A partir de esta información se destaca que uno de los factores clave para entender las dinámicas de la internacionalización a nivel de posgrado es el tipo de beca obtenida para realizar la movilidad, la cual, en la mayoría de las veces, implica una duración específica previamente establecida y/o un tipo de financiamiento que permite permanecer un cierto periodo de tiempo en el país extranjero. En este aspecto, la función de las agencias de fomento que viabilizan las movilidades a través de financiamiento, tiene un papel central.

Consideraciones finales

Los resultados de los casos estudiados en relación al curso final de las políticas públicas para la internacionalización demostraron lo siguiente: la CAPES brasileña se presenta con una mayor injerencia en las oportunidades de MAI, ya sea a través del programa de doctorado *Sandwich* en el Exterior (CAPES PDSE) o mediante la Beca CAPES/Secretaría de Políticas Universitarias de Argentina – Programa de Centros Asociados; ambos como estrategias del gobierno federal de la época para aumentar el nivel de exposición internacional de sus alumnos de Posgrado y para incrementar la cooperación bilateral Brasil-Argentina (sur-sur), respectivamente. Mientras que para el caso mexicano la injerencia de CONACYT es menor, siendo que menos de la mitad de los estudiantes entrevistados pudieron utilizar la beca mixta CONACYT para movilizarse y el resto tuvo que hacerlo a través del convenio de red institucional al cual pertenece la institución mexicana estudiada; en relación a esto, se infiere poco interés del gobierno mexicano por apoyar la internacionalización de programas no prioritarios para la estrategia de política exterior mexicana, es decir, aquellos que no se encuentren en áreas comerciales y/o de desarrollo tecnológico avanzado.

En cuanto al campo de la educación en Educación, se reconocen algunas similitudes en relación a las características de estos en ambos países, puesto que la tradición del área se ha creado bajo una fuerte tendencia regional en la que las influencias internacionales han configurado un sub-campo heterogéneo, complejo y dicotómico, que coloca en él la responsabilidad de capacitar a los profesores pero a su vez generar investigación educativa de aplicabilidad social, algunas veces solicitada desde el Estado. Sin embargo, en ambos países se reconoce que el campo de la investigación en Educación se encuentra marginado en relación a otras áreas y es poco preponderado en cuanto a las políticas de internacionalización dirigidas al mismo.

Dichas políticas parecen estar influenciadas por las recomendaciones de organismos internacionales de carácter neoliberal –que promueven priorizar campos tecnológicos y de innovación científica- e interrelacionadas con las directrices de política exterior. La tendencia “común” de los casos en estudio de ambos países en la investigación concluida, parece reiterarse cuando los estudiantes deciden el país de destino para su MAI pero también cuando se analizan las políticas federales o institucionales implementadas directamente hacia el mismo. Al respecto,

además de la tendencia por movilizarse a países de habla hispana, parece ser que la confluencia hacia España representa una importancia particular para los doctorandos.

Bibliografía

BRASIL. Ministério da educação e cultura. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC, 1996. Disponible en: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> Acceso en: 15 Nov. 2014.

_____. Ministério de Educação. Coordenação de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020.** Brasília, DF: CAPES, 2010. 2v. v.1.

BUTI, A. (2008). Movilidad de investigadores uruguayos. **Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad**, 4. Enero, 2008. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92441004> Acceso en: 15 oct. 2015.

CHARLOT, B. (2006). A Pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. In: **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n.31, p.7-18, jan./abr. Acceso em: 18 nov. 2012.

CHAVOYA PEÑA, M. L. (2006). Reflexiones sobre la práctica de investigar en educación. In: **La Tarea**, revista de educación y cultura de la Sección 47 del SNTE/Jalisco, núm. 19. Disponible en: <http://www.latarea.com.mx/articu/articu19/mlchavoya19.htm> Acceso en: 05 oct. 2015.

COMIE (2003). La investigación educativa en México: usos y coordinación. In: **Revista Mexicana de Investigación Educativa**. México: sept-dic., v. 8, n. 19, pp. 847 - 898. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v08/n019/pdf/rmiev08n19scG00n01es.pdf> Acceso en: 13 sep. 2014.

COSTA, A. La política exterior de Brasil en perspectiva: Del activismo internacional a la continuidad y pérdida del impulso. In: BONILLA, A.; JARAMILLO, G. (edits.). **La CELAC en el escenario contemporáneo de América Latina y del Caribe.** San José, C.R.: FLACSO, 2014; CAF. pp. 145-158. Disponible en: <http://www.flacso.org/sites/default/files/Documentos/libros/secretariageneral/CELAC%20Politica%20Exterior.pdf> Acceso en: 20 ago. 2015.

DE LA FARE, M.; LENZ, S. (2012). **El posgrado en el campo universitario. Expansión de carreras y productividad de tesis en Argentina.** Buenos Aires: IEC CONADU; Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

DE LA FARE, M.; QUIROZ SCHULZ, L. A. (2015). La internacionalización del posgrado en tres países de América Latina, una estrategia de política exterior? **Pensamiento Universitario**. Año 17, n. 17, pp. 51-66.

DE WIT, H. Globalización e internacionalización de la educación superior. En: *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento* (RUSC). Vol. 8, n.º 2, 2011, pp. 77-84.

DE WIT, H. de; JARAMILLO, I.C.; GACEL- ÁVILA, J. y KNIGHT, J. (2005). Educación Superior en América Latina: la dimensión internacional. OCDE. Bogotá: Mayol.

DI LORENZO, D. La movilidad estudiantil como estrategia de internacionalización de la educación superior. En: PIÑERO, F. J. et al.; compilado por José María Araya; María Soledad Oregioni. **Internacionalización de la universidad en el marco de la integración regional** / - 1a ed adaptada. - Tandil: Grafikart, 2015, pp. 120-132.

FERRARO, A. R. (2005). A ANPEd, a pós-graduação, a pesquisa e a veiculação da produção intelectual na área da educação. In: **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 47-69, dic. Disponible en: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000300005&lng=en&nrm=iso
Acceso en: 10 sep. 2015.

FERREIRA SANTOS, M. Os Centros de Pesquisas Educacionais do INEP e os estudos em ciências sociais sobre a educação no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 13, n. 38, p. 279-292, maio/ago. 2008. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n38/07.pdf>.
Acceso en: 03 sep. 2015.

GATTI, B. A. Participação do pessoal da educação superior nas reformas e inovações do sistema educacional. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 59, pp. 3-14, nov. 2001.

HARFI, M. (2006, Septiembre). Movilidad de doctores: tendencias y temas en debate. *Rev. iberoam. cienc. tecnol. soc.*, 7(3). Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-00132006000100006&lng=es&nrm=iso
Acceso en 10 mar. 2015.

MÉXICO. Presidencia de la República (2013). **Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018**. México, DF: GOBIERNO DE LA REPÚBLICA, 2013.

_____. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. **Programa Especial de Ciencia, Tecnología e Innovación 2014-2018**. México, DF: CONACYT, 2014.

NORIEGA, M.; LECHUGA, S. (2012). Políticas de Posgrado para profesores de educación básica. Una experiencia estatal: el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM). In: CHAVOYA Peña, M. L.; REYNAGA OBREGÓN, S. (coords.). **Diversas miradas sobre los Posgrados en México**. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

PALAMIDESSI, M. ; GOROSTIAGA, J. ; SUASNÁBAR, C. (2014). El desarrollo de la investigación educativa y sus vinculaciones con el gobierno de la educación en América Latina. In: **Perfiles Educativos**, Distrito Federal, México, v. XXXVI, n. 143, pp. 49-66, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2014. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13229888004> Acceso en: 03 de Sep., 2015.

PERROTTA, D. (2015). **La internacionalización de la universidad. Debates globales, acciones regionales**. Buenos Aires: IEC CONADU; Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

PORTES, C. (2016). Agencias, circuitos y condiciones de producción de conocimiento a partir de la movilidad estudiantil internacional: variaciones y alcances de la internacionalización de los posgrados en educación en Argentina y Brasil. Proyecto de investigación. Doctorado en Educación. Universidad Nacional de La Plata. *Mimeo*.

PLAISANCE, E.; VERGNAUD, G. (2003). **As ciências da educação**. Tradução de Nadyr S. Penteadó e Odila A. Queiroz. São Paulo: Loyola.

QUIROZ SCHULZ, L. A. (2016). **La movilidad académica internacional en el posgrado: un estudio comparado entre doctorados en educación de Brasil y México**. Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Dissertação de Mestrado, 2016. Disponible en: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/6543>

SAMPAIO, H., SAES, P. (2014). “Internationalization of Higher Education: Balance of the Literature in Brazil.” In S. Didou Aupetit & V. Jaramillo de Escobar (Eds.), *Internacionalización de la Educación Superior y la Ciencia en América Latina y el Caribe: Un Estado del Arte* (pp. 49–76). Caracas: IESALCUNESCO.

SEBASTIÁN, J (2011). Dimensiones y métrica de la internacionalización de las universidades. *Universidades*, núm. 51, oct.-dic, pp. 3-16. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe Distrito Federal, México.

SOARES, S. ; CUNHA, M. I. (2010). Programas de pós-graduação em Educação: lugar de formação da docência universitária? propostas pedagógicas de seus programas de pós-graduação stricto sensu. In: **RBPG**, Brasília, v. 7, n. 14, p. 577 - 604, dic. Disponible en: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/viewFile/18/14> Acceso en: 15 nov. 2014.

VILLAMAR, Z. (2013). La política exterior mexicana tras el regreso del PRI. Una visión para los próximos seis años. In: **Revista Nueva Sociedad**. No. 247, pp 16-26, sep-oct.. Disponible en: <http://nuso.org/articulo/la-politica-exterior-mexicana-tras-el-regreso-del-pri-una-vision-para-los-proximos-seis-anos/> Acceso en: 10 jun. 2015.

WEISS, E. (2003). Introducción. In: **El Campo de la Investigación Educativa**. Colección: La Investigación Educativa en México 1992-2002. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. México: D.F., vol. 1.