

DESIGUALDAD SOCIAL Y MOVILIDAD EDUCATIVA INTERNACIONAL: EL CASO DE ESPAÑA Y ARGENTINA

Manuel Alejandro Giovine*

INTRODUCCIÓN

Hace más de medio siglo que tenemos noticia de la incidencia del sistema educativo en la reproducción de la desigualdad social (Baudelot y Establet, 1987; Bourdieu y Passeron, 1996; Bowles y Gintis, 1985). Los sistemas educativos se vuelven cada vez más complejos y sensibles a las diferencias en la posición que ocupan los distintos individuos en la sociedad, habilitando una segmentación horizontal en su interior y contribuyendo a la reproducción de la desigualdad social (Archer, 2013).

De este modo, se configuran circuitos de elite en instituciones muy prestigiosas que, a la vez, habilitan el acceso a los niveles más elevados del sistema educativo (Bourdieu, 2013; Collins, 1989; Mills, 1987). La segmentación vertical también incide en el acceso a la movilidad educativa internacional (MEI) como condicionante y habilitante (Giddens, 1995). Se ha mostrado que la MEI se incrementa proporcionalmente en los niveles educativos más altos,

* Doctor en Estudios Sociales de Latinoamérica, con Mención en Sociología (CEA-FCS-UNC), Especialista en Producción y Análisis de Información para las Políticas Públicas (CEA-FCS-UNC). Licenciado en Filosofía (FFyH-UNC). Becario Pos-doctoral (CONICET). Profesor Asistente en la cátedra “Análisis de la comunicación II-B” (FCC-UNC) y en la cátedra de “Estadística y Sistemas de Información Educativa” (FFyH – UNC).

sobre todo en el nivel de doctorado (Ariño, Soler, y Llopis, 2014; Brunner y Miranda, 2016; Luchilo, 2010; Otero, 2008).

No obstante ello, nos podemos preguntar si el acceso a la MEI es equitativo en un país. Se ha mostrado que las familias de mayores recursos realizan costosas inversiones en los países estudiados y, a lo largo del mundo, para que sus hijos accedan a las mejores instituciones educativas. Colegios e institutos bilingües, trilingües, biculturales y universidades prestigiosas son algunas de las estrategias familiares para que sus hijos desarrollen una disposición a la internacionalización.

Estas apuestas conllevan procesos de “elección” y selección sumamente complejos y planificados. Prueba de ello es la importancia que las familias asignan al momento de elección de la escuela secundaria y del bachillerato en la clase media y alta, un tópico estudiado por diversos autores en distintos países (Collet-Sabé y Tort, 2011; Gessaghi, 2016; Giovine, 2018; Raveaud y Zanten, 2007; Saint Martin, 1993).

Estas prácticas de internacionalización educativa de las familias de clase alta incrementan su capital internacional (Wagner, 2007) de origen, produciendo una clase capitalista transnacional que da lugar a ciudadanos globales (Sklair, 2002). El proceso refuerza un *habitus* internacional adquirido en el núcleo primario, que aparece naturalizado en el discurso de los sujetos: la familiaridad con los viajes al extranjero, el dominio de una segunda o tercera lengua como si fuera la materna y una identidad con la cultura global.

Pero, ¿qué sucede con las familias que detentan un menor volumen de capital? ¿están en las mismas condiciones de acceder a la MEI? ¿funcionan realmente las becas y los incentivos para ellos? ¿qué relación podemos encontrar entre Argentina y España al respecto? En definitiva, nos preguntamos si es posible que la MEI se constituya en un instrumento de reproducción de las clases dominantes y, consecuentemente, se consolide como un mecanismo de distinción social.

La gran desigualdad educativa y socioeconómica en Argentina (Dussel, 2005; Tedesco, 1986, 2013), compartida con otros países de Latinoamérica, genera condiciones objetivas particulares que complejizan la comparativa con España, (Brunner y Miranda, 2016; Calero, Oriol Escardíbul, Waisgrais, y Mediavilla, 2007; Martínez García, 2007, 2017). El resultado puede ser que estemos utilizando los mismos conceptos para nombrar fenómenos diferentes. Por ello, dedicaremos una parte de este artículo a contextualizar los procesos de MEI¹ en ambos países.

1 El concepto de internacionalización ha salido de la marginalidad, para tomar gran relevancia en las últimas décadas (De Wit, 2011) y sufrir grandes modificaciones recientemente (Gacel-Ávila, 2017). Se pueden identificar dos grandes divisiones, la

España cuenta con una trayectoria extensa en el tiempo de MEI y en cierta medida más próxima a la comunidad científica de los países centrales. Se posiciona entre los países de mayor desarrollo científico y tecnológico del mundo y la proximidad lingüística, histórica y cultural con muchos países de Latinoamérica, en particular con la Argentina, la convierten en un destino atractivo para ellos (Brunner y Miranda, 2016: 118).

Comprender el fenómeno de la movilidad de estudiantes argentinos a España, implica introducir la relación de colonialidad del poder, del hacer y principalmente del saber entre estos dos países (Lander, 2000; Martínez-Andrade, 2008), y comprender los procesos de internacionalización norte/sur.

En adelante, el marco teórico y el rastreo de antecedentes colaborarán para reconstruir la dimensión histórica, social y cultural del proceso de MEI en ambos países y sus relaciones. El abordaje metodológico responde a una complementación de técnicas cuantitativas de análisis de datos disponibles en los sistemas estadísticos nacionales e internacionales y cualitativas (en un nivel exploratorio) relacionadas con una muestra intencional de 47 entrevistas realizadas en su mayoría en Argentina y en menor medida en España.

En el artículo se presentan múltiples fuentes de datos, producto de no contar en Argentina con información sistematizada y estructurada, con los que se busca aportar al conocimiento sobre el acceso diferencial, según el ingreso de las familias, a la MEI. Finalmente, las entrevistas nos permitirán explorar los sentidos asociados a los procesos de movilidad.

HISTORIA DE LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN ARGENTINA Y ESPAÑA

La movilidad de jóvenes fuera del lugar de residencia de sus padres no es reciente en absoluto y podría datarse desde el Medioevo (Altbach y Teichler, 2001). Por oposición a las campañas militares, los jóvenes en épocas de paz viajaban para realizar estudios o impartir la docencia lejos de sus hogares. Sin embargo, no es del todo correcto hablar de

internacionalización en casa, actividades que estimulan a los estudiantes a desarrollar una conciencia internacional y destrezas interculturales, más orientada al plan de estudios, y la internacionalización en el extranjero, incluidas todas las formas de enseñanza más allá de las fronteras, movilidad de estudiantes y cuerpo académico, movilidad de proyectos, programas y proveedores (De Wit, 2011; Gacel-Ávila, 2017; Knight, 2008). En este artículo nos ocuparemos de la MEI en sentido restringido, y consideraremos solo tangencialmente cuestiones relativas a reconocimiento de títulos, estudios en el extranjero, cobro de matrículas o colegiaturas. Para profundizar en estos tópicos recomendamos Gacel-Ávila (2017).

movilidad educativa internacional (MEI) en esta época, pues el concepto de inter-nacional implica la previa existencia de Estados nación (De Wit y Merckx, 2012; Münch, 2012; Wagner, 2007).

Mucho antes de la creación de los Estados nación, con especial intensidad desde el siglo XII, algunos de los “peregrinos” que se veían por las calles de Europa eran alumnos y profesores universitarios que se dirigían a ciudades que contaban con una universidad. Durante el siglo XV se crean la mayoría de las universidades de Europa y, finalizando el Medioevo, uno de cada cuatro estudiantes, miembros de la elite, continuaba su carrera fuera de su ciudad (De Wit y Merckx, 2012; Ridder-Symoens, 1996).

Este proceso de movilidad, que verá su esplendor hasta mediados de siglo XVI, fue posible en gran medida gracias al latín. Posteriormente, durante la Reforma y la Contrarreforma, la movilidad se ralentiza de manera notable producto de las pérdidas económicas que significaba para las ciudades la migración de sus ciudadanos y la posible “contaminación” religiosa y política (De Wit y Merckx, 2012; Ridder-Symoens, 1996).

Con el surgimiento de los Estados nación, a fines del siglo XVII y durante el siglo XVIII, las universidades gradualmente se des-europeizaron y nacionalizaron. Si bien las culturas nacionales tomaron fuerza, los intelectuales y artistas más reconocidos encontraron la manera de deambular a la luz de una pertenencia europea, utilizando el francés –propio de la aristocracia cosmopolita– como lengua común (De Wit y Merckx, 2012; Kolasa, 1962).

En la segunda mitad del siglo XIX toman fuerza los nacionalismos culturales y políticos, a la vez que continúa la prohibición de estudios en el extranjero en muchos países. El desplazamiento del latín por las lenguas de cada Estado nación y la desaparición de las peregrinaciones en favor del *gran tour* son algunas de las derivas de estos grandes cambios. Para entonces, las universidades estarán avocadas a la formación de profesionales e intelectuales que responden a las necesidades de los Estados nación de residencia (De Wit y Merckx, 2012; Wagner, 2007).

Entre el siglo XVIII y XIX la instalación, por parte de las metrópolis, de sistemas de educación superior en las colonias marcó una influencia que sobrevivirá a los procesos independentistas y que incidió en la colonialidad del saber (Martínez-Andrade, 2008). Esta impronta se mantendrá hasta el siglo XX incluso en los Estados Unidos, donde los alumnos todavía se movilizaban más hacia Europa, a diferencia de lo que sucede en la actualidad. En Latinoamérica la educación superior fue, y sigue siendo en gran medida, modelada por la península ibérica (De Wit y Merckx, 2012; Rumbley, 2010; Rüegg, 2004; Martínez-Andrade, 2008; Lander, 2000).

En el siglo XX, el fin de las guerras mundiales y la Guerra Fría fueron determinantes para la internacionalización de la educación. Durante el período de entreguerras y hasta la Guerra Fría los Estados Unidos y la Unión Soviética desarrollaron muchas de las características de la internacionalización de la educación superior tal como la conocemos actualmente. La disolución de la URSS posibilitó la movilidad de sus científicos e investigadores a otros destinos del mundo. Europa, Australia y Canadá también tomarán un rol central en el desarrollo de la internacionalización de la educación superior (De Wit, 2001; De Wit y Merckx, 2012).

A los viejos destinos coloniales se agregan las nuevas potencias que captan la atención internacional, como es el caso de Estados Unidos. Este último se adiciona a los destinos de movilidad de los países latinoamericanos, configurando una movilidad mayormente marcada por la dirección norte-sur. Un fenómeno también denominado como imperialismo académico o colonialismo académico (De Wit, Jaramillo, Knight, y Gacel-Ávila, 2005; Gacel-Ávila, 2007), clasificaciones que solo pueden dar cuenta de un modo impreciso de la complejidad que excede a las categorías contrapuestas (Geuna, 2015; Hermo y Pittelli, 2008).

Entre los mismos países desarrollados se generan asimetrías y circuitos diferenciados de acuerdo con áreas disciplinares específicas y el prestigio de algunas universidades; reforzado por el surgimiento de los rankings universitarios (Geuna, 2015; Martínez Rizo, 2011). Los circuitos de movilidad educativa² asignan a los países una “balanza” positiva o negativa respecto de la MEI entrante y saliente. En España, los principales destinos para sus estudiantes en la actualidad son otros países de Europa y los Estados Unidos (Brunner y Miranda, 2016; Rumbley, 2010).

España, antigua metrópoli de Argentina, es uno de los principales destinos de la movilidad educativa de este país (Brunner y Miranda, 2016; Luchilo, 2010). Sin embargo, en relación con las carreras asociadas a las ingenierías, ciencias exactas y naturales, el principal destino se ha convertido en los Estados Unidos (Luchilo, 2006; UIS, 2017).

2 La movilidad de estudiantes no debe ser tomada como un proceso unitario, sino más bien nos referimos a movilidades que se diferencian por múltiples factores, como puede ser la duración, el destino, los tipos de estudios que se realizan y las estrategias individuales, institucionales y nacionales, con financiación o autogestionadas (Erlich, 2012). Esta concepción de movilidad se diferencia analíticamente de la movilidad asociada a la migración y a la movilidad laboral, en tanto tienen características específicas como las que detalla Collet (2013).

En Argentina, extensible a muchos países de Latinoamérica, la información está fragmentada y hay grandes dificultades para armar un rompecabezas completo de la MEI (Theiler, 2005). A comienzos de la década de 1990 la mayoría de las universidades de la región no tenían programas de internacionalización ni oficinas dedicadas especialmente a ello. Con anterioridad, la MEI se resumía mayormente a redes entre docentes o a experiencias puntuales entre países (Brunner y Ferrada Hurtado, 2011; Gacel-Ávila, 2007; Theiler, 2005). La MEI en Argentina estaba reservada para una pequeña elite económica y cultural (Theiler, 2005). Inclusive en la época de la dictadura, cuando estudiantes, profesionales y científicos se vieron obligados a huir³, solo algunos lo lograron (Theiler, 2005). Para este grupo fue una dificultad el reconocimiento de títulos, como hemos podido observar en las entrevistas, y sigue siéndolo –aunque en menor medida– en la actualidad (Gacel-Ávila, 2017).

A fines de la década de 1990 la globalización incidió con fuerza en la internacionalización de la educación argentina y aumentó la MEI. Con ello llegaron los acuerdos entre universidades, bi/multilaterales, regionales y redes internacionales. Dos fenómenos simultáneos preocuparon a los científicos e investigadores en esta década: la fuga de cerebros y el ingreso de la educación internacional en la oferta de nivel superior argentina⁴. Frente a la fuga de cerebros es poco lo que se pudo hacer en esa década. Tomó mucho tiempo tener mediciones confiables del proceso (Albornoz, Fernández Polcuch, y Alfara, 2002; Didou Aupetit y Gérard, 2009; García de Fanelli, 2008).

Recién en la primera década del siglo XXI las políticas de repatriación de científicos en el extranjero tuvieron resultados favorables y cuantificables (Luchilo, 2010). El intento por parte del Estado de regular el ingreso de universidades extranjeras a la Argentina, asociado con el desarrollo del sector privado durante la década de 1990, promueve la creación del Ministerio de Relaciones Internacionales, el Fondo Argentino para la Cooperación Internacional y a fines de la década la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (Botto, 2015a; Fernandez Lamarra, 2003).

3 Es necesario mencionar, por más que no se desarrolle aquí, la gran migración de estudiantes, docentes, científicos y profesionales que se originó producto de la brutal dictadura militar sucedida entre 1976 y 1983 (Yankelevich y Jensen, 2007).

4 La globalización ejerció un impacto muy fuerte en los noventa con el neoliberalismo, que sacudió la educación superior argentina. Se asentaron filiales de universidades europeas, cursos de universidades norteamericanas y centros de investigación y desarrollo. Surgieron las modalidades de educación a distancia de universidades del extranjero y las certificaciones conjuntas de pregrado y grado. Al mismo tiempo, se desarrollaron redes institucionales interuniversitarias con países extranjeros y aumentó exponencialmente el número de programas de intercambio (Theiler, 2005).

Este último, un organismo público encargado de la acreditación de las carreras de grado y posgrado públicas y privadas, tendrá por misión sostener la calidad de la educación superior. A partir de ello, las universidades extranjeras verán como opción realizar convenios con las universidades existentes, antes que instalar sedes en el país que impliquen lentos procesos de acreditación (Barsky, Bello, y Giménez, 2007; García Guadilla, 2004; García Guadilla, 2010; Theiler, 2005).

Argentina cuenta en la actualidad con una cuantiosa multiplicidad de programas de internacionalización de la educación superior y de cooperación internacional (Brunner y Miranda, 2016; Ministerio de Educación de la Nación, 2015). Como saldo, un gran volumen de jóvenes argentinos se moviliza a otros países para estudiar. España, Estados Unidos y Brasil están entre los principales destinos de los estudiantes argentinos (Botto, 2015b; UIS, 2017).

Por otra parte, Argentina se ha constituido, con mayor intensidad desde 2003, en un receptor de estudiantes de la región. Las principales razones que aducen los estudiantes son: el prestigio y la calidad educativa de algunas de sus universidades, el desarrollo en ciencia y tecnología, las facilidades migratorias, los factores culturales, el atractivo turístico del país, pero principalmente sus bajos costos asociados a la educación pública (Di Lorenzo, 2013; Elías y Corbella, 2017; Ramírez, 2015). Desde la crisis de 2001 las condiciones económicas serán favorables para algunos países de la región (Herme y Pittelli, 2008; Gacel-Ávila, 2007; Theiler, 2005).

La MEI tampoco ha sido completamente estudiada en España (Rumbley, 2010). No obstante ello, es un área más desarrollada, sistematizada y cuantificada (Pérez Encinas, Howard, Rumbley, y De Wit, 2017). Los determinantes de la MEI pueden ser agrupados, como lo hace Rumbley, en razones históricas, geopolíticas y estratégicas (2010). Las relaciones contemporáneas con la comunidad nacional europea, las interacciones con el norte de África y la historia colonial con Latinoamérica son un buen punto de partida para entender las relaciones históricas de España con el mundo (Rumbley, 2010).

El gobierno autoritario de Franco y su alianza con la Iglesia Católica dificultaron el acceso a la MEI universitaria en España, principalmente por el monopolio que esta última tenía sobre el nivel (Peach, 2001). Recién con la muerte de Franco y el ingreso de España en la CEE en 1986, se va desarrollando un proceso sostenido de internacionalización de la educación española (Peach, 2001; Rumbley, 2010).

En los últimos 25 años, la entrada de universidades privadas laicas, el acceso y la difusión de las nuevas tecnologías, la formación en lengua inglesa, la participación en el programa ERASMUS y el Proceso de Bologna, permearon las fronteras para la MEI y el reconocimiento

de los estudios –todavía en proceso en Latinoamérica (Gacel-Ávila, 2017; González, Mesanza, y Mariel, 2011; Münch, 2012; Otero, 2008; Peach, 2001; Rumbley, 2010).

España se ha comprometido en términos geográficos con la MEI principalmente con otros países de Europa. Su participación en ERASMUS ha sido de gran importancia, no obstante, la participación de estudiantes españoles en el programa todavía es baja en relación con otros países europeos. La MEI se desarrolló en menor medida con EUA, importante igualmente y asociada al programa americano Fulbright (González *et al.*, 2011; Rumbley, 2010).

En cuanto a Latinoamérica, el gobierno español ha jugado un rol activo en facilitar la interacción, por medio de políticas públicas, para el establecimiento de redes iberoamericanas, acuerdos interinstitucionales, asignación de fondos específicos que facilitan la movilidad de estudiantes, investigadores y docentes de ambas regiones (Rumbley, 2010) y la exportación de modelos educativos (Peach, 2001).

La enseñanza del español ha sido un eje en la internacionalización de España; un atractivo para los estudiantes que hablan otros idiomas y para los estudiantes de habla hispana que buscan perfeccionar el manejo de la lengua y conocer la literatura (Crespo MacLennan, 2011; Muñoz-Basols, Muñoz-Calvo, y Suárez García, 2014; Pérez Encinas *et al.*, 2017; Rumbley, 2010).

España recibe una gran parte de la movilidad estudiantil de países de Latinoamérica (Rumbley, 2010), entre los que se encuentra Argentina (ver Tabla 1). Los países de Europa que eligen mayormente España como destino de movilidad son Italia y Francia (UIS, 2017). Es por esta y otras razones históricas que España mantiene múltiples acuerdos y redes con países de Latinoamérica. Particularmente lo hace con Argentina desde la década de 1990⁵, a través de becas y subsidios para estudiantes extranjeros (Brunner y Ferrada Hurtado, 2011; Brunner y Miranda, 2016; Rumbley, 2010). Este tipo de acuerdos generó partidas específicas y la creación de dependencias a tales fines dentro de las universidades (Brunner y Ferrada Hurtado, 2011; Theiler, 2005).

5 No sólo España ha apostado por la relación bilateral con Argentina. Muchos otros países mantienen relaciones bilaterales, como es el caso de Alemania, Japón, Italia, entre otros. Sin embargo, sin lugar a dudas, España es el principal país europeo en promover acuerdos, redes, programas y facilidades para la movilidad estudiantil (Álvarez García, Boedo Vilabella, y Álvarez García, 2011; Brunner y Miranda, 2016; Ministerio de Educación de la Nación, 2015; Pérez Encinas, Howard, Rumbley, y De Wit, 2017; Theiler, 2005).

En este sentido la región ocupa una posición importante para las estrategias de internacionalización de España, como se puede observar en la voluntad de promoción de un mercado común de conocimiento, saber, artes y cultura, liberalizando intercambios de materiales culturales, didácticos, educativos, de equipamiento científico y tecnológico y creando incentivos a la comunicación y transmisión de conocimiento, como se explicitase en la Declaración de Guadalajara en 1991 (Brunner y Ferrada Hurtado, 2011, 2011; Rumbley, 2010).

DESIGUALDAD EDUCATIVA E INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN

La desigualdad educativa es un problema que afecta tanto a Argentina, España como a la mayoría de los países del mundo. Se inscribe en el contexto más general de la desigualdad social y no puede ser escindido de otras dimensiones de la desigualdad. Incide directa y relacionadamente en las estrategias de reproducción de las diferentes clases sociales de acuerdo a su posición en el espacio social local (Bourdieu, 2011, 2012).

Esta desigualdad ha sido extensamente estudiada por la tradición de la sociología de la educación y no es objeto de esta investigación reconstruir la bibliografía al respecto (Teese, Lamb, Duru-Bellat, y Helme, 2007). Mencionamos en esta instancia tres dimensiones de la desigualdad educativa que tendrán especial incidencia en la reproducción social de las familias de ambos países, la desigualdad vertical, horizontal (Solís, 2013) y la herencia del capital cultural (Bourdieu y Passeron, 2004; Hertz *et al.*, 2007).

La gran desigualdad implica que solo algunos pocos puedan acceder a los niveles más altos del sistema educativo y significa que algunos tienen mayor probabilidad de acceso a la movilidad educativa internacional –MEI– (Ariño *et al.*, 2014; Luchilo, 2010). Ello pone de relieve un eje común en el análisis de la desigualdad educativa en Argentina y España, las familias de mayores ingresos son quienes acceden con mayor frecuencia a la internacionalización de la educación de sus miembros (Ariño *et al.*, 2014; Collet-Sabé y Tort, 2011; Giovine, 2015; Hertz *et al.*, 2007; Otero, 2008).

Considerando datos de UNESCO 2016-2017, la cantidad de MEI terciaria hacia el exterior de Argentina es comparativamente menor que la de España. Para 2017, la MEI hacia el extranjero desde Argentina era cuatro veces y media menor que la de España (UIS, 2017). Por el contrario, Argentina es un país receptor de estudiantes del extranjero, en especial de otros países latinoamericanos, superando en la MEI hacia el país a España (ver Tablas 1 y 2). No obstante,

ambos tienen en común que la mayoría de los estudiantes que reciben son del continente americano, una gran proporción de Latinoamérica (Brunner y Miranda, 2016; Crespo MacLennan, 2011; UIS, 2017).

El crecimiento en la MEI hacia el exterior desde fines de la década de 1990 a la actualidad, es proporcionalmente similar en España (49%) y Argentina (46%). En España se observa una gran disminución de 2003 a 2008, para luego crecer de manera sostenida hasta 2016. En Argentina, el crecimiento se dará con intensidad hasta el año 2003, permanece estable hasta 2008 cuando despegó hasta su máximo en 2010 y posteriormente decae hasta 2013, estabilizándose hasta la actualidad (UIS, 2017).

En cuanto a la MEI desde el exterior, Argentina tiene un 42% más de estudiantes extranjeros inscriptos en sus universidades que España. Ello no ha sido siempre así. Prueba de este reciente proceso es que para el año 2000 Argentina tenía doce veces y media menos estudiantes extranjeros que España. El abrupto crecimiento de más de veinte veces en la cantidad de alumnos extranjeros que recibe Argentina entre 2000 y 2016 merece ser analizado en su composición (Brunner y Miranda, 2016; Ramírez, 2015; UIS, 2017) y seguramente está asociado a la fuerte inmigración de países limítrofes (Benencia, 2017).

Tabla 1: País de origen MEI de estudiantes nivel terciario 2016

	España		Argentina	
1	Italia	5,744	Perú	14,772
2	Francia	5,434	Bolivia	9,966
3	Ecuador	5,318	Paraguay	9,361
4	Colombia	4,713	Brasil	9,219
5	México	2,447	Colombia	7,225
6	Perú	2,105	Chile	5,236
7	Marruecos	1,804	Estados Unidos	3,513
8	China	1,734	Uruguay	2,648
9	Portugal	1,586	Ecuador	2,278
10	Alemania	1,377	Venezuela	1,633
11	Venezuela	1,369	<i>España</i>	791
12	Chile	1,316	China	571
13	Brasil	1,281	Italia	559
14	República Dominicana	1,099	México	523
15	<i>Argentina</i>	1,050	Haití	496

Fuente: Elaboración propia en base a datos de UIS-UNESCO Global Flow of Tertiary-Level Students 2016.

Tomando datos del Ministerio de Educación y Deportes (MEyD-2016) en el año 2015 (último dato desagregado disponible), Argentina contaba con 65% de estudiantes extranjeros en universidades estatales y 35% en privadas. Un 92% de estos estudiantes extranjeros cursaba carreras de grado (67% en universidades públicas) y un 8% de posgrado (45% universidades públicas). El 91.9% de los estudiantes son provenientes de América, con predominancia de Latinoamérica –Tabla 1.

En España la MEI hacia el país también es predominantemente desde América, ocupando un 50% de los casos, y la mayoría de los estudiantes de ese grupo son de Latinoamérica, 45% del total (UIS, 2017), asistiendo en el ciclo 2014-2015 el 69% a instituciones públicas según datos del Ministerios de Educación Cultura y Deporte (MECyD). Entre los países latinoamericanos, Argentina se posiciona entre los primeros 15 (ver Tabla 1), con apenas 2% del total. No obstante, esos 1.050 estudiantes argentinos que llegan a España significan un 12.5% de la MEI hacia el exterior de Argentina (Olivella Nadal, 2016; UIS, 2017).

De los 37.723 estudiantes que viajan al extranjero desde España en 2016-2017, solo alrededor del 5% viaja a Latinoamérica, y Argentina es el primer país de Latinoamérica en la lista, con 791 casos (ver Tabla 2). Si consideramos toda América, la proporción de MEI asciende alrededor de un 20% (UIS, 2017). Más de la mitad de la MEI se dirige a otros países de Europa. El Proceso de Boloña y el programa ERASMUS (en todas sus modalidades) han sido nodales en la MEI de la universidad en España (Brunner y Miranda, 2016; Crespo MacLennan, 2011; González *et al.*, 2011; Münch, 2012; Otero, 2008).

Tabla 2: País de destino MEI de estudiantes nivel terciario 2017

	España		Argentina	
1	Reino Unido	7,767	Estados Unidos	2,094
2	Estados Unidos	5,431	Brasil	1,060
3	Francia	5,143	<i>España</i>	1,050
4	Polonia	1,076	Francia	805
5	Dinamarca	1,075	Italia	436
6	Suiza	1,034	Reino Unido	208
7	Portugal	1,008	Australia	202
8	Italia	949	Israel	181
9	<i>Argentina</i>	791	Suiza	154
10	Bélgica	629	Canadá	132
11	Australia	593	Colombia	116

12	Hungría	577	Chile	114
13	Suecia	533	Ecuador	103
14	Austria	521	Austria	62
15	Canadá	411	Japón	53

Fuente: Elaboración propia en base a datos de UIS-UNESCO Global Flow of Tertiary-Level Students 2017.

La MEI de 8.371 argentinos tiene como principal destino los países de América, con un porcentaje cercano al 45%, mientras que sólo un 17% van hacia Latinoamérica, poniendo de relieve la importancia de los Estados Unidos como destino (ver Tabla 2). Europa también hospeda a un gran volumen de argentinos, un 35% de los casos. De ese grupo, España es el principal país destino en términos absolutos de MEI argentina (UIS, 2017).

La comparación de la MEI hacia el exterior en 2017 de Argentina y España se hace más significativa si consideramos que ambos países tienen una población similar en 2017 (46,57 millones ESP y 44,27 millones ARG-Banco Mundial). Nos adentramos en indicadores sobre el nivel que nos permitan contextualizar esta diferencia de MEI entre los países.

En el curso 2016-2017 España contaba con 1.303.252 estudiantes universitarios matriculados y Argentina en 2016 con 1.939.419 estudiantes. Por lo tanto, la cantidad de alumnos de nivel universitario en Argentina es un 49% mayor a la de España (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, 2018; MECyD, 2018).

Dado que la MEI se da en mayor proporción en el nivel universitario, en particular en el grupo de estudiantes de posgrado (Ariño *et al.*, 2014; Flores, 2009; Luchilo, 2010; Otero, 2008), primero comparamos las poblaciones de egresados –en condiciones de acceder al posgrado– de ambos países y luego la población de posgrado. La cantidad de egresados de carreras de grado en España en el ciclo 2016-2017 fue de 198.568 estudiantes y en Argentina en 2016 fue de 124.674 estudiantes, siendo un 59% mayor para España⁶.

Al analizar la movilidad por nivel educativo, se puede observar que los niveles de maestría, doctorado y posdoctorado son los de mayor proporción de MEI en España (13% tomando maestría y doctorado) y Argentina, donde 50% de los doctores encuestados en 2006 declara al menos una residencia en el exterior (Luchilo, 2010), por lo tanto los niveles con mayores probabilidades de realizar estancias en

6 En España se tomó el total de grado y el 1° y 2° ciclo a partir de datos del Sistema Integrado de Información Universitaria, MECyD. En Argentina se tomó el total de alumnos de grado a partir de datos de la Secretaría de Políticas Universitarias, MEyD.

el extranjero (Luchilo, 2006, 2010; Ministerio de Cultura y Deporte, 2018; OECD, 2016). Es probable que este fenómeno esté relacionado con los mayores beneficios que devienen de estudiar en el extranjero en el nivel de posgrado y el direccionamiento del financiamiento con tales fines.

En España, tomando datos del censo 2011 (Instituto Nacional de Estadísticas), solo 6/1000 personas accedían al nivel de doctorado y 9/1000 accedía al nivel de master o equivalente, por lo tanto, solo 15/1000 personas accedían al nivel de posgrado. Según datos del censo 2010 en Argentina (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos), solo 3/1000 personas accedían al nivel de posgrado universitario. Esto muestra que los niveles con mayor proporción de MEI de ambos países, son sumamente restringidos para la población en general. La pregunta entonces es ¿quiénes pueden acceder a la MEI?

En el nivel de posgrado, la situación de los países cambia. Argentina en 2016 cuenta con 160.672 estudiantes, 42% de especialidad, 38% de maestría y 17% de doctorado (3% otros estudios de posgrado). Los estudiantes de posgrado en España son 261.691, 73% en nivel de master y 27% en doctorado. Como se puede apreciar, España tiene un 63% más de estudiantes de posgrado que Argentina.

A pesar de ser inferior a la media de la OCDE, la MEI hacia el exterior de España es muy superior a la Argentina. Hemos mencionado que el nivel de posgrado tiene proporcionalmente mayor acceso a la MEI (Ariño *et al.*, 2014; Luchilo, 2010; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014) y particularmente en el nivel de doctorado, que es donde se da la mayor proporción en Argentina (Luchilo, 2010). Podemos hipotetizar que este sea un factor que incide en el mayor volumen de MEI hacia el exterior de España.

En el año 2017 se presentaron en España 17.286 tesis doctorales y egresaron de master 99.413 estudiantes (Ministerios de Educación cultura y deporte), un total de 116.699 egresados. En Argentina el último dato disponible es de 2015, cuando egresaron 14.926 alumnos de posgrado, 8.773 de especialidad, 3.747 de maestría y 2.406 de doctorado. Salvando las diferencias entre los sistemas educativos⁷, los egresados son nueve veces mayor en España (Sistema Integrado de Información Universitaria-MECyD y Secretaría de Políticas Universitarias-MEyD).

Dado volúmenes similares de población en España y Argentina, el acceso a la educación universitaria de grado en Argentina es mayor, pero el egreso es menor. En cuanto al posgrado, el acceso y el

7 Estos datos no son estrictamente comparables por especificidades del sistema universitario argentino y español, siendo que este último prevé carreras más cortas de grado y de maestría.

egreso del nivel son mayores en España. Además, Argentina cuenta con un sistema de posgrado todavía en desarrollo y con una notable menor asignación de recursos económicos para las universidades en términos absolutos y por alumno (Brunner y Ferrada Hurtado, 2011; Brunner y Miranda, 2016; Chiroleu, en prensa; García De Fanelli, 2015).

En Argentina aproximadamente 4/1000 universitarios pueden acceder a la MEI, en cambio en España son más de 24/1000 los que pueden acceder. El resultado pone en claro que las oportunidades de MEI en ambos países son reducidas y menores en Argentina.

Con el objetivo de aproximarnos a las características de los estudiantes con acceso al nivel universitario en cada país, comparamos el nivel educativo al que acceden sus miembros por quintiles de ingreso por unidad de consumo. Para ello, hemos consultado los datos de la EPH-INDEC⁸ tercer trimestre de 2017, seleccionando a la población de 16 años y más por quintiles de ingreso total del hogar, para compararla con la población con las mismas características en España, según datos de la Encuesta de Condiciones de Vida 2017⁹.

Tanto en España como en Argentina los menores quintiles de ingreso tienen una mayor proporción de personas (de 16 años o más) con nivel educativo bajo (primaria o menos) y consecuentemente sin poder acceder al nivel superior (más del 80% de los casos). Por oposición, en el quintil más alto de ingreso se encuentra la mayor proporción de acceso al nivel superior (más del 50% de los casos en España y Argentina –ver Tablas 3 y 4). Los datos no nos permitieron desagregar el nivel de posgrado para España, pero en Argentina se puede observar que sólo un pequeño porcentaje en los últimos dos quintiles accede a este nivel (ver Tabla 4).

8 La Encuesta Permanente de Hogares (EPH) es un programa nacional de producción sistemática y permanente de indicadores sociales que lleva a adelante el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) y permite conocer las características sociodemográficas y socioeconómicas de la población.

9 La Encuesta de Condiciones de Vida (ECV) es una encuesta anual dirigida a hogares. Esta encuesta pertenece al conjunto de operaciones estadísticas armonizadas para los países de la Unión Europea. Está orientada al estudio de ingresos, pobreza y privación, desigualdad, empleo, nivel de formación entre otros.

Tabla 3: España 2017 Porcentaje de población (de 16 años y más) por quintiles de renta por unidad de consumo según máximo nivel educativo que cursa o cursó

	1 ^{er} Quintil	2 ^{do} Quintil	3 ^{er} Quintil	4 ^{to} Quintil	5 ^{to} Quintil	Total
Educación primaria o inferior	37,6%	35,0%	25,8%	17,6%	9,4%	23,1%
Educación secundaria	47,5%	45,1%	51,1%	46,9%	33,6%	44,1%
Educación postsecundaria no superior	0,1%	0,5%	0,1%	0,4%	0,2%	0,2%
Educación superior	14,8%	19,5%	23,0%	35,2%	56,7%	32,5%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Encuesta de condiciones de vida 2017.

El resultado del análisis por quintiles de ingreso muestra grandes asimetrías en el acceso a la educación superior en España. Como se puede observar en la Tabla 3, el 85.2% de la población de 16 años y más no accede al nivel superior, contra el 56.7 % del quinto quintil que sí lo hace. Esta desigualdad es levemente menor en Argentina (Tabla 4), donde el 82.2% del primer quintil no accede al nivel superior, contra el 50.2% que sí lo hace.

El acceso al nivel superior está fuertemente condicionado por la desigualdad en el ingreso y el capital cultural de las familias que excluye, a través de la doble eufemización propia de la selección estadística (Bourdieu, 2013), el acceso de muchos al nivel superior y cuantiosos más al nivel de posgrado.

Tabla 4: Argentina 2017 porcentaje de población (de 16 años y más) por quintiles de renta por unidad de consumo según máximo nivel educativo que cursa o cursó

	1 ^{er} Quintil	2 ^{do} Quintil	3 ^{er} Quintil	4 ^{to} Quintil	5 ^{to} Quintil	Total
Educación primaria o inferior	34,1%	33,0%	25,8%	20,2%	12,3%	23,8%
Educación secundaria	48,1%	47,9%	48,1%	47,9%	37,6%	45,5%
Educación superior	17,7%	18,9%	25,6%	30,9%	47,6%	29,7%
Posgrado universitario	,1%	,2%	,5%	1,1%	2,6%	1,0%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Encuesta Permanente de Hogares tercer trimestre 2017.

Mediante el desconocimiento de estos condicionamientos, y el sobre reconocimiento del mérito académico en su lugar, es posible sostener un discurso meritocrático que, en ocasiones, se transforma en el único barómetro para el acceso a la MEI financiada. Los antecedentes nos permiten pensar que, una vez obtenido el acceso al nivel universitario, las condiciones socioeconómicas y culturales de origen nuevamente determinan el acceso a los niveles de posgrado y a las posibilidades

MEI (Ariño *et al.*, 2014; Luchilo, 2010; Otero, 2008), como se puede observar en el caso de Argentina donde las estadísticas permiten discriminar por nivel de posgrado.

En las entrevistas en profundidad (Bertaux, 1995) realizadas a las familias de clase media y alta, no obstante la gran selectividad para acceder al nivel superior, mayor aún para el nivel universitario y el posgrado, los agentes que protagonizan la MEI la significan como un proceso “natural”, “esperable”, planificado y gestado en las familias: asistiendo a academias de idiomas y colegios bilingües con intercambios internacionales previstos en el plan de estudios para todos los alumnos. Esto se hace más visible para los profesores de clase media que desaturalizan esto en su discurso.

Una profesora ARG relata:

[...] en general son alumnos que vienen de un medio socio económico alto, no cualquiera puede ingresar [...], la primera traba tiene que ver con una cuota altísima y un medio que requiere de alguna manera que vos puedas estar a la altura de las demandas económicas de una escuela de este tipo (...), al ofrecer un programa de exámenes internacionales en algún momento tenés que tener la capacidad económica de poder pagar un examen internacional, o para acceder a un intercambio tenés que tener la posibilidad de viajar al exterior.

En España un egresado de un bachillerato de elite responde:

E: Bueno, ¿Y tus compañeros vos veás que eran de clase media?

e: No de clase alta. Posiblemente algunos de ellos eran de clase alta y otros de clase media.

E: ¿y en que lo notabas que eran de clase media?

e: Bueno, en la forma de vestir, sobre todo la forma de vestir.

Para los alumnos de clase alta se puede apreciar cómo se establecen estrategias para la internacionalización, pero se sostiene un discurso un tanto irreflexivo, y eufemizado en el mérito académico, respecto de las condiciones socioeconómicas y culturales que hacen posible la MEI. Una egresada de un colegio de elite en ARG menciona:

Pudimos ir todos, por suerte, porque se agregó un destino más ese año, pero elegías el lugar, y nosotras dos teníamos muy buen promedio, ninguna amonestación nunca jamás en la vida, ni un llamado de atención y nada [...] y bueno, al final terminamos yendo al destino que habíamos propuesto [...]

No obstante estas significaciones, entre los entrevistados de clase media y alta es posible identificar que el acceso a la MEI está mediado por una disposición de origen familiar, potenciada por las escuelas secundarias de elite (Collet-Sabé y Tort, 2011; Gessaghi, 2016; Giovine, 2018) con una marcada estrategia de internacionalización de su educación. El director de un colegio de elite de ESP relata:

[...] los chicos que de aquí se van a estudiar fuera, a Estados Unidos, o Inglaterra, nos dicen todos que... vamos, que salen preparados. Estamos hablando de niveles de certificación mínimo de un B2 y un 15-20% con un C1 [...] chicos que se queden en la universidad aquí... un 50% y el otro 50% sale fuera.

Este proceso de construcción de un habitus internacional se desarrolla en algunos casos en el marco de viajes al extranjero en la escuela secundaria y la formación bilingüe e internacional. La directora de un colegio de elite de ARG menciona:

Queremos que todos viajen al exterior, porque en realidad es allí donde conocen lo que son las reglas, cómo se hacen bien las cosas.

Otro grupo de entrevistados, ante el fracaso en las convocatorias a becas en la universidad o sin ni siquiera intentarlo, expresa la posibilidad de realizar la estancia en el exterior con fondos propios. Esta opción está fuertemente condicionada por la pertenencia a una clase alta, que además cuenta con los recursos necesarios para hacerlo (capital económico, cultural, social, redes familiares y sociales). Entre los antecedentes se puede encontrar información estadística sobre la importancia de este grupo, donde la MEI es autofinanciada (Luchilo, 2010).

De este modo, el acceso a la MEI, que es cada vez más valorada en el ámbito académico y condición de posibilidad para el acceso a plazas universitarias y posiciones de prestigio dentro del mundo universitario, científico y laboral, está lamentablemente muy desigualmente distribuido en la sociedad. La directora de un instituto secundario de elite y docente universitaria ARG menciona:

Argentina siempre se le dio un valor impresionante a todo aquel que pueda demostrar que ha hecho algo afuera.

En este sentido, la MEI se consolida como un instrumento de distinción para las familias que tienen acceso a ella, lamentablemente todavía muy condicionado por el capital económico y cultural de origen familiar.

REFLEXIONES FINALES

Este artículo busca abrir el debate sobre la incidencia del fenómeno de la movilidad educativa internacional en la desigualdad social y viceversa en Argentina y España. Este es un fenómeno que creemos debe ser observado y monitoreado en profundidad, en tanto sus virtudes pueden devenir en una peligrosa modalidad de desigualdad educativa con alcance global y efecto local.

Hemos reconstruido muy brevemente la historia de la movilidad educativa entre países, para poner de relieve el carácter restrictivo y elitista que tenía en sus orígenes. A partir de las guerras mundiales y con especial intensidad luego de la Guerra Fría este proceso se expandió por todo el mundo y creció de forma considerable. No obstante ello, se puede ver en el artículo que el acceso a la movilidad educativa internacional sigue estando muy condicionado por el paso a los niveles más altos del sistema educativo en ambos países y asociado a las condiciones culturales, sociales y económicas de origen familiar.

Como aparece de modo recurrente en los datos estadísticos y en las entrevistas, la movilidad educativa internacional se actualiza principalmente en el nivel universitario, y con mayor fuerza en el nivel de posgrado, al que acceden en mayor proporción las clases media y alta, pero se genera con anterioridad: en los núcleos familiares y en la formación educativa previa, como son colegios con impronta educativa internacional.

A pesar de la importante incidencia de los planes, programas y redes de intercambio internacional que mantienen ambos países por su parte y entre sí, la desigualdad educativa sigue apareciendo y entorpeciendo la democratización de un proceso que no deja de crecer, y avanza con miras a convertirse en una necesidad para muchos sectores de ambos países.

Es necesario abordar la desigualdad en el acceso a la movilidad educativa internacional, en tanto esta última se constituye en un instrumento de reproducción y legitimación de la desigualdad social. Abordar el problema de democratizar la movilidad educativa internacional, en un mundo cada vez más globalizado, nos enfrenta a una de las tantas modalidades en que la desigualdad social se perpetúa por medio de la educación.

BIBLIOGRAFÍA

- Albornoz, M., Fernández Polcuch, E. y Alfaraz, C. 2002 "Hacia una nueva estimación de la fuga de cerebros" en *Redes* Vol. 9, N° 18.
- Altbach, P. G. y Teichler, U. 2001 "Internationalization and exchanges in a globalized university" en *Journal of Studies in International Education* Vol. 5, N° 1.

- Álvarez García, B., Boedo Vilabella, L. y Álvarez García, A. (2011). "Ejes del desarrollo del espacio iberoamericano del conocimiento. Análisis comparativo con el Espacio Europeo de Educación Superior" en *Revista Iberoamericana de Educación* N° 57.
- Archer, M. S. 2013 *Social Origins of Educational Systems* (Londres, Routledge).
- Ariño, A., Soler, I. y Llopis, R. 2014 "La movilidad estudiantil universitaria en España" en *Revista de Sociología de la Educación* Vol. 7. N° 1.
- Gacel-Ávila, J. 2007 "The process of internationalization of Latin American higher education" en *Journal of Studies in International Education* Vol. 11 N° 3-4.
- Barsky, O., Bello, J. C. y Giménez, G. 2007 *La universidad privada argentina* (Buenos Aires: Libros del Zorzal).
- Baudelot, C. y Establet, R. 1987 *La escuela capitalista en Francia* (México: Siglo XXI).
- Benencia, R. 2017 *Perfil migratorio de Argentina 2012* (Buenos Aires: Organización Internacional para las Migraciones).
- Bertaux, D. 1995 "Social Genealogies Commented on and Compared: An Instrument for Observing Social Mobility Processes in the Longue Durée". *Current Sociology*, 43(2), 69-88.
- Botto, M. (2015a). La internacionalización de la educación superior en Argentina (1995-2015) ¿Convergencia global o peculiaridades nacionales? *Revista electrónica «Actualidades Investigativas en Educación»*, 17(3), 1-23.
- Botto, M. (2015b). La transnacionalización de la educación superior: ¿qué papel juegan los nuevos regionalismos en la difusión de estas ideas? El caso del MERCOSUR (1992-2012) en perspectiva comparada. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, Vol. 6, N° 16.
- Bourdieu, P. 2011 *Las estrategias de la reproducción social* (Buenos Aires: Siglo XXI).
- Bourdieu, P. 2012 *Capital cultural, escuela y espacio social* (Buenos Aires: Siglo XXI).
- Bourdieu, P. 2013 *La nobleza de Estado: Educación de élite y espíritu de cuerpo* (Buenos Aires: Siglo XXI).
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. 1996 *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (México: Fontamara).
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. 2004 *Los herederos. Los estudiantes y la cultura* (Buenos Aires: Siglo XXI).
- Bowles, S. y Gintis, H. 1985 *La instrucción escolar en la América capitalista* (Madrid: Siglo XXI).

- Brunner, J. J. y Ferrada Hurtado, R. 2011 *Educación superior en Iberoamérica: informe 2011* (Santiago de Chile: CINDA).
- Brunner, J. J. y Miranda, D. A. 2016. *Educación superior en Iberoamérica: informe 2016*. (Santiago de Chile: CINDA).
- Calero, J., Oriol Escardíbul, J., Waisgrais, S. y Mediavilla, M. 2007 *Desigualdades socioeconómicas en el sistema educativo español* (Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia).
- Chiroleu, A. 2019 “La democratización del acceso a la universidad: de la ampliación de oportunidades a la inclusión “en Chiroleu A. y Marquina M. (comp.) *A 90 años de la Reforma Universitaria: memorias del pasado y sentidos del presente*. (p. s/d) (San Miguel: UNSAM). [En prensa].
- Collet-Sabé, J. y Tort, A. 2011 “¿Para qué educan las familias de clase media-alta y alta? Los vínculos entre autonomía y felicidad en el modelo de socialización hegemónico. Debates, riesgos y tensiones” Ponencia presentada en el *XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación*, Universitat de Barcelona, 20 al 22 de octubre.
- Collins, R. 1989 *La sociedad credencialista* (Madrid: Akal).
- Crespo MacLennan, J. 2011 “La internacionalización de la universidad española y su contribución a la proyección exterior del país” en *Boletín Elcano* N° 133.
- De Wit, H. 2001 *Internationalization of higher education in the United States of America and Europe: A historical, comparative, and conceptual analysis* (Amsterdam: En gestión propia).
- De Wit, H. 2011 “Globalización e internacionalización de la educación superior. *Universities and Knowledge Society Journal*” Vol. 8, N° 2.
- De Wit, H., Jaramillo, I. C., Knight, J. y Gacel-Ávila, J. 2005 *Higher Education in Latin America: The international dimension* (Washington, D.C.: The World Bank).
- De Wit, H., y Merckx, G. 2012 “The history of internationalization of Higher Education” en Deardorff, D., De Wit, H. Heyl, J. y Adams, T. (eds.) *The SAGE handbook of international higher education* (Newcastle: Sage).
- Di Lorenzo, D. 2013 *Factores asociados a la movilidad estudiantil en la Argentina: El caso de los alumnos internacionales de la UNCPBA*, Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional del Centro, Buenos Aires.
- Didou Aupetit, S. y Gérard, E. 2009 *Fuga de cerebros, movilidad académica, redes científicas. Perspectivas latinoamericanas* (México D. F.: IESALC-CINVESTAV).
- Dussel, I. 2005 “Desigualdades sociales y desigualdades escolares

en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas” en Juan Carlos Tedesco (comp.) *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* (Buenos Aires: UNESCO).

- Elías, S. y Corbella, V. 2017 “Las motivaciones de los alumnos internacionales de grado: un análisis comparado” en *Revista Electrónica Gestión de las Personas y Tecnologías*, Vol. 10, N° 30.
- Fernandez Lamarra, N. 2003 *Evaluación y acreditación en la educación superior argentina* (Evaluación y Acreditación de la Educación Superior en Latinoamérica y el Caribe) (Buenos Aires: IESAL/CONEAU).
- Flores, P. B. 2009 *El estado del arte en materia de movilidad internacional de estudiantes: tipos de enfoques* N° 40 (Buenos Aires: Centro de Estudios sobre Ciencia, Desarrollo y Educación Superior).
- Gacel-Ávila, J. 2017 *Estrategias de internacionalización de la educación superior: implementación, evaluación y rankings* (México D. F.: UNESCO-IESALC.)
- García de Fanelli, A. 2008 “Políticas públicas frente a la” fuga de cerebros”: Reflexiones a partir del caso argentino” en *Revista de la educación superior* Vol. 37, N° 148.
- García De Fanelli, A. 2015 “La cuestión de la graduación en las universidades nacionales de la Argentina: Indicadores y políticas públicas a comienzos del siglo XXI” en *Propuesta educativa*, N° 43.
- García Guadilla, C. 2004 “Comercialización de la educación superior. Algunas reflexiones para el caso latinoamericano” en *Revista de la educación superior* Vol. 33, N° 2.
- García Guadilla, C. G. 2010 *Educación superior comparada: el protagonismo de la internacionalización* (Caracas: BID & Company).
- Gessaghi, V. 2016 *La educación de la clase alta Argentina. Entre la herencia y el mérito*. (Buenos Aires: Siglo XXI).
- Geuna, A. 2015 *Global mobility of research scientists: The economics of who goes where and why* (San Diego: Academic Press).
- Giddens, A. 1995 *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración* (Buenos Aires: Amorrortu).
- Giovine, M. 2015 “Condicionamientos educativos de los sectores dominantes en Gran Córdoba: cambios y transformaciones 2003-2011” en *Revista de la educación superior* Vol. XLV, N° 177.
- Giovine, M. 2018 *Las prácticas educativas y las estrategias de reproducción social en Córdoba: la formación de los sectores dominantes. (2003/2016)*, Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.

- González, C. R., Mesanza, R. B. y Mariel, P. 2011 “The determinants of international student mobility flows: an empirical study on the Erasmus programme” en *Higher Education* Vol. 62, N° 4.
- Hermo, J. y Pittelli, C. 2008 “Globalización e internacionalización de la Educación Superior: apuntes para la situación en Argentina y el Mercosur” en *Revista Española de Educación Comparada* N° 14.
- Hertz, T., Jayasundera, T., Piraino, P., Selcuk, S., Smith, N. y Verashchagina, A. 2007 “The inheritance of educational inequality: International comparisons and fifty-year trends” en *The BE Journal of Economic Analysis & Policy* Vol. 7, N° 2
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos 2018 *Anuario Estadístico de la República Argentina 2016* (Buenos Aires: INDEC).
- Knight, J. 2008 *Higher education in turmoil: The changing world of internationalization* (Rotterdam: Sense Publishers).
- Kolasa, J. 1962 *International Intellectual Cooperation: The League Experience and the Beginings of UNESCO* (Breslavia: Zaklad Narodowy im. Ossolińskich).
- Lander, E. 2000 “Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos” en Lander, E. (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales* (Buenos Aires: CLACSO).
- Luchilo, L. 2006 “Movilidad de estudiantes universitarios e internacionalización de la educación superior” en *Revista iberoamericana de ciencia tecnología y sociedad* Vol. 3, N° 7.
- Luchilo, L. 2010 Internacionalización de investigadores argentinos: el papel de la movilidad hacia España en *Revista iberoamericana de ciencia tecnología y sociedad* Vol. 6, N° 16.
- Martínez García, J. S. 2007 “Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas” en *Revista de educación* N° 342.
- Martínez García, J. S. 2017 *Estructura social y desigualdad en España* (Madrid: Los Libros de la Catarata).
- Martínez Rizo, F. 2011 “Los rankings de universidades: una visión crítica” en *Revista de la Educación Superior* Vol. 40, N° 157.
- Martínez-Andrade, L. 2008 “La reconfiguración de la colonialidad del poder y la construcción del Estado-Nación en Latinoamérica” en *Amérique Latine Histoire et Mémoire. Les Cahiers ALHIM. Les Cahiers ALHIM* N°15.
- Mills, C. W. 1987 *La élite del poder* (México: FCE).
- Ministerio de Cultura y Deporte 2018 *Estadísticas e Informes Universitarios* (Madrid: Gobierno de España).
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 2014 *Estrategia para la internacionalización de las universidades españolas 2015-2020* N° 1 (Madrid: Gobierno de España).

- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes 2016 *Síntesis de Información Estadísticas Universitarias. República Argentina 2015-2016* (Estadísticas Universitarias.) (Buenos Aires: Secretaría de Políticas Universitarias).
- Ministerio de Educación de la Nación 2015 *Anuario de Estadísticas Universitarias - Argentina 2015* (Buenos Aires: Secretaría de Políticas Universitarias).
- Münch, R. 2012 “Bologna Process” en Ritzer, G. (ed.) *The Wiley-Blackwell encyclopedia of globalization* (New Jersey: Blackwell Publishing Ltd).
- Muñoz-Basols, J., Muñoz-Calvo, M. y Suárez García, J. 2014 “Hacia una internacionalización del discurso sobre la enseñanza del español como lengua extranjera” en *Journal of Spanish Language Teaching* Vol. 1, N° 1.
- OECD, S. 2016 *International student mobility* (Online) (París: OECD).
- Olivella Nadal, J. 2016 *España como destino de estudiantes universitarios internacionales: datos y tendencias* (Working Paper) (Barcelona: Universitat Politècnica de Catalunya).
- Otero, M. S. 2008 “The socio-economic background of Erasmus students: A trend towards wider inclusion?” en *International Review of Education* Vol. 54, N° 2.
- Peach, M. 2001 “Globalization of education in Spain: From isolation to internationalization to globalization” en *Higher Education in Europe* Vol. 26, N° 1.
- Pérez Encinas, A., Howard, L., Rumbley, L. E. y De Wit, H. (comps.) 2017 *Internacionalización de la educación superior en España. Reflexiones y Perspectivas* (Madrid: Servicio Español para la Internacionalización de la Educación).
- Ramírez, B. 2015 “La internacionalización en las universidades argentinas: percepciones de los estudiantes internacionales” en *Revista argentina de educación superior* N° 11.
- Raveaud, M. y Zanten, A. van. 2007 “Choosing the local school: middle class parents’ values and social and ethnic mix in London and Paris” en *Journal of education policy* Vol. 22, N° 1.
- Ridder-Symoens, H. de. 1996 *A History of the University in Europe* (Vol. 2) (Cambridge: Cambridge University Press).
- Rüegg, W. 2004 *A History of the University in Europe: Volume III, Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries (1800-1945)* (Cambridge: Cambridge University Press).
- Rumbley, L. E. 2010 “Internationalization in the universities of Spain: Changes and challenges at four institutions” En Marinage, F. y Foskett N. (eds.) *Globalization and Internationalization in Higher Education: Theoretical, Strategic*

- and Management Perspectives* (Londres: Continuum).
- Saint Martin, M. de. 1993 "L'espace de la noblesse" en *Leçons de choses* (París: Edition Métailié).
- Sklair, L. 2002 "Democracy and the transnational capitalist class" en *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science* Vol- 581, N° 1.
- Solís, P. 2013 "Desigualdad vertical y horizontal en las transiciones educativas en México" en *Estudios Sociológicos* N° 31.
- Tedesco, J. C. 1986 *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)* (Buenos Aires: Solar).
- Tedesco, J. C. 2013 "Igualdad de oportunidades y política educativa" en *Cadernos de pesquisa* Vol. 34, N° 123.
- Teese, R., Lamb, S., Duru-Bellat, M. y Helme, S. 2007 *International studies in educational inequality, theory and policy* (Dordrecht: Springer).
- Theiler, J. C. 2005 "Internationalization of higher education in Argentina" en De Wit, H., Jaramillo, I. C., Gacel Ávila, J. y Knight J. (eds.) *Higher Education in Latin America. The International Dimension* (Washington, D.C.: The World Bank).
- UIS, U. 2017 *Global Flow of Tertiary-Level Students* (Online) (París: UNESCO).
- Wagner, A. C. 2007 "La place du voyage dans la formation des élites" en *Actes de la recherche en sciences sociales* N° 5.
- Yankelevich, P. y Jensen, S. 2007 *Exilios: destinos y experiencias bajo la dictadura militar* (Buenos Aires: Libros Del Zorzal).