
archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



Universidad de San Andrés y Arizona State University

Volumen 28 Número 4

13 de enero 2020

ISSN 1068-2341

La Cooperación Académica en Educación Superior entre México y España 1977-2017. Una Política Migratoria y Contexto de Acogida Diferenciado¹

Alma Paola Trejo Peña

Universidad Nacional Autónoma de México
México

Citación: Trejo Peña, A. P. (2020). La cooperación académica en educación superior entre México y España 1977-2017. Una política migratoria y contexto de acogida diferenciado. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(4). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4342>

Resumen: La movilidad académica y estudiantil ocurre gracias a la cooperación académica entre Estados. Desde 1977, con el restablecimiento de las relaciones entre México y España, la cooperación académica de nivel superior se ha incrementado y reglamentado a través de instrumentos normativos que intensifican los intercambios tanto de académicos como de estudiantes. Ambos países forman parte de redes de colaboración que fomentan la movilidad académica y estudiantil en Iberoamérica. Además, la adquisición de Recursos Humanos Altamente Calificados (RHAC) resulta fundamental para que estos países desarrollen innovaciones tecnológicas y avances científicos. En este artículo buscamos determinar si la política migratoria y de cooperación

¹ Nota: Esta investigación fue posible gracias al Programa de Becas Posdoctorales en la UNAM, en donde soy becaria del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación en el marco del proyecto de investigación titulado: Paradojas de la cooperación académica en educación superior entre México y España (2000-2017).

académica para RHAC influye en la retención de talentos. Se analizan la legislación de extranjería de gestión de RHAC e instrumentos normativos entre México y España. Entre los principales resultados destacan que la cooperación académica se ha estrechado y, a diferencia del caso español, el contexto de acogida en México es más favorable, pues facilita la permanencia de los académicos españoles en el país.

Palabras clave: España; México; movilidad de nivel superior; cooperación académica; política migratoria

Academic cooperation in higher education between Mexico and Spain 1977-2017. A migratory policy and differentiated reception context

Abstract: Educational cooperation between states facilitates academic and student mobility. Since 1977, with the reestablishment of relations between Mexico and Spain, higher level educational cooperation has been regulated through normative instruments, which has led to an increase in exchanges of academics and students. Mexico and Spain are part of collaborative networks that promote academic and student mobility in Latin America, and the acquisition of Highly Qualified Human Resources (RHAC) is essential for both countries to develop technological and scientific innovations. In this article, we seek to determine if the migration and academic cooperation policy for RHAC influences the retention of talents, for which the legislation on immigration management of RHAC and regulatory instruments between Mexico and Spain are analyzed. Among the main results, it is worth mentioning that academic cooperation has increased, but the Mexican context facilitates Spanish academics to stay in Mexico.

Key words: Spain; Mexico; higher education mobility; academic cooperation; immigration policy

Cooperação acadêmica no ensino superior entre México e Espanha 1977-2017. Uma política migratória e um contexto de recepção diferenciado

Resumo: A mobilidade acadêmica e estudantil ocorre graças à cooperação educacional entre os estados. Desde 1977, com o restabelecimento das relações entre o México e a Espanha, a cooperação educacional de nível superior aumentou e se regulamentou por meio de instrumentos normativos que intensificam as trocas de acadêmicos e estudantes. Ambos os países fazem parte de redes colaborativas que promovem a mobilidade acadêmica e estudantil na América Latina. Além disso, a aquisição de Recursos Humanos Altamente Qualificados (RHAC) é essencial para que os dois países desenvolvam inovações tecnológicas e avanços científicos. Neste artigo, procuramos determinar se a política de imigração e cooperação acadêmica para o RHAC influencia a retenção de talentos. A legislação de imigração da gestão do RHAC e os instrumentos regulatórios entre o México e a Espanha são analisados. Entre os principais resultados, vale ressaltar que a cooperação acadêmica diminuiu, mas o contexto mexicano facilita a permanência dos acadêmicos espanhóis no país.

Palavras-chave: Espanha; México; mobilidade no ensino superior; cooperação acadêmica; política de imigração

La Cooperación Académica en Educación Superior entre México y España 1977-2017. Una Política Migratoria y Contexto de Acogida Diferenciado

La cooperación académica internacional entre sistemas educativos ocurre en un contexto global, altamente desigual (por la existencia de países-centro y países-periferia en donde se produce conocimiento²), de masificación de la Educación Superior (ES) y en el cual la ciencia se comunica en un lenguaje común con predominancia anglófona (Altbach, 2004). De igual forma, las nuevas tecnologías facilitan y promueven la internacionalización de la ES y alianzas entre asociaciones universitarias a escala global, regional y nacional. Por ello, la internacionalización es uno de los principios rectores de la ES. Su importancia radica en que a través de ella y de los mecanismos de cooperación se logrará fortalecer a las universidades, así como una mayor difusión del conocimiento (Alcántara, 2006).

La movilidad académica y estudiantil³ se erige como un reflejo de las lógicas internacionales de la circulación internacional del conocimiento (Didou & Renaud, 2015) y de la capacidad de los países para atraer y retener RHAC a través de políticas migratorias⁴. De hecho, por su importancia para desarrollar innovaciones tecnológicas, los RHAC experimentan una movilidad menos restringida debido a su calidad de *capital humano*, pues existen otro tipo de oportunidades para ingresar a países desarrollados gracias a sus credenciales (Alarcón, 2000, 2001, 2007) y a políticas de migración selectiva (Appleyard, 1992).

Los intercambios académicos han sucedido desde la aparición de las primeras universidades y, según Altbach, las estructuras organizativas de las Instituciones de Educación Superior (IES) tienden a estandarizarse como efecto de la globalización (Altbach, 2004). Estas sinergias promueven la movilidad no sólo estudiantil sino también de docentes, investigadores y personal administrativo. Sirvan de ejemplo los casos del *Programa de Movilidad Alianza del Pacífico* y el *Espacio Europeo de Educación Superior* (EEES). El primero es un dispositivo de intercambio académico estudiantil, e involucra a 4 países: México, Colombia, Chile y Perú. En el segundo caso se trata de un proyecto universitario intrarregional auspiciado por la Unión Europea (UE) y su punto de partida se halla en el Libro Verde “La Dimensión Europea de la Educación” (1993), cuyo resultado final ha sido la compatibilidad supranacional entre sistemas europeos de nivel superior.

En dicho entorno, las universidades son actores fundamentales, pues es en estas instituciones donde ocurren las innovaciones tecnológicas que deben de responder al incremento de la demanda de Recursos Humanos Altamente Calificados (RHAC⁵) requeridos en el escenario de la

² Según Altbach (2004), en el ámbito académico existen países-centro y países-periferia en donde se produce y distribuye el conocimiento. Mientras que los países-centro lideran la investigación, enseñanza, patrones organizacionales y distribución del conocimiento a nivel mundial, los países-periferia tienden a seguir los patrones determinados por los primeros. La mayoría de los países-centro se ubican en el norte del planeta, y en ellos predomina el uso del inglés para difundir el conocimiento.

³ Los estudiantes de nivel terciario, particularmente a nivel posgrado y los académicos, son los portadores de conocimientos y quienes pueden realizar innovaciones tecnológicas y/o labores cualificadas.

⁴ Entre las concepciones para gestionar a los RHAC están: fuga de cerebros, ganancia de cerebros, intercambio/circulación de cerebros, apropiación de cerebros, conservación y recuperación de RHAC (Trejo, 2015).

⁵ Es importante aclarar que no existe una definición unívoca y consensuada para abordar a los RHAC, por tanto, utilizamos una delimitación conceptual en la que coinciden las propuestas de varios autores (Batalova, Fix & Creticos, 2008; Lozano & Gandini, 2010). Por ende, entendemos a los RHAC como un tipo de migración fundamentada en la posesión de capital humano, demostrable a través de credenciales educativas o de la experiencia laboral. En este artículo utilizamos el término para referirnos a académicos y posgraduados de estudios doctorales.

Sociedad del Conocimiento e Información (Bell, 1976; Castells, 1997, 2001). Todavía cabe señalar que los RHAC sopesan las dificultades que encuentran en sus países de origen para realizar investigación, las condiciones de vida, las opciones educativas para los hijos, las condiciones políticas y las posibilidades de obtener un empleo relacionado con su formación (Cheng & Yang, 1998). Estos antecedentes contextuales han posicionado a la cooperación académica en la mira de los políticos, representantes de instituciones educativas, investigadores y agencias que financian económicamente dicha movilidad.

Los gobiernos de distintos países compiten por atraer o conservar a los RHAC en sus naciones, mediante políticas concretas, según las cuales éstos son elegidos por sus altas capacidades. Como ejemplos de ellas podemos mencionar las siguientes: la legislación propuesta por el gobierno de Obama, en el año 2012, con la que buscaba prolongar la permanencia legal de estudiantes extranjeros matriculados en el área de Ciencias y Matemáticas (Nelson, 2013); las facilidades que otorga el gobierno canadiense para que estudiantes internacionales egresados de sus IES obtengan un permiso de residencia; el periodo de búsqueda de empleo que posibilita que egresados de IES francesas permanezcan en el país legalmente; entre otras. Así pues, el aumento de la internacionalización de la ES fomenta la movilidad académica y si ésta se convierte en permanente puede beneficiar la adquisición de RHAC en el país de destino.

En las décadas pasadas, la mayoría de las investigaciones en México sobre cooperación académica posaron su foco en los científicos que forman parte del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), así como en la influencia disciplinaria que han tenido los países de destino formativo de académicos que laboran en IES mexicanas. Según los datos del SNI, en 2009, después de Estados Unidos (EE. UU.) (11%), España, Inglaterra y Francia fueron los principales destinos formativos en el extranjero, cada uno con 6% (Didou y Gérard, 2010). En este sentido, cabe señalar que Gérard y Grediaga (2012) demostraron que aproximadamente una quinta parte de los investigadores del SNI que provienen de áreas de ingenierías regresaron a México para cursar el doctorado después de realizar la maestría en el extranjero, particularmente en el caso de aquellos que la estudiaron en EE. UU.

Si bien persiste la idea de que la movilidad para la formación de nivel terciario se concentra en EE. UU., ésta no es igual para todas las áreas del conocimiento, pues dicho país se convirtió en polo de atracción secundario para algunas disciplinas como química, electrónica y computación. Es más, la supremacía estadounidense en formación de ingenierías se acompaña con un movimiento de estudiantes cada vez más fuertemente orientado hacia Europa, en particular hacia Francia y España (Gérard & Grediaga, 2012).

Más allá de la importancia de EE.UU. como un polo formativo y de la cuantía de investigaciones que abordan la vinculación entre México y Francia, recientemente las IES españolas han sido receptoras de mexicanos en formación de nivel posgrado, pero resultan escasas las investigaciones al respecto, a pesar de que los datos de la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) corroboran que, no obstante el 50% de estudiantes mexicanos en movilidad estudiantil se dirigen hacia EE. UU., un significativo 13% elige a España, convirtiendo a este país en el principal destino europeo, incluso sobre Francia, país con el que se tiene una tradición disciplinaria de larga data (UNESCO, 2019). En referencia a los académicos formados en el extranjero y que pertenecen al SNI, España es el principal polo de formación para el área de Humanidades⁶ (Didou & Gérard, 2010). Además, existen otros factores que también confluyen en la selección de un país a la hora de experimentar una movilidad académica

⁶ Según los datos proporcionados por Didou y Gérard (2010) la formación en el área de Humanidades por país de estudios es la siguiente: 33% España, 27% EE. UU., 19% Francia, 13% Inglaterra, 4% Alemania y 4% Canadá (datos de 2009).

internacional, como pueden ser un idioma común (Soares, 2015; Trejo, 2015; Trejo & Suarez, 2018), afinidades culturales o vínculos históricos (Gérard, 2008).

En efecto, la cercanía idiomática entre México y España es un factor determinante en la selección de un destino formativo (Trejo, 2015; Trejo & Suarez, 2018) lo que, sin duda, posiciona a ambos Estados fuera de los países-centro productores de conocimiento en lengua anglófona — podríamos decir que se trata de un tipo de cooperación académica entre países-periferia productores de conocimiento. Otros datos por destacar que revelan la importancia de dicha cooperación entre México y España son: la pertenencia a redes académicas comunes, el número de mexicanos que se registran a través de los permisos de estudios en España⁷, los becarios mexicanos que se benefician de los apoyos económicos que otorga el CONACyT, tanto para estudiar en el extranjero⁸ como para repatriarse⁹ o de la cantidad de profesores de tiempo completo en México que recibieron apoyo económico para formarse a nivel de posgrado en España¹⁰.

Sin embargo, a pesar del papel tan meritorio de España como destino formativo de mexicanos a nivel posgrado, en la producción científica sobre la cooperación académica hispano-mexicana apenas existen pesquisas relativas a la movilidad académica y estudiantil entre estos países, siendo un campo de investigación susceptible a ser explorado (Del Álamo, 2016; Del Álamo & Trejo 2016; Trejo, 2015; Trejo & Soares, 2017). Si bien es cierto que entre 2012 y 2015 se han realizado investigaciones sobre la movilidad de estudiantes en España, éstas siguen vislumbrándose escasas y queda mucho campo por indagar. Los trabajos existentes se centran en el análisis de las legislaciones para gestionar a los estudiantes provenientes de Terceros Estados (TE) y que llevan a cabo estudios en España. Tal es el caso de Álvarez (2012), quien menciona las limitaciones del estudiantado extranjero para acceder a la nacionalidad española —debido a un cambio en la legislación de Extranjería que los define como extranjeros con un permiso de estancia y no de residencia— o sobre la política de internacionalización y atención a los estudiantes extranjeros de la Universidad de Salamanca (Del Álamo, 2016).

Realizar una investigación sobre este tipo de cooperación entre dos países requiere tanto enmarcar el contexto en el que ésta sucede, como identificar a los actores que definen la colaboración entre Estados para atraer y retener a RHAC. Si bien intervienen otros actores¹¹, cabe mencionar que, con relación a los estatales que determinan la cooperación académica hispano-mexicana, encontramos que las instituciones gubernamentales que generan e implementan políticas para promover la internacionalización de las IES mexicanas y españolas son los ministerios de

⁷ En 2009, se concedieron en España cerca de 5,000 permisos de estancia por estudios a mexicanos, ubicándose por encima de colectivos de países latinoamericanos con un flujo inmigratorio relevante en España (Trejo, 2015).

⁸ En 2004 el número de becas CONACyT para estudiar en España es similar al de becarios mexicanos estudiando en EE. UU. (Trejo, 2015).

⁹ A través del programa de repatriaciones de CONACyT, entre 1991 y 2015, regresaron al país 3,602 doctores mexicanos formados en IES extranjeras. De los destinos formativos europeos, España es el tercer país en orden de relevancia (Gómez, 2014).

¹⁰ Entre 1998-2012, EE. UU. sólo concentró 448 becarios del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), mientras que España alcanzó 994 becas (Trejo, 2015). Cabe mencionar que este caso ha sido bastante controvertido, porque algunos de los becarios PROMEP no han conseguido revalidar sus estudios de posgrado adquiridos en España en México.

¹¹ Como pueden ser los estudiantes, los académicos, el personal de las IES, los grupos de presión, la opinión pública, entre otros. Es necesario mencionar que en el contexto de cooperación académica se involucran los efectos que ésta trae consigo a los propios actores, por ejemplo: un incremento en las matriculaciones del alumnado extranjero, un mejor posicionamiento en los rankings internacionales y la internacionalización de la trayectoria formativa para los estudiantes.

relaciones exteriores, o aquellas instituciones que trabajan de manera conjunta para promover la cooperación internacional en materia académica con dichos ministerios. En el caso mexicano consideramos a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT). Por otra parte, en el caso español consideramos al Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), así como a la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE).

Después de lo anteriormente expuesto, cabe cuestionarse cómo es el escenario en el que se enmarca la movilidad académica entre México y España, y si las condiciones de acogida de estos países favorecen la adquisición de RHAC para ambos. Con el fin de responder a lo anterior, en este artículo revisaremos la incidencia de la cooperación académica¹² centrandó nuestra atención en los antecedentes contextuales en los que se ubica dicha colaboración a la luz de los instrumentos normativos —Legislación de extranjería, Tratados, Declaraciones, Convenciones, Memorándums— que la regulan desde 1977 hasta 2017, para posteriormente elaborar un análisis de la política migratoria que ejecutan ambos países para atraer y retener talentos.

Con tal fin, el artículo se estructura en las siguientes secciones: metodología; antecedentes histórico-contextuales de la cooperación académica entre México y España; instrumentos normativos que regulan dicha cooperación; dimensionamiento de la movilidad de nivel superior de ambos países; y, finalmente, las conclusiones, en donde resulta que si bien la cooperación académica hispano-mexicana ha incrementado la movilidad estudiantil de nivel terciario, existe una acogida diferenciada entre México y España que ha favorecido la adquisición de RHAC en México.

Metodología

Tal como argumenta Carlos Icaza: «*Ambos países son socios en los ámbitos bilateral, iberoamericano, birregional y multilateral*» (El Financiero, 2017). De hecho, aunque influyen las otras escalas en la definición de dicha relación, es en el primer nivel que analizamos la cooperación académica de nivel superior entre ambas naciones, es decir, el bilateral. Para examinar la política migratoria de adquisición de RHAC de México¹³ y España, utilizamos fuentes primarias, a saber: legislaciones de extranjería y migración, reglamentos de gestión migratoria, legislaciones de ciencia y tecnología e instrumentos normativos de cooperación académica —Legislación de extranjería, Tratados, Declaraciones, Convenciones, Memorándums. Todos ellos se revisaron desde 1977 hasta 2017, ya que consideramos que ese periodo marca una nueva etapa de relaciones entre ambos países después de finalizada la dictadura española. La revisión de estos documentos jurídicos permitió entrelazar diversos puntos que añaden una visión panorámica y contextualizadora de nuestra labor investigadora, toda vez que podemos reconstruir cómo se fue formando la relación en materia académica de nivel superior; identificar los lineamientos de dichos instrumentos en referencia a la movilidad académica de nivel superior, y analizar la permanencia de los RHAC en ambos países por medio de los dispositivos que vinculan a la diáspora calificada de ambos Estados que radica en el exterior. En el caso mexicano, nos centramos en la adscripción de los RHAC a la Red de Talentos

¹² Utilizamos la definición de la ANUIES sobre la Cooperación Académica Internacional, es decir, nos referimos al proceso que involucra las siguientes dimensiones: movilidad de estudiantes y académicos, cooperación científica, internacionalización del currículum y opciones de aseguramiento de la calidad con perspectiva internacional (ANUIES, 2018). No obstante, para esta investigación en concreto, nos enfocamos en las legislaciones determinadas por los instrumentos normativos sobre la movilidad de estudiantes y académicos entre México y España.

¹³ Puesto que la adquisición de RHAC beneficia tanto a IES públicas como privadas, en el contexto mexicano su llegada potenciaría a ambos tipos de instituciones.

mexicanos del capítulo España, mientras que en el caso español nos enfocamos en la pertenencia a la Red de Científicos Españoles en México (RECEMEX).

Para dimensionar la movilidad estudiantil de nivel terciario entre México y España, identificamos que hay varias propuestas y limitaciones en las fuentes de datos que dificultan realizar un análisis comparativo. No obstante, y sin dejar de lado que las fuentes disponibles no logran dimensionar adecuadamente la movilidad estudiantil de nivel terciario entre México y España, consultamos las estadísticas disponibles en las plataformas de Organismos Internacionales (OI) tales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y la UNESCO, así como aquellas fuentes mexicanas (informe Patalani) y españolas (Fundación Conocimiento y Desarrollo) cuyos informes aportan una visión global sobre la movilidad académica entre ambos países. Asimismo, dadas las limitaciones para dimensionar la movilidad de académicos en México y España, nos apoyamos en otras investigaciones realizadas en ese ámbito. Cabe mencionar que para el caso mexicano existían un gran número de pesquisas que hacen referencia a los académicos que forman parte del SNI y ya hemos citado en este trabajo, mientras que para el caso español nos basamos en datos de la RECEMEX por ser la asociación que adscribe a los españoles formados en España y que se residen en México.

Antecedentes de la Cooperación Académica entre México y España

La presencia de empresarios españoles en México se incrementó desde tiempos del Porfiriato y durante el siglo XX. Como dato ilustrativo, en 1913, en la ciudad de México, 15% de las empresas establecidas pertenecían a ese colectivo (Moreno, 2007). Aunque ya existía un sistema migratorio hispanoamericano desde 1492 (Domingo, 2017), la cooperación académica entre México y España se vio reactivada durante el siglo pasado. Al respecto, podemos identificar un primer periodo con la llegada de exiliados académicos españoles a tierras mexicanas, quienes escapaban de los conflictos bélicos y la represión de los grupos falangistas que asumieron el poder tras la Guerra Civil española. Con su presencia se vieron fortalecidas las áreas de Ciencias y Humanidades en IES mexicanas (Gómez, 2014). El segundo periodo (1996-2009) se determinó tanto por los mecanismos de desarrollo de ayuda española al desarrollo de México (véase tabla 2), como por el contexto de crisis económica mundial que redujo la posibilidad para los científicos de obtener puesto laboral en una IES española.

La cercanía geográfica entre México y EE. UU, así como el posicionamiento español en el enclave europeo fueron determinantes para estrechar lazos bilaterales y establecer las cumbres iberoamericanas como un objetivo de política exterior común en el que se discuten temas educativos y se proponen acciones conjuntas en este rubro (Sahuenza, 2003). Fue a inicios de la década de los noventa que se vivió un contexto favorable que España aprovechó para promover la cooperación académica entre los países iberoamericanos. Su ingreso a la Comunidad Europea y la asunción de los principios democráticos y el respeto a los derechos humanos como ejes de su política exterior jugaron a su favor para plantear una estrategia de aproximación entre países del continente americano (Sahuenza, 2003). En efecto, el acercamiento entre las naciones iberoamericanas se convierte en un objetivo prioritario del Rey Juan Carlos I de España, quien, durante esta época, por medio de visitas oficiales, consigue concretar acuerdos en materia de cooperación. Es desde este posicionamiento que España plantea a los Estados iberoamericanos un proyecto para originar sinergias a través de diversas cumbres iberoamericanas, y aunque algunos países se mostraban renuentes —como fue el caso de Brasil, que no veía con buenos ojos las aspiraciones españolas en la zona de América del Sur— se percibía altamente necesario la creación de un mecanismo de diálogo que reuniera a toda la región (Sahuenza, 2003).

Otro factor que abonó a la iniciativa española para organizar las cumbres iberoamericanas fue la celebración del quinto centenario del *descubrimiento* de América. España vislumbró la oportunidad de acercarse a los países latinoamericanos, ya que éstos manifestaron su interés en incrementar la cooperación cultural, científica y educativa a ambos lados del océano. Finalmente, en 1990 se concretan las tres primeras cumbres a celebrarse en 1991, 1992 y 1993 (Sahuenza, 2003), organizadas por la Secretaría General Iberoamericana (SEGIB). En palabras de Sanhueza (2003): “...es un esfuerzo colectivo de 21 Estados que, en la década de los 90, articulan un mecanismo no formal de concertación y cooperación” (Sanhueza, 2003, p. 23).

Uno de los resultados de estas cumbres es el Programa de Cooperación Científica con Iberoamérica, mismo que surgió como propuesta de los países que forman parte de la Comunidad Iberoamericana de Naciones. Además de esto, gracias a dichas reuniones, los países iberoamericanos conformaron el Espacio Iberoamericano del Conocimiento (EIC), así como numerosos acuerdos y programas que aumentan con el paso del tiempo, a saber: Programa Pablo Neruda, Alianza para la Movilidad Académica, el Portal Iberoamericano de Movilidad de Investigadores, entre otros (Alcántara, 2015).

Especial atención merece el Programa Pablo Neruda, aprobado durante la Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno en Chile en noviembre de 2007 y enmarcado en el EIC. México, junto con Argentina, Chile, Cuba, España, Colombia, Perú, Paraguay y Uruguay, pertenece a dicho Programa, destinado a promover la emisión y reconocimiento de títulos conjuntos entre IES. Asimismo, tanto el EIC como la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe mantienen redes temáticas de colaboración: se trata de las denominadas Redes Neruda.

Ahora bien, ya desde la década de los cincuenta los países iberoamericanos han participado en diálogos regionales, como es el caso de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Cultura y la Ciencia (OEI), el cual es un OI en el que se realizan programas de educación, ciencia, tecnología y cultura, entre ellos el Programa compartido Metas Educativas 2021 y el Programa de dinamización del EIC. Adicionalmente existen otros grupos de instituciones de países diversos como son: la Red de Macrouiversidades y la de Espacio Común de Educación Superior Interregional entre la UE, América Latina y el Caribe (ALCUE) (Sanahuja, 2007).

Asimismo, desde el surgimiento de la UE se rindieron acciones para estrechar su relación con América Latina, un ejemplo de esto son los encuentros entre los Jefes de Estado que se celebran de manera periódica desde 1999 (Vigil, 2013). Entre sus líneas estratégicas de cooperación birregional se encuentra el desarrollo de acciones que generen alianzas estratégicas en el ámbito académico. En el campo específico de la cooperación de nivel superior se han realizado dos programas: El Programa América Latina Formación Académica (ALFA) y el Programa de becas América Latina Becas de Alto Nivel (ALBAN). El programa ALFA contó con dos fases cuya finalidad fue formar contactos entre ambas regiones (Vigil, 2013). Posteriormente, una tercera fase de dicho programa tuvo como resultado las Becas Erasmus Mundus para latinoamericanos en Europa. En palabras de Vigil este programa revela una *«madurez en las relaciones de instituciones europeas con América Latina»*.

En el caso del programa ALBAN, se trata del programa de becas más importante que se ha realizado con fondos de la UE. Este programa surge para dar respuesta a las demandas de los líderes latinoamericanos, quienes manifestaron una necesidad de incrementar los RHAC en la región. A pesar de las buenas intenciones del programa, éste tuvo varias carencias, entre las que destacan: una concentración de becas en 7 países, una falta de concordancia con los intereses estratégicos por país de la UE, alta concentración de becarios en España y Portugal, el hecho de que no se lograron fortalecer las redes académicas, así como un cariz elitista de la financiación (Vigil, 2013).

Normativa de Extranjería y de Gestión de RHAC en México y España

Con el objetivo de proporcionar un panorama sobre los mecanismos que acogen a científicos y estudiantes en ambos países resulta preciso reseñar brevemente la gestión migratoria de RHAC de cada uno de ellos, para tal fin hemos elaborado la tabla 1. Entendemos este ámbito como las legislaciones de extranjería y los dispositivos que se implementan para regular legalmente la entrada y permanencia de RHAC. La atracción de dichos talentos se consigue por medio de mecanismos que implementan las instituciones gubernamentales que coordinan la ciencia y la tecnología en los países de destino. En el caso de México nos referimos al CONACyT y en el de España, el CSIC, así como el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

En lo que respecta a España observamos una legislación de extranjería más antigua que, asimismo, da cuenta de una mayor experiencia en la acogida de inmigrantes. También es importante destacar que tanto México como España, en años recientes, han compartido un proceso migratorio similar, pues han cambiado de ser países de emigrantes a ser países de tránsito y destino. En el caso mexicano durante 2015 entró en vigor el Programa Temporal de Regularización Migratoria que permitió la regularización de extranjeros que se encontraban en el país de forma irregular (Gandini, 2015). Mientras que en España este proceso ocurrió en el año 2005 bajo el marco del periodo de “Normalización”. Así pues, el contexto en materia de gestión migratoria entre ambos países comparte algunas características que deben ser matizadas en función de las nacionalidades de extranjeros y los montos de recepción en cada país.

Tabla 1

Normativa de extranjería y de gestión de RHAC en México y España 2000-2017

	Legislación de extranjería para RHAC	Dispositivos de atracción para RHAC
México	La Ley de Migración (2011) y su reglamento. Propuesta de gestión por medio de cuotas (aún no incorporada ¹⁴).	Becas AMEXID para estancias posdoctorales. Las Cátedras Patrimoniales (1991-2002) Estancia posdoctoral CONACyT y UNAM (máximo dos años). Programa de Cátedras CONACyT (2014 a la fecha -10 años de contratación-).
España	Ley de extranjería (4/2000). Ley Orgánica de Universidades (4/2007). Ley Estrategia de Internacionalización de Universidades españolas (14/2013).	Ayudas Juan de la Cierva (tres años de contratación). Ayudas para contratos Ramón y Cajal (5 años de contratación).

Fuente: Elaboración propia

Siguiendo con el caso de España, a diferencia del caso mexicano, la internacionalización de la ES se regula a través de legislaciones estatales como lo son: la normativa Ley Orgánica de Universidades (2007), que busca fomentar la movilidad de estudiantes e investigadores y la muy reciente Estrategia de Internacionalización de Universidades españolas (2014). Además de estas

¹⁴ Según el inciso II del artículo 18 de la Ley de Migración en México se contemplan cuotas de entrada en la emisión de visados para extranjeros que busquen una residencia remunerada en el país, pero el reglamento sobre la aplicación de dicha normativa no especifica su forma de operación.

legislaciones, España cuenta con las Ayudas Juan de la Cierva y Ramón y Cajal para contratar a investigadores tanto españoles como extranjeros en la etapa temprana de su trayectoria académica.

Como lo hemos mencionado anteriormente, México ha sido un país de acogida para científicos españoles exiliados desde 1936. Es más, esta tradición continuó entre 1991 y 2002 a través del “Las Cátedras Patrimoniales del CONACyT”, que fueron un programa para atraer a científicos extranjeros al país (Izquierdo, 2013, 2016).

De igual forma, en la década de los noventa (1991) aparece el Programa de retención y repatriación de CONACyT, que buscaba dotar de capital humano a las IES nacionales (Gómez, 2014). Éste aún está vigente y desde 2014 permite a los extranjeros participar en la sección de las retenciones. En años recientes (2014) entró en vigor el “Programa de Cátedras CONACyT”, que se trata de una opción para jóvenes investigadores que ostentan un doctorado, la cual les posibilita laborar durante 10 años como contratados por el CONACyT. Así pues, aunque el país no tiene una política definida para atraer RHAC, estos mecanismos dan cuenta de la relevancia que le ha dado el CONACyT para capitalizarse de investigadores tanto mexicanos como extranjeros.

Si bien en México el reconocimiento de títulos profesionales se realiza presentando la cédula profesional, no se exige en todos los ámbitos laborales, y esto ha hecho posible que científicos extranjeros laboren en el país sin revalidar sus credenciales. Sumado a lo anterior, las “Becas de Excelencia de Programas Especiales del Gobierno de México para extranjeros” auspiciadas por la Agencia Mexicana de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AMEXID) han sido un tipo de programa de atracción de talentos extranjeros hacia México (González, 2015).

En el caso español hay una marcada diferencia entre la gestión de científicos y estudiantes de nivel terciario provenientes de TE. La Ley de extranjería española dota a los estudiantes de TE con un permiso de estancia que no conduce a la residencia (Álvarez, 2012) pero, si acreditan su permanencia por razones de intereses económicos pueden hacer el cambio (véase la Ley 14/2013). Sin embargo, tal como afirma Del Álamo (2016) en 2011 ocurre un punto de inflexión, puesto que los científicos reciben un permiso de residencia, mientras que los estudiantes siguen teniendo uno de estancia. Aunque, por medio de las directivas 2004/114 y 2005/71, la UE ha recomendado fomentar la atracción de RHAC, ya sea para incrementar el capital humano en la UE, ya sea para consolidar el EEES —recordemos que la UE busca con este espacio incrementar la llegada de estudiantes provenientes de TE— a través de la Ley 14/2013, que entró en vigor en 2015, España ha realizado mejoras en su legislación con miras a internacionalizar su economía y atraer talento. Esta reciente modificación permite la entrada y residencia de investigadores, pero no de estudiantes de TE. No obstante, si los científicos desean permanecer en el país trabajando como profesores universitarios, es menester ser residente legal o acreditar el proceso de homologación del título universitario como un requisito incorporado a la normativa nacional para laborar en ciertas IES o profesiones —de acuerdo al el Real Decreto 1665/1991 de 25 de octubre, existen una serie de profesiones que para el acceso o ejercicio de actividades profesionales reguladas en España necesitan homologación, entre ellas se encuentra la de profesor universitario.

Instrumentos Normativos Bilaterales: Hacia un Espacio de Movilidad del Talento

Según Góngora (2016), la colaboración entre Estados en materia académica puede estudiarse a través del concepto de “Diplomacia Académica”, que se define como: «las relaciones entre países para incrementar, promover, propiciar y concretar acciones de cooperación y de colaboración académica que reporten beneficios, materiales o inmateriales, para las partes involucradas. Las acciones de diplomacia académica constituyen una estructura de cooperación que facilita el

establecimiento de relaciones específicas entre instituciones y organismos gubernamentales de dos o más países (Góngora, 2016, p. 166). Apegándonos a este concepto a continuación realizamos un análisis de los instrumentos normativos de los cuales se desprenden dispositivos y acciones de cooperación bilateral en materia académica.

La última fase de cooperación académica entre México y España tiene más de 40 años y no ha hecho más que intensificarse con el paso del tiempo. Sumado a tal acercamiento, por medio de redes, alianzas y grupos regionales, se han generado instrumentos normativos bilaterales que enmarcan la movilidad académica binacional. España y México son socios con relaciones que involucran corrientes migratorias de distinta índole, entre ellas se ubican las de académicos y estudiantes. La cooperación académica entre estos países debe entenderse dentro de la pertenencia común a redes o bloques regionales, así como al papel que ha jugado el enfoque de la cooperación al desarrollo. A continuación, explico mejor cada uno de los mencionados puntos.

En el primer tema, el posicionamiento de las relaciones entre ambos Estados se caracteriza por ser un intermediario o “puente” para aproximar a México a la UE y a España a la región norteamericana (Sahuenza, 2003). Prueba de esto es la existencia de las Cumbres Iberoamericanas (CI) que desde 1991 ocurren gracias al liderazgo e iniciativa de ambas naciones (Sahuenza, 2003). Desde entonces, se han incrementado tanto de los acuerdos iberoamericanos como de los meramente bilaterales para encauzar la movilidad de estudiantes e investigadores entre México y España. Aunque la Declaración “Movilidad de Talentos para la Transferencia del Conocimiento y el Desarrollo” de junio de 2014 hace evidente un acercamiento para generar intercambios académicos entre estos Estados, aún queda mucho por hacer para asegurar la reciprocidad en materia académica, sobre todo en el contexto español (que como vimos en los epígrafes anteriores ya sea por su legislación o coyuntura económica limita la adquisición de RHAC).

En el segundo aspecto, España ha proporcionado de manera sostenida ayuda económica en diversos rubros para cooperar con el desarrollo de México. Y es precisamente desde la visión de la cooperación al desarrollo que España ha tenido injerencia en la educación de nivel superior con México a través de dos mecanismos: 1) becas de posgrado para la formación de recursos humanos de origen mexicano en IES españolas -las becas a estudiantes de posgrado era ya un compromiso adquirido desde 1977, véase la tabla dos-, y 2) la incorporación de docentes españoles en IES mexicanas¹⁵. Ambos se han visto afectados por la crisis económica que golpeó duramente a España -entre 2008 y 2015- y que llevaron a redefinir recientemente la relación con México de una forma triangular, volviéndose socios cooperantes con objetivos comunes para aportar al desarrollo de otras regiones. Además, los documentos normativos analizados indican que tanto México como España se han comprometido a fomentar la movilidad académica, y prueba de ello resulta la existencia de los financiamientos que otorgan tanto la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) como la AMEXID.

Las reuniones en materia de política exterior entre México y España se organizan por medio de la Comisión Binacional México-España. Estos encuentros ocurren cada dos años y es en el marco de dichas reuniones que se han implementado los instrumentos normativos que regulan la relación entre ambos países. En la tabla 2 presentamos de forma esquemática y cronológica dichos instrumentos normativos bilaterales.

Los temas académicos y científicos son tratados por la Subcomisión Mixta de Cooperación Técnica y Científica, creada en el marco de la Comisión Binacional México-España de 1977. Así, desde sus inicios en el año 1978 se han realizado dieciséis reuniones de las Subcomisiones Mixtas. A estos encuentros asisten representantes de ambas delegaciones, que por la parte española se

15 Que ocurrió a través del “Programa de Incorporación de Doctores Españoles a Universidades Mexicanas” que inició en 1996 y finalizó en 2009.

conforma por funcionarios de la Secretaría de Estado de Cooperación Internacional para Iberoamérica y el Caribe (SECIPIIC) del Ministerio de Asuntos Exteriores, UE y Cooperación (MAEUEC); mientras que por la parte mexicana está representada por la AMEXID, mismos que forman parte del personal de la Secretaría de Relaciones Exteriores (SRE).

Cabe destacar que el acercamiento entre ambas naciones se inició con dos documentos que se negociaron en 1977 y revelan un acuerdo mutuo para facilitar el intercambio académico. Nos referimos al “Convenio Básico de Cooperación Científica y Técnica” y al “Convenio de Cooperación Cultural y Educativa”. En el primer caso, se establece la creación de la Subcomisión Mixta Hispano-mexicana y, aunque no se especifica el nivel hacia el que van dirigidas, podemos ubicar en su artículo II la intención tanto de México como de España de conceder becas, así como en el VII artículo se establece que «cada parte facilitará la entrada y salida de su territorio a los especialistas, así como a sus familiares dependientes».

En cuanto al segundo instrumento normativo, éste especifica más detalladamente a qué tipo de personal académico está dirigida la cooperación de nivel superior, y hace explícito desde su artículo primero que ambas partes fomentarán «la visita de intelectuales, investigadores, profesores...para impartir cursos, seminarios y ciclos de conferencias», así como se anuncia «el otorgamiento recíproco de becas de larga y breve duración, ... preferentemente a estudiantes de cursos avanzados y postgraduados». Dentro de dicho acercamiento se halla presente el principio de reciprocidad internacional, y es sobre el eje de la Cooperación Internacional que se construye la vinculación entre ambos Estados.

Tabla 2

Instrumentos normativos de cooperación académica entre México y España 1977-2017

Año	Instrumento	Realces sobre movilidad académica
1977	Convenio Básico de Cooperación Científica y Técnica.	Prevé la dotación de becas y envío de expertos entre ambos países. Facilita la entrada y salida de especialistas y sus familiares.
1977	Convenio de Cooperación Cultural y Educativa.	Fomentarán la visita de intelectuales e investigadores, el otorgamiento de becas. Facilitarán las investigaciones en institutos y la asistencia a congresos y conferencias.
1985	Acuerdo en Materia de Reconocimiento o Revalidación de Certificados de Estudio, Títulos, Diplomas y Grados Académicos.	Reconocimiento con previa equivalencia según los ordenamientos del Estado receptor.
1990	Tratado General de Cooperación y Amistad (1990) y su Anexo (1996).	Intercambio de experiencias y profesionales, formación de recursos humanos. Intercambio académico entre IES, becas, bolsas y cátedras, visita recíproca de profesores, investigadores y especialistas.

Tabla 2

Instrumentos normativos de cooperación académica entre México y España 1977-2017

Año	Instrumento	Realces sobre movilidad académica
2007	Declaración para Profundizar la Asociación. Estratégica entre los EE. UU. Mexicanos y el Reino de España.	Se establecen 5 líneas de acción: diálogo político bilateral, regional y multilateral, crecimiento económico y cooperación.
2014	Memorándum de Entendimiento para la renovación de la cooperación técnica y científica. Declaración “Movilidad de Talentos para la Transferencia del Conocimiento y el Desarrollo”.	Programa Movilidad de Talentos para la Transferencia del Conocimiento y el Desarrollo (también dirigido a Chile, Perú y Colombia).
2017	Memorándum de Entendimiento sobre Cooperación y Asistencia Técnica en Materia Laboral.	Dentro del rubro de las migraciones se busca reconocer la importancia de las migraciones, particularmente las vinculadas al comercio internacional y al talento.

Fuente: Elaboración propia

En el tema de reconocimiento de grados otorgados en ambos países, en 1985, se firmó el “Acuerdo en Materia de Reconocimiento o Revalidación de Certificados de Estudio, Títulos, Diplomas y Grados Académicos”. Cabe recordar que además de este documento, tanto México como España son países signatarios del Convenio de La Haya, mismo que legitima documentos emitidos por países adscritos a dicho instrumento normativo.

Por otra parte, en el “Tratado General de Cooperación y Amistad entre los Estados Unidos Mexicanos y El Reino de España” de 1990, podemos ubicar en 3 de sus capítulos una intención mutua de estrechar y fortalecer la cooperación académica y científica hispano-mexicana. En el inciso “b” del capítulo III se acuerda:

“incluir en los diversos sectores de esta cooperación el intercambio de experiencias y de profesionales, la formación de recursos humanos y la transferencia de tecnologías...”, en el capítulo IV en el inciso “b” se menciona “b) El intercambio académico entre universidades e instituciones de investigación, educación superior... Así como la visita recíproca de profesores, investigadores...y especialistas en las diferentes áreas del conocimiento”.

En el punto 6 del capítulo VI se indica la existencia del programa de “Cooperación científica Interinstitucional”, el cual fomenta la capacitación, intercambio de docentes e investigadores, ejecución de proyectos de investigación conjuntos y actividades de refuerzo institucional en el ámbito universitario y de los organismos de investigación.

Durante la celebración de la XI Comisión Binacional España-México en 2014, a través del “Programa Movilidad de Talentos para la Transferencia del Conocimiento y el Desarrollo”, ambos países reconocieron la pertinencia de contar con un instrumento bilateral para el intercambio, movilidad y formación de profesionales (González, 2015). Por lo anterior, en el “Memorándum de Entendimiento sobre Cooperación y Asistencia Técnica en Materia Laboral” se dedica una sección a las migraciones laborales en donde se reconoce la importancia de las migraciones de talentos. Es

más, la movilidad de talentos se concibe como un objetivo común entre varios países iberoamericanos, y España ha firmado declaraciones similares con otros tres países: Chile, Perú y Colombia.

Finalmente, en el Memorándum de Entendimiento sobre Cooperación y Asistencia Técnica en Materia Laboral, de 2017, se menciona la influencia existente entre la llegada de talentos y el beneficio económico para los países receptores. Así pues, tanto los primeros instrumentos normativos como el Tratado General dan cuenta de una paulatina alianza entre México y España, y queda explícito el objetivo de fomentar la movilidad estudiantil de posgraduados y de investigadores. Lo anterior incentiva un incremento de la vinculación y cooperación académica entre IES de ambas naciones.

Dimensionando la Movilidad de Nivel Terciario entre México y España

La Movilidad Estudiantil entre México y España

Existen dificultades para dimensionar la movilidad estudiantil de nivel terciario entre México y España. Esto se debe a las diversas definiciones del concepto “estudiantes internacionales” que detentan tanto las instituciones públicas de los países de origen, como las de destino formativo, así como las que establecen los OI. Los datos aportados por las instituciones públicas de origen y destino formativo buscan generar registros administrativos, mientras que los OI proporcionan datos de la presencia de estudiantes extranjeros matriculados en el Sistema Educativo del país de destino de estudios. Sin embargo, tanto la UNESCO como la OCDE y la Oficina Europea de Estadística (Eurostat) los definen de una forma similar. Debido a que estos datos agrupan tanto la movilidad de corta como de larga duración, no son del todo representativos de la movilidad real. Ahora bien, una de las fuentes de datos que permiten describir y comparar la movilidad estudiantil española y mexicana de nivel terciario son las estadísticas sobre movilidad estudiantil producidas por la UNESCO.

En referencia a los dos países que interesan en este artículo, según los datos del Instituto de Estadística de la UNESCO, México recibe a 25,125 estudiantes internacionales de nivel terciario, mientras que España acoge a 53,409 (UNESCO, 2019). Sobre esta información hay que tomar en consideración que dentro del EEES, aunque no se refleja en estas cifras, España es el principal país receptor de estudiantes ERASMUS —se trata de una movilidad temporal en nivel de grado. Las tablas 3 y 4 muestran la distribución porcentual de estudiantes en España y México, según nivel de estudios, donde se percibe claramente que México atrae muy poca presencia de estudiantes internacionales. A nivel licenciatura y maestría no alcanzan ni al 1% en cada caso. Cierta presencia —si bien aún mínima— puede notarse en el nivel de doctorado, con casi 3%. Por su parte, España comparte con México el hecho de que no tiene mucha presencia de estudiantes internacionales en el nivel licenciatura, pero es notoriamente en los niveles de maestría y doctorado en donde sobresale y se diferencia con respecto a México. Así, en maestría, los estudiantes internacionales representan un 5% del total, y en doctorado se eleva a poco más de 16%, siendo estos dos niveles donde el Sistema Universitario español (SUE) resulta atractivo para los estudiantes móviles.

Tabla 3

Distribución porcentual de la acogida de estudiantes internacionales en España según grado

	España		
	Internacionales	Nacionales	Total
Doctorado	16.2	83.8	100.0
Maestría	4.9	95.1	100.0
Licenciatura	0.8	99.2	100.0
Ciclo corto/ed.sup.	5.5	94.5	100.0

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de OCDE, 2018

Tabla 4

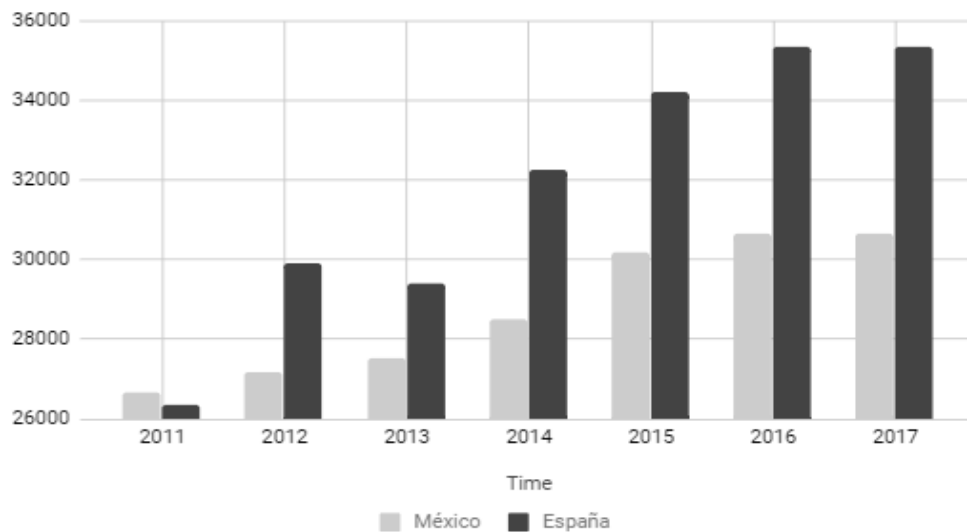
Distribución porcentual de la acogida de estudiantes internacionales en México según grado

	México		
	Internacionales	Nacionales	Total
Doctorado	2.6	97.4	100.0
Maestría	0.7	99.3	100.0
Licenciatura	0.2	99.8	100.0
Ciclo corto/ed.sup.	0.0	100.0	100.0

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de OCDE, 2018

De hecho, los estudiantes provenientes de Latinoamérica son los más numerosos en el SUE por región de origen y tipo de enseñanza en el año 2009. Para este mismo año, la mayoría de ellos se concentra en tercer ciclo: en los estudios de máster oficial y doctorado representaban un poco más de la mitad, con un 51% y 52% del total de alumnos, respectivamente. En cambio, en el caso de estudios de 1ro y 2do ciclo, poco más de la tercera parte (un 35%) son estudiantes latinoamericanos. En efecto, según datos de la Fundación Ciudadanía y Desarrollo (CYD) entre 2001 y 2010, el porcentaje de estudiantes mexicanos a nivel de doctorado en España ha oscilado entre 14% y 18%, lo que los sitúa como los estudiantes extranjeros con mayor peso en matriculaciones de doctorado de manera sostenida (Fundación Conocimiento y Desarrollo, 2004, 2008, 2010 y 2013).

La gráfica 1 muestra cómo ha evolucionado en los últimos años el monto de estudiantes mexicanos y españoles de nivel terciario en movilidad internacional. El interés de ambas naciones para facilitar la movilidad académica impulsa la corriente estudiantil mexicana que se forma en España. Tanto México como España expresan una tendencia al alza. En cuanto a México, éste pasa de 26.7 mil estudiantes en 2011, a casi 30.6 mil en 2017, lo que significa un incremento de alrededor de 15%.



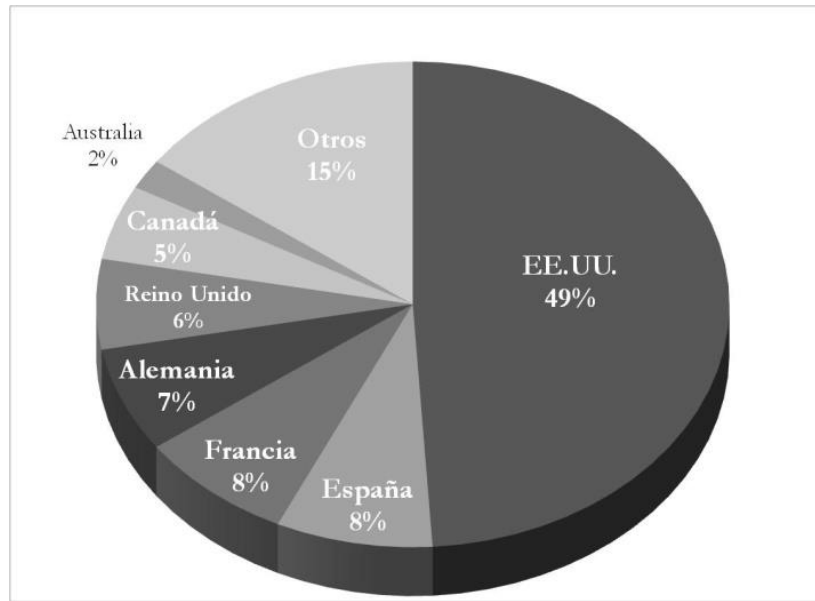
Gráfica 1. Estudiantes mexicanos y españoles en movilidad internacional de nivel terciario
Fuente: Elaboración propia a partir de datos de OCDE, 2018

Por su parte, España pasa de 26.3 mil en 2011 a 35.3 mil en 2017, lo que representa un aumento alrededor de 34%. Visto desde otra perspectiva, nótese que en 2011 la diferencia porcentual entre los datos de España y México es de apenas un 1% a favor de México, mientras que en 2017 la diferencia es de un 15% a favor de España. Cabe mencionar que, dado que España pertenece al EEES, la internacionalización de su sistema universitario se ve ampliamente dinamizada, y esta acción a su vez se refuerza con su oferta de doctorado internacional¹⁶.

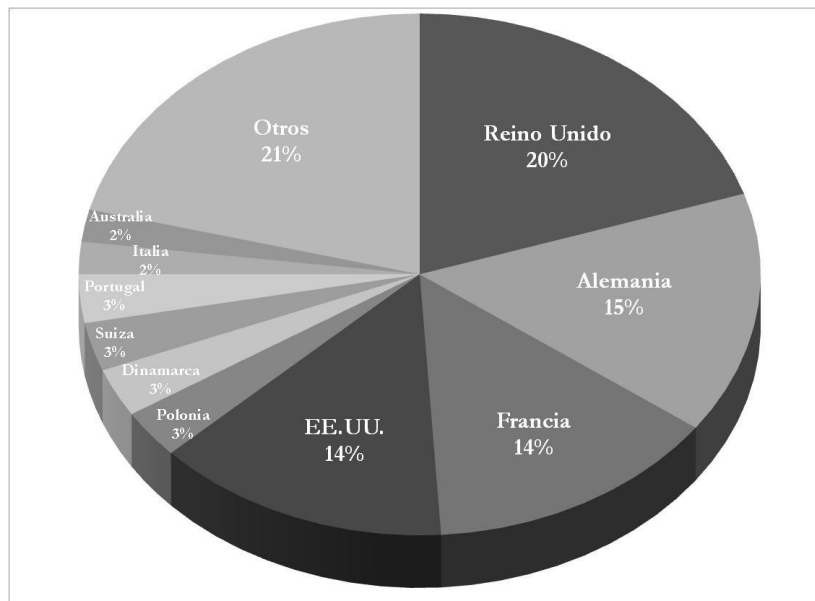
En lo que respecta a México, aunque las fuentes de datos para caracterizar al alumnado extranjero entrante y que realiza formaciones de nivel terciario son escasas, se puede cuantificar su dimensión a través de los datos aportados por el informe Patlani (2016), el cual revela que los países que más estudiantes envían a México son EE.UU. (21%), Colombia (14%), Francia (9%) Alemania (6%) y España (6%) (Patlani, 2016). En este sentido, se puede corroborar, gracias a los cuatro últimos informes, que España se ha posicionado como el quinto país emisor de estudiantes a México.

En la gráfica 2 se observa la distribución porcentual de la movilidad estudiantil mexicana de nivel terciario. El principal destino es EE. UU., prácticamente la mitad de estos estudiantes lo elige para internacionalizar sus formaciones. Después, España y Francia le siguen en importancia, cada uno abarcando un 8% de esta movilidad estudiantil. Alemania, Reino Unido y Canadá siguen en la lista, con 7%, 6% y 5% de presencia, respectivamente. Los restantes países contribuyen con porcentajes relativamente pequeños.

¹⁶ Se trata de una mención al título de doctor que se obtiene si se ha realizado una estancia mínima de 3 meses fuera de España, que parte de la tesis haya sido escrito en un idioma distinto al español y que la tesis haya sido evaluada por dos expertos no adscritos a IES españolas.



Gráfica 2. Distribución porcentual de la movilidad estudiantil mexicana de nivel terciario
Fuente: Elaboración propia a partir de datos de OCDE, 2018



Gráfica 3. Distribución porcentual de la movilidad estudiantil española de nivel terciario
Fuente: Elaboración propia a partir de datos de OCDE, 2018

Por otra parte, la gráfica 3 muestra la distribución porcentual de la movilidad estudiantil española de nivel terciario. Como se puede apreciar, hay cuatro destinos que sobresalen notoriamente. En orden de relevancia destacan: Reino Unido, Alemania, Francia y EE. UU., con 20%, 15%, 14% y 14%, respectivamente. Los demás países contribuyen con porcentajes relativamente mínimos. Lo anterior significa que el 63% de la movilidad estudiantil española de nivel terciario se concentra en cuatro países, mientras que casi el 50% de la movilidad mexicana proviene de un sólo país (EE. UU.), por lo demás limitrofe.

Con todo, resulta interesante argumentar que los principales destinos elegidos por mexicanos y españoles para sus estudios terciarios son básicamente los mismos —EE. UU., Reino Unido,

Francia, Alemania—, lo que puede significar que ambos colectivos consideran que la meca del conocimiento reside en esos países. Lo que cambia es, en primer lugar, el orden de importancia; después, la distribución porcentual, que es más “equilibrada” en el caso español, y, por último, que México no aparece entre los principales países en donde los españoles continúan sus estudios terciarios, mientras que España, junto con Reino Unido, Francia y Alemania, sí es uno de los destinos más demandados por los mexicanos. Más aún: para los mexicanos, España es el segundo Estado elegido después de EE. UU.

Las razones de las diferencias en las distribuciones porcentuales entre ambos países pueden ser variadas: geográficas, históricas, culturales, tradición de cooperación internacional y académica, entre otras. Pero el motivo por el que los mexicanos eligen a España como uno de sus principales destinos —secundarios— y que los españoles no elijan a México como destino académico —ni siquiera como secundarios—, puede ser de otra índole. Tal como afirma Trejo (2015) en la selección del destino formativo puede influir una coyuntura económica y la ventaja idiomática para quienes se dirigen de México a España —aunque convendría revelarlos a través de investigaciones posteriores, sobre todo de los españoles que estudian en el extranjero, ya que suponemos que éstos seleccionan predominantemente destinos europeos por las facilidades que tiene el EEES para la movilidad intraeuropea.

La Movilidad de Académicos entre México y España

La cuantificación de la movilidad de investigadores entre México y España tampoco es una tarea exenta de desafíos. No obstante, teniendo en cuenta que la migración entre México y España se compone por RHAC, consideramos que conociendo los datos de estos colectivos en ambos países podremos, por lo menos, dar una idea panorámica de tales intercambios poblacionales. En el caso de México, según los datos del Censo de 2010 se registraron 18,873 españoles en el país (Rodríguez & Cobo; 2017). Tras de EE. UU. y Guatemala, con quienes comparte una vecindad geográfica, España es el tercer país con un peso inmigratorio importante en la nación mexicana y, según datos de Rodríguez y Cobo, esta cifra aumentó a 20,687 en 2012. En referencia a España, utilizando los datos del Sistema de Registro para Mexicanos en el Exterior (SIRME), después de EE. UU. y Canadá, que son los países que concentran el mayor monto de la emigración mexicana, encontramos que hay 51,140 mexicanos en España, siendo su principal destino migratorio en Europa (IME, 2018).

En el caso de México, varios autores (Didou, Gérard, 2010) han recurrido a la base de datos del SNI y establecieron como variable filtro en su análisis el país de nacimiento. Según estas cifras, en 2009 11% de los investigadores del SNI habían nacido en España, posicionándose este país como el caso más importante sobre EE. UU. (9%) o Francia (5%) que han sido los destinos formativos mayormente elegidos por investigadores adscritos al SNI (Didou y Durand, 2013).

En referencia a las pesquisas sobre la incorporación de investigadores extranjeros en IES mexicanas, Isabel Izquierdo (2013, 2016) optó por usar la base de datos del Subprograma de Cátedras Patrimoniales del CONACyT, desde la cual abordó las estrategias identitarias de los científicos de la ex-URSS inmigrados en México. Por su parte, Edgar Góngora (2012) destaca entre sus hallazgos a sociólogos adscritos a la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) formados en el extranjero, en sintonía con las investigaciones realizadas por Gérard y Maldonado (2009) quienes indagan sobre la movilidad, las trayectorias y las redes en esta misma institución. Estos trabajos contrastan con las pocas investigaciones sobre académicos españoles en México, pues la mayoría de ellas se abocan a las aportaciones históricas de los científicos españoles exiliados en el país a causa de la dictadura española.

Por último, conviene confirmar que la presencia actual de científicos españoles en México y de científicos mexicanos en España se ha organizado por medio de redes. Así, en 2015 se conformó la RECEMEX, misma que aglutina a 68 integrantes —70% profesores investigadores y 28% estudiantes de posgrado o en estancia posdoctoral (RECEMEX, 2018). La RECEMEX surge auspiciada por la embajada de España con apoyo del CONACyT (La ciencia es noticia, 2018). En el caso mexicano, a través del Instituto de los Mexicanos en el Exterior (IME) se han creado las Redes de Talentos en diversos países en los que residen mexicanos que laboran en sectores clave. En el capítulo de España están inscritos 58 miembros, de los cuales 23 de ellos se encuentran vinculados a IES españolas: 8 de los mismos son estudiantes de doctorado, 1 es estudiante de Máster, 3 son investigadores posdoctorales. Es importante destacar que mientras el capítulo de mexicanos en España se conforma por investigadores —adscritos a IES españolas y en estancia posdoctoral— empresarios y estudiantes de posgrado, en el caso de la RECEMEX sólo se involucran científicos adscritos a IES mexicanas.

Consideraciones Finales

La transición española significó un parteaguas en la historia moderna de las relaciones entre México y España, habida cuenta de que los acuerdos bilaterales vuelven a su cauce cuando se retoman las relaciones a partir de 1977. Aunque durante el franquismo España se caracterizó por centrar sus relaciones internacionales con países europeos, la importancia de México estriba en que éste fue uno de los principales destinos de acogida para los exiliados republicanos españoles (Trejo y Martínez, 2011). Gracias a su llegada México, las IES mexicanas se beneficiaron sobremanera con sus aportes en los ámbitos académicos de Ciencias y Humanidades (Gómez, 2014). Ya en la época democrática, uno de los objetivos de la política exterior española fue acercarse a los países iberoamericanos, para lo cual México desempeñó un papel muy relevante. De hecho, tal como expusimos en este artículo, los esfuerzos hispano-mexicanos influyeron para que pudieran conformarse las cumbres iberoamericanas y alentaron la inclusión de países que en un principio se encontraban renuentes al acercamiento español con América Latina, como es el caso de Brasil (Sanhueza, 2003).

Así, en el contexto global que experimenta un incremento de la internacionalización de la ES, las relaciones entre México y España se ven marcadas por su pertenencia común a redes y alianzas entre regiones. En referencia a la cooperación académica encontramos que, desde 1977, los instrumentos normativos acrecentaron los compromisos para fomentar la circulación de investigadores y estudiantes de nivel superior, así como se vislumbra la consolidación del EIC y de la movilidad de talentos entre España con cuatro países Iberoamericanos (Chile, México, Perú & Colombia).

En relación con el posicionamiento de México y España en el contexto global de producción de conocimiento, ambos países se ubican en la periferia y son líderes en la cooperación sur-sur (Xalma, 2013). Tal como explicamos al inicio de este escrito, los países-centro productores de conocimiento proporcionan las condiciones materiales adecuadas para potenciar la producción de Ciencia y Tecnología. El caso mexicano presenta un escenario más flexible para la inserción de RHAC españoles, lo que beneficia al país incrementando su capital humano en Ciencia y Tecnología, lo cual posibilita avances tecnológicos e innovaciones científicas en el país, tornándolo más competente en el panorama de la Sociedad de la Información.

Basándonos en el principio de reciprocidad internacional, se esperaría que España otorgara condiciones similares a las que México ha proporcionado a los científicos españoles que se han incorporado a través de programas de atracción y retención de RHAC. Sin embargo, el análisis sobre la normatividad en materia académica y de extranjería demuestra que, a pesar de que existe un

convenio para reconocer los títulos expedidos por ambas naciones, es más difícil para los científicos mexicanos su inserción en las IES españolas que para los españoles incorporarse a las mexicanas. En el caso mexicano, si bien algunas IES solicitan la validación de los estudios cursados en el extranjero para poder concursar por una plaza, hay otras IES que no lo requieren. Ello ha beneficiado la llegada de docentes españoles con credenciales obtenidas en el extranjero. Además, para trabajar en México no se exige ostentar la residencia legal (que es excluyente para posgraduados de IES españolas provenientes de TE), sino tan sólo poseer un documento que acredite la estancia legal como extranjero. Este desigual escenario explica una de las razones de la exigua presencia de investigadores mexicanos desempeñando puestos de trabajo de su área en España, al tiempo que se observa una mayor incorporación de doctores españoles a IES mexicanas. Por lo demás, en México los extranjeros pueden participar en concursos de plazas, postularse para optar por becas de posgrado auspiciadas tanto por las IES mexicanas como por otros organismos como la SRE, ser candidatos para una cátedra CONACyT y concursar para incorporarse en IES mexicanas a través del programa de retención del CONACyT. Lo cual demuestra que México, al contrario que España, resulta un escenario más flexible y con posibilidad de construir una trayectoria profesional con menos restricciones y obstáculos.

La gestión migratoria de RHAC en ambos países reveló que, la tradición mexicana por apropiarse de talentos españoles desde tiempos del exilio republicano ha tenido continuidad hasta épocas recientes, pues a través del “Programa de Incorporación de Doctores Españoles a Universidades Mexicanas”, en colaboración con la ANUIES entre 1995 y 2009, se incorporaron 192 doctores españoles a 42 IES mexicanas (AECID, 2009). Así pues, aunque México no cuenta con una política migratoria de captación del talento, sus mecanismos y el contexto mexicano legislativo resultaron mucho más eficaces para conservar a esos RHAC formados en España. En contrapartida, el escenario español a través de su normativa de extranjería dificulta la permanencia de mexicanos formados en IES españolas. Así, bajo un enfoque de internacionalización de su economía, llevó a cabo un cambio en la normativa de gestión de talentos que favorece la permanencia de investigadores, pero no de estudiantes provenientes de TE.

Finalmente, este artículo es una aportación analítica de la gestión migratoria de RHAC en el marco de la cooperación académica bilateral. Por lo que queda pendiente indagar sobre las trayectorias formativas y profesionales de estos RHAC formados en España y que actualmente laboran en México.

Referencias

- Acuerdo en materia de Reconocimiento o Revalidación de Certificados de Estudios, Títulos, Diplomas y Grados Académicos, entre los estados Unidos Mexicanos y el Reino de España, (1985). Recuperado de https://www.dgb.sep.gob.mx/tramites/revalidacion/Convenios/CONV_MEX-ESPANA.pdf
- Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo [AECID]. (2009). Convocatoria del Programa de Incorporación de Doctores Españoles a Universidades Mexicanas. Recuperado de www.aecid.es/galerias/oficina/descargas/Convocatoria_2009.doc
- Alarcón, R. (2000). Skilled immigrants and cerebreros: Foreign-born engineers and scientists in the high-technology industry of Silicon Valley. En N. Foner, R. G. Rumbaut & S. J. Gold (Eds.), *Immigration research for a new century: Multidisciplinary perspectives* (pp. 301-321). New York: Russell Sage Foundation.

- Alarcón, R. (2001). Immigrant niches in the U.S. high technology industry. En W. A. Cornelius, T. J. Espenshade & I. Salehyan (Eds.). *The international migration of the highly skilled* (pp. 235-263). San Diego: Center for Comparative Immigration Studies.
- Alarcon, R. (2007). The free circulation of skilled migrants in North America. En A. Pécoud y P. de Guchteneire (Eds.), *Migration without borders: Essays on the free movement of people* (pp. 243-257). New York: Berghahn.
- Alcántara, A. (2006). Tendencias mundiales en la educación superior: El papel de los organismos multilaterales. En *Inter-Ação: Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás e do Programa de Pós-Graduação em Educação da FE/UFG*, 31(1), 11-33, jan./jun. Recuperado de <http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/1490/1474>
- Alcántara, A. (2015). Agenda educativa en la Cumbre Iberoamericana. Recuperado de http://www.iisue.unam.mx/iisue/documentos/medios/CampusMilenio_Armando_Alcantara_150115_589.pdf
- Álvarez, S. (2012). La adquisición de la nacionalidad española por estudiantes extranjeros, Diario La Ley, N° 7979, Sección Doctrina, 5 dic. 2012, Editorial LA LEY 18157/2012. Recuperado de https://www.academia.edu/4774562/La_adquisici%C3%B3n_de_la_nacionalidad_espa%C3%B1ola_por_estudiantes_extranjeros
- Altbach, P. (2004). Globalisation and the university: Myths and realities in an unequal world. *Tertiary Education and Management*. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1023/B:TEAM.0000012239.55136.4b>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES]. (2018). Internacionalización de la educación superior en México: La visión estratégica de la ANUIES. Recuperado de <http://www.rimac.mx/internacionalizacion-de-la-educacion-superior-en-mexico-la-vision-estrategica-de-la-anuies/>
- Appleyard, R. (1992). *International migration and development: An unresolved relationship*. Tenth IOM seminar on migration and development. Geneva: IOM.
- Batalova, J. Fix, M., & Creticos, P. (2008). *Uneven progress: The employment pathways of skilled immigrants in the United States*. Migration Policy Institute. Recuperado de <http://www.migrationpolicy.org/pubs/BrainWasteOct08.pdf>
- Bell, D. (1976). *El advenimiento de la sociedad post-industrial: Un intento de prognosis social*. Madrid: Alianza.
- Castells, M. (1997). *La era de la información economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza.
- Castells, M. (2001). *La société en réseaux, « L'ère de l'information », tome I*. Paris: Fayard.
- Cheng, L., & Yang, P. (1998). Global interaction, global inequality and migration of the highly trained to the United States. *International Migration Review*, 32(3), 626-653.
- Convenio básico de cooperación científica y técnica entre el gobierno de los Estados Unidos Mexicanos y el gobierno del reino de España. (1977). Recuperado de <https://aplicaciones.sre.gob.mx/tratados/ARCHIVOS/ESPANA-CTC.pdf>
- Convenio de Cooperación Cultural y Educativa entre el Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos y el Gobierno del Reino de España. (1977). Recuperado de <https://aplicaciones.sre.gob.mx/tratados/ARCHIVOS/ESPANA-CULTURAL.pdf>
- Del Álamo, N. (2016). *Los estudiantes extranjeros en España. La movilidad internacional por razones de estudio*. (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca
- Del Álamo, N., & Trejo, A.P. (2016). *Fuentes de datos para estimar la movilidad estudiantil de origen latinoamericano en el sistema universitario español*. 8° Congreso Consejo Europeo de Investigaciones Sociales en América Latina, Instituto de Iberoamérica, Universidad de Salamanca.
- Declaración para Profundizar la Asociación Estratégica entre los Estados Unidos Mexicanos y el Reino de España. (2007). Recuperado de

- https://embamex.sre.gob.mx/espana/index.php?option=com_content&view=article&id=4&Itemid=4
- Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2011, 25 de mayo). Decreto por el que se expide la Ley de Migración y se reforman, derogan y adicionan diversas disposiciones de la Ley General de Población, del Código Penal Federal, del Código Federal de Procedimientos Penales, de la Ley Federal contra la Delincuencia Organizada, de la Ley de la Policía Federal, de la Ley de Asociaciones Religiosas y Culto Público, de la Ley de Inversión Extranjera, y de la Ley General de Turismo. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lmigra/LMigra_orig_25may11.pdf
- Didou, S., & Durand, J. P. (2013). Extranjeros en el campo científico mexicano: Primeras aproximaciones. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(3), 68- 84. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol15no3/contenido-didoudurand.htm>.
- Didou, S., & Gérard E. (2010). *El Sistema Nacional de Investigadores, veinticinco años después: la comunidad científica entre distinción e internacionalización*, México, D.F.: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones Educativas de Educación Superior.
- Didou, S., & Renaud, P. (2015). Introducción. En S. Didou & P. Renaud (Coords.). *Circulación internacional de los conocimientos: miradas cruzadas sobre la dinámica Norte-Sur*, 11-23. Ciudad de México: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- Domingo, A. (2017). *El sistema migratorio hispanoamericano del siglo XXI: México y España. Cuarenta años de migraciones en México y España (1977-2017)*. El Colegio de México.
- El Financiero. (2017). México y España celebran 40 años de relaciones diplomáticas. Recuperado de <http://www.elfinanciero.com.mx/nacional/mexico-y-espana-celebran-40-anos-de-relaciones-diplomaticas>
- Fundación Conocimiento y Desarrollo [Fundación CyD]. (2004). Informe CYD 2004. Recuperado de <http://www.fundacioncyd.org/informe-cyd/informe-cyd-2004>
- Fundación CyD. (2008). Informe CYD 2008. Recuperado de <http://www.fundacioncyd.org/informe-cyd/informe-cyd-2008>
- Fundación CyD. (2010). Informe CYD 2010. Recuperado de <http://www.fundacioncyd.org/informe-cyd/informe-cyd-2010>
- Fundación CyD. (2013). Informe CYD 2013. Recuperado de <http://www.fundacioncyd.org/informe-cyd/informe-cyd-2013>
- Gandini, L. (2015). *¿Escapando de la crisis? Un estudio comparativo de trayectorias laborales de migrantes argentinos en la Ciudad de México y Madrid*. Cuernavaca : CRIM-UNAM
- Gérard, E. (2008). "Fuite de cerveaux" ou mobilité : La migration pour études en question. En E. Gérard (Dir.). R. Balac, B. Kail, E. Lanour & L. Proteau, *Mobilités étudiantes Sud-Nord : Trajectoires scolaires de Marocains en France et insertion professionnelle au Maroc* (pp. 13-28). Paris- Publisud.
- Gérard, E., & Grediaga, R. (2012). *Entre brèches et héritages. Mobilité académique mexicaine dans la seconde moitié du 20^e siècle*. Colloque La migration en héritage dans les Amériques, París, 6-8 junio.
- Gérard, E., & Maldonado, E. (2009). De la movilidad académica a la circulación de conocimientos: Pistas de investigación. *Casa del Tiempo*, (24), 3-6.
- Gómez, N. (2014). Conacyt busca revertir la "fuga de cerebros". Recuperado de <https://archivo.eluniversal.com.mx/nacion-mexico/2014/impreso/conacyt-busca-revertir-la-8220fuga-de-cerebros-8221-221576.html>
- Gómez, M. (2014). Ciencias y Humanidades mexicanas beneficiadas con el Exilio Español. Recuperado de <http://www.comunicacion.amc.edu.mx/comunicados/ciencias-y-humanidades-mexicanas-beneficiadas-con-el-exilio-espanol>

- Góngora, E. (2012), *Prestigio académico: estructuras, estrategias y concepciones. El caso de los sociólogos de la UAM*, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).
- Góngora, E. (2016). Movilidad, alojamiento y socialización de estudiantes de posgrado en la Casa de México en París. En R. Ramírez & M. Hamui (Coords.), *Perspectivas sobre la internacionalización en educación superior y ciencia*. CINVESTAV-RIMAC: Ciudad de México.
- González, M. (2015). *Estudio sobre la movilidad de talentos*. Fundación Carolina: Madrid.
- Instituto de los Mexicanos en el Exterior [IME]. (2018). Estadísticas de Mexicanos en el Exterior. Recuperado de http://www.ime.gob.mx/gob/estadisticas/2016/mundo/estadistica_poblacion.html
- Izquierdo, I. (2013). *Tensiones, distensiones y estrategias identitarias. El caso de los científicos de la Ex-Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) inmigrantes en México en los noventa*. (Tesis doctoral en Pedagogía). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Izquierdo, I. (2016). Sujetos académicos inmigrantes y estrategias identitarias. En I Izquierdo (Coord.), *Identidades en movimiento. Inmigrantes en el México contemporáneo* (pp. 15-33). Ciudad de México: Fontamara/ Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- La ciencia es noticia [Sinc]. (2018). Ciencia mexicana con acento español. Recuperado de <https://www.agenciasinc.es/Reportajes/Ciencia-mexicana-con-acento-espanol>
- Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social (2000). Recuperado de <http://www.exteriores.gob.es/Portal/es/ServiciosAlCiudadano/InformacionParaExtranjeros/Documents/LEY%20ORG%C3%81NICA%2042000%20DE%2011%20DE%20ENERO.pdf>
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (2007). Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-7786-consolidado.pdf>
- Ley 14/2013, de 27 de septiembre, de apoyo a los emprendedores y su internacionalización (2013). Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/l/2013/09/27/14/con>
- Lozano, F., & Gandini, L. (2010). Migración calificada y desarrollo humano en América Latina y el Caribe. *Revista Mexicana de Sociología*, 73(4), octubre-diciembre, 675-713, Universidad Nacional Autónoma de México Distrito Federal, México. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32121233005>.
- Moreno, J. (2007). La otra España: Empresas y empresarios españoles en la ciudad de México durante la revolución. *América Latina en la historia económica*, (27), 109-156. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-22532007000100004&lng=es&tlng=es.
- Memorándum de Entendimiento para la renovación de la cooperación técnica y científica Declaración “Movilidad de Talentos para la Transferencia del Conocimiento y el Desarrollo”. (2014). Recuperado de http://www.senado.es/web/actividadparlamentaria/actualidad/noticias/NoticiasDetalle/index.html?lang=gl_ES&id=2014_09_19_MEXICO_INTERPAR
- Memorándum de Entendimiento sobre Cooperación y Asistencia Técnica en Materia Laboral. (2017). Recuperado de <https://www.lamoncloa.gob.es/serviciosdeprensa/notasprensa/maec/Paginas/2017/200417-comision.aspx>
- Nelson, L. (2013). Obama's immigration plan. *Inside Higher Ed*. Recuperado de <https://www.insidehighered.com/news/2013/01/30/obamas-immigration-plan-would-expand-stem-visas-fund-science-education-offer-path>

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2018). *Education at a Glance 2016*. Recuperado de http://download.eiie.org/Docs/WebDepot/EaG2016_EN.pdf
- Patlani, (2016). Encuesta mexicana de movilidad internacional estudiantil, 2014-2015 y 2015-2016. Recuperado de http://patlani.anuies.mx/archivos/documentos/PATLANI2017_web_optimizado.pdf
- La Red de Científicos Españoles en México [RECEMX]. (2018). Redes de Científicos fuera de España. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/divulgacioncientifica/?Recemx-nueva-Red-de-Cientificos-Espanoles-en-Mexico>
- Rodríguez, E., & Cobo, S. (2017). Los canadienses en México. Inmigración y movilidad internacional. *Migraciones Internacionales*, 9(1), enero-junio.
- Sanhueza, R. (2003). *Las cumbres iberoamericanas. ¿Comunidad de naciones o diplomacia clientelar?* Santiago de Chile: Editorial Universitaria / FLACSO.
- Sanahuja, J. A. (2007). *¿Sirve el diálogo político entre la Unión Europea y América Latina?* CeALCI Fundación Carolina, España.
- Soares, J. R. (2015). *Relación entre imaxe turística construída e lealdade: análise dos estudantes internacionais en Galicia*. (Tesis doctoral). Universidade da Coruña: A Coruña.
- Tratado General de Cooperación y Amistad entre los Estados Unidos Mexicanos y el Reino de España. (1990). Recuperado de https://aplicaciones.sre.gob.mx/tratados/ARCHIVOS/ESPANA-PAZ_AMISTAD.pdf
- Trejo, A. P. (2015). *De estudiantes a expatriados: La experiencia de los mexicanos en Francia y España*. (Tesis doctoral). Universidade da Coruña: A Coruña.
- Trejo, A. P., & Martínez Buján, R. (2011). La reparación de los vencidos y la lucha de los nietos por defender su identidad heredada. El caso de México. En A. Izquierdo (Coord.), *La migración de la memoria histórica en la era de la ciudadanía*. Bellaterra: Barcelona
- Trejo, A. P., & Soares, J. R. (2017). Movilidad estudiantil y un acceso a la nacionalidad española diferenciado: El caso de los mexicanos, colombianos y brasileños en Galicia. *Revista Foro Educación*, 15(22), 1-21. Salamanca, España: FahrenHouse.
- Trejo, A. P., & Suárez, S. (2018). Estudiantado mexicano de posgrado en España: Motivaciones y mecanismos impulsores detrás de la movilidad estudiantil. *PERIPLOS/ GT-CLACSO-Migración Sur-Sur*, 2(1).
- UNESCO. (2019). Global flow of tertiary-level students. Recuperado de <http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow>
- Vigil, C. (2013). Aprendiendo de la experiencia ALBAN para mejorar la cooperación en materia de educación superior entre la Unión Europea y América Latina. *Investigación y Desarrollo*, 21(1).
- Xalma, C. (2013). El renovado auge de la Cooperación Sur-Sur: La experiencia iberoamericana. *Revista Integración y Comercio* (Integration and Trade Journal), Inter-American Development Bank, INTAL, 36(17), 29-42. Recuperado de <https://ideas.repec.org/a/idb/intala/jouintegycomv36y2013i17p29-42.html>

Sobre la Autora

Alma Paola Trejo Peña

Universidad Nacional Autónoma de México

aptrejo1@gmail.com

Es licenciada en Relaciones Internacionales por la Universidad Iberoamericana, maestra en Demografía por El Colegio de la Frontera Norte, Máster en Migraciones Internacionales y doctora en Sociología por la Universidad de La Coruña. Actualmente, es profesora en la Licenciatura en Relaciones Internacionales de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y realiza una estancia postdoctoral en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y Educación (IISUE) en la UNAM. Proyecto de investigación titulado: Paradojas de la cooperación académica en educación superior entre México y España (2000-2017).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0426-7274>

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 28 Número 4

16 de enero 2020

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, Socolar (China).

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síganos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa_aape.

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Felicitas Acosta** (Universidad Nacional de General Sarmiento), **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Ignacio Barrenechea**, **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendia**, (Metropolitan Autonomous University), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Veronica Gottau** (Universidad Torcuato Di Tella), **Carolina Guzmán-Valenzuela** (Universidad de Chile), **Antonio Luzon**, (Universidad de Granada), **Tiburcio Moreno** (Autonomous Metropolitan University-Cuajimalpa Unit), **José Luis Ramírez**, (Universidad de Sonora), **Axel Rivas** (Universidad de San Andrés), **Maria Veronica Santelices** (Pontificia Universidad Católica de Chile), **Maria Alejandra Tejada-Gómez** (Pontificia Universidad Javeriana, Colombia)

Claudio Almonacid

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

Xavier Besalú Costa

Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro

Universidad Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia

Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner

Universidad Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

Gabriela de la Cruz Flores

Universidad Nacional Autónoma de México

Marco Antonio Delgado Fuentes

Universidad Iberoamericana, México

Inés Dussel, DIE-CINVESTAV,

México

Pedro Flores Crespo

Universidad Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli

Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES) CONICET, Argentina

Juan Carlos González Faraco

Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa

Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé

Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

María Guadalupe Olivier Tellez,

Universidad Pedagógica Nacional, México

Miguel Pereyra

Universidad de Granada, España

Mónica Pini

Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Mario Rueda Beltrán Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto

Universidad de Oviedo, España

Jurjo Torres Santomé, Universidad de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya

Universidad Iberoamericana, México

Ernesto Treviño Ronzón

Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal

Universidad Diego Portales Santiago, Chile

Antoni Verger Planells

Universidad Autónoma de Barcelona, España

Catalina Wainerman

Universidad de San Andrés, Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Melanie Bertrand, David Carlson, Lauren Harris, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Daniel Liou, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

Cristina Alfaro San Diego State University

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale OISE, University of Toronto, Canada

Aaron Bevanot SUNY Albany

David C. Berliner Arizona State University

Henry Braun Boston College

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig San Jose State University

Linda Darling-Hammond Stanford University

Elizabeth H. DeBray University of Georgia

Chad d'Entremont Rennie Center for Education Research & Policy

John Diamond University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo Albert Shanker Institute

Sherman Dorn Arizona State University

Michael J. Dumas University of California, Berkeley

Kathy Escamilla University of Colorado, Boulder

Yariv Feniger Ben-Gurion University of the Negev

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Rachael Gabriel University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt University of North Carolina Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester Indiana University

Amanda E. Lewis University of Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana University

Christopher Lubienski Indiana University

Sarah Lubienski Indiana University

William J. Mathis University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss Deakin University, Australia

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Eric Parsons University of Missouri-Columbia

Amanda U. Potterton University of Kentucky

Susan L. Robertson Bristol University

Gloria M. Rodriguez University of California, Davis

R. Anthony Rolle University of Houston

A. G. Rud Washington State University

Patricia Sánchez University of University of Texas, San Antonio

Janelle Scott University of California, Berkeley

Jack Schneider University of Massachusetts Lowell

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist University of Maryland

Benjamin Superfine University of Illinois, Chicago

Adai Tefera Virginia Commonwealth University

Tina Trujillo University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol University of Connecticut

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Center for Applied Linguistics

John Willinsky Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth University of South Florida

Kyo Yamashiro Claremont Graduate University

arquivos analíticos de políticas educativas conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Andréa Barbosa Gouveia** (Universidade Federal do Paraná), **Kaizo Iwakami Beltrao**, (Brazilian School of Public and Private Management - EBAPE/FGV), **Sheizi Calheira de Freitas** (Federal University of Bahia), **Maria Margarida Machado**, (Federal University of Goiás / Universidade Federal de Goiás), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Geovana Mendonça Lunardi

Mendes Universidade do Estado de
Santa Catarina

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil