

# **Nacionalismo vs. Internacionalismo en las políticas de formación de recursos humanos de alto nivel<sup>1</sup>**

**Simon Schwartzman,**

**Cientista político, Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade, Rio de Janeiro**

La formación de recursos humanos de alto nivel trae con frecuencia a colación la siguiente cuestión: ¿es mejor enviar a los jóvenes a estudiar en el extranjero o educarlos en su propio país?. Por una parte, se reconoce que hay ventajas en estudiar en una universidad de primer nivel en los países más desarrollados. Pero se admite también que hay un diferencial de costos, que existen riesgos de brain drain, y, además, se plantean dudas acerca de si la educación en el exterior no está propicia la formación de personas enajenadas de su país y de su cultura original.

En las universidades antiguas, los universitarios viajaban de un país a otro, pertenecían a la Iglesia y hablaban Latín. En el siglo XVII, se estima que unos 10% de los pocos estudiantes universitarios que existían estudiaban en otros países. A partir del siglo XIX, los estados nacionales europeos – Francia, Alemania, Inglaterra - trataron de crear o fortalecer sus propias instituciones educativas y científicas, trabajando y publicando en sus propias lenguas y revistas especializadas (Ben-David 1977). En las últimas décadas, en Europa, los temas de la internacionalización, globalización y europeización de la educación superior volvieron a ganar prioridad, mientras que el número de estudiantes aumentó cada vez más. No obstante, los sistemas educativos permanecen fundamentalmente nacionales, solamente cerca de 2% de los estudiantes tiene experiencia de estudiar afuera (Teichler 2004).

---

<sup>1</sup> Texto preparado para el Seminario Internacional “Fuga de cérebros, movilidad académica y redes científicas”, Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV e Institut de Recherche pour le Développement, Mexico, 2-4 de marzo, 2009.

La adopción de modelos extranjeros de educación superior fue parte, en muchos países, de esfuerzos deliberados para incorporar las tecnologías y los conocimientos occidentales. Japón, para modernizar sus universidades en el siglo XIX, adoptó inicialmente las lenguas y los formatos institucionales de las universidades europeas para distintas áreas de conocimiento (Schwartzman 1980; Shimbori 1981; Westney 1987). La Turquía de Kemal Atatürk buscó en Francia el modelo a seguir (Ozelli 1974). En Brasil, los fundadores de la Universidad de São Paulo en los años 30 buscaron profesores de Alemania, Francia e Italia para introducir la investigación académica en el país (Schwartzman 1991). China copió el modelo soviético, que tiene origen en la copia de las instituciones francesas y alemanas (Smolentseva 2003). La búsqueda de modelos externos no se limitó a los países en desarrollo: las universidades alemanas, en particular, y el mito de la Universidad de Humboldt, sirvieron de inspiración para las reformas de la educación superior, destinadas a modernizarla, en los Estados Unidos, Francia y otros países europeos (Clark 1995; Flexner 1968; Musselin 2004; Nybom 2007).

Después de la Segunda Guerra, se consolidó la idea de que las universidades occidentales, y particularmente las de los Estados Unidos, deberían ser el modelo institucional, intelectual y profesional para todos los países que quieran modernizarse. Muchas de las ex-colonias que se independizaron después de la 2ª Guerra mantuvieron la lengua colonial – sobretodo el inglés - en sus universidades, también adoptada como lengua franca para toda la población, o por lo menos por sus élites. Esta orientación pro-occidental fue alimentada por las agencias internacionales de cooperación, así como por las fundaciones privadas, sobretodo norteamericanas, que actuaban en los países en desarrollo; los gobiernos de los países desarrollados, por su parte, empezaron también a competir, a través de sus agencias de cooperación internacional, para atraer los estudiantes de otras partes del mundo (Coleman and Court 1993; Fundação Ford 1999; Gaillard and Gaillard 1999). Muchos países crearon programas de becas para financiar estudios avanzados en los países desarrollados, y la obtención de un título académico en el exterior pasó a ser un componente importante en las escalas de prestigio de las carreras académicas. Aunque el sistema de “colleges” y “undergraduate education” fuera difícil o imposible de trasplantar a países con sistemas de educación superior organizados según la tradición europea de

facultades profesionales, muchas naciones crearon nuevos sistemas de educación pos-graduada semejantes a los graduate schools, institutos y departamentos académicos: al exigir nuevos requisitos de formación, a nivel de doctorado a sus profesores, aumentaron de esta manera la demanda por formación de alto nivel en el exterior (Balán 2000)

Para los países desarrollados y sus instituciones, dicho flujo de estudiantes de otras partes del mundo fue por lo general bien recibido. Muchos estudiantes extranjeros venían de familias ricas o eran subsidiados por sus gobiernos, y podían pagar aranceles altos; por lo general, eran estudiantes de muy buen nivel, seleccionados entre los mejores de sus países; había recursos para proyectos cooperativos de investigación e intercambio; añadían a las universidades que los recibían un clima cosmopolita y, a sus profesores y estudiantes, una perspectiva global que normalmente no hubieran tenido.

Este proceso de “occidentalización”, por así decirlo, de la educación superior, vino acompañado, sin embargo, por los flujos de “brain drain” que, para muchos países, significó la transferencia masiva de profesionales educados hacia los países más ricos, con importantes pérdidas de recursos humanos y financieros, para los países que se hacían cargo de su formación inicial. En los años 80, el optimismo sobre los buenos resultados de los procesos de modernización dio lugar a dudas crecientes, y, en muchas partes, a la renovación del nacionalismo. En los años de la Guerra Fría, el nacionalismo, muchas veces, no se presentaba como oposición al occidente, sino como una opción a favor de otro tipo de modernidad, de izquierda que, se creía, era encarnada por la Unión Soviética o China. La Universidad Patrick Lumumba, creada en la Unión Soviética para recibir estudiantes de países del Tercer Mundo, fue un esfuerzo malogrado por apoyar esta alternativa. A partir de los años 90, el predominio de las universidades americanas y centros de investigación científica de los Estados Unidos y de Europa Occidental pasó a ser prácticamente absoluto, y la oposición a la ciencia occidental adquirió nuevas características. En muchos casos, no se trataba de oposición a la ciencia y tecnología de occidental en cuanto tales, sino de esfuerzos por crear sistemas científicos nacionales, propios y autónomos, que pudieran compensar el poder económico y militar de las grandes potencias. Países medianos temían la supremacía tecnológica y, por consecuencia, militar, de las grandes potencias, y trataban

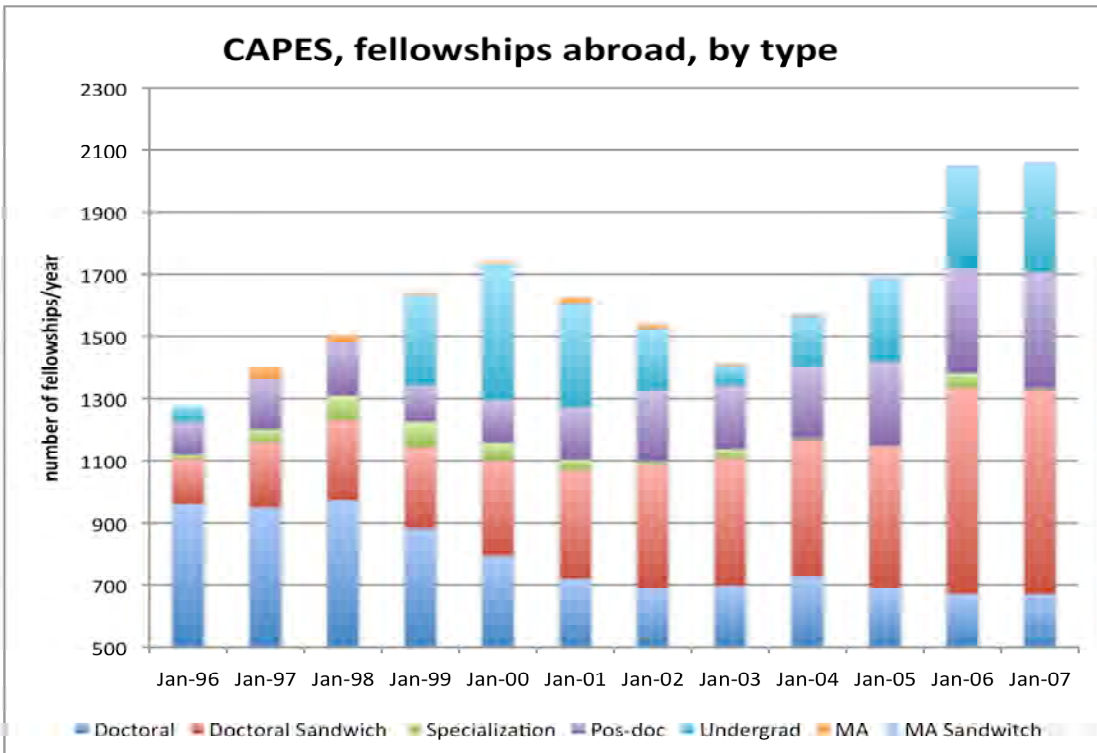
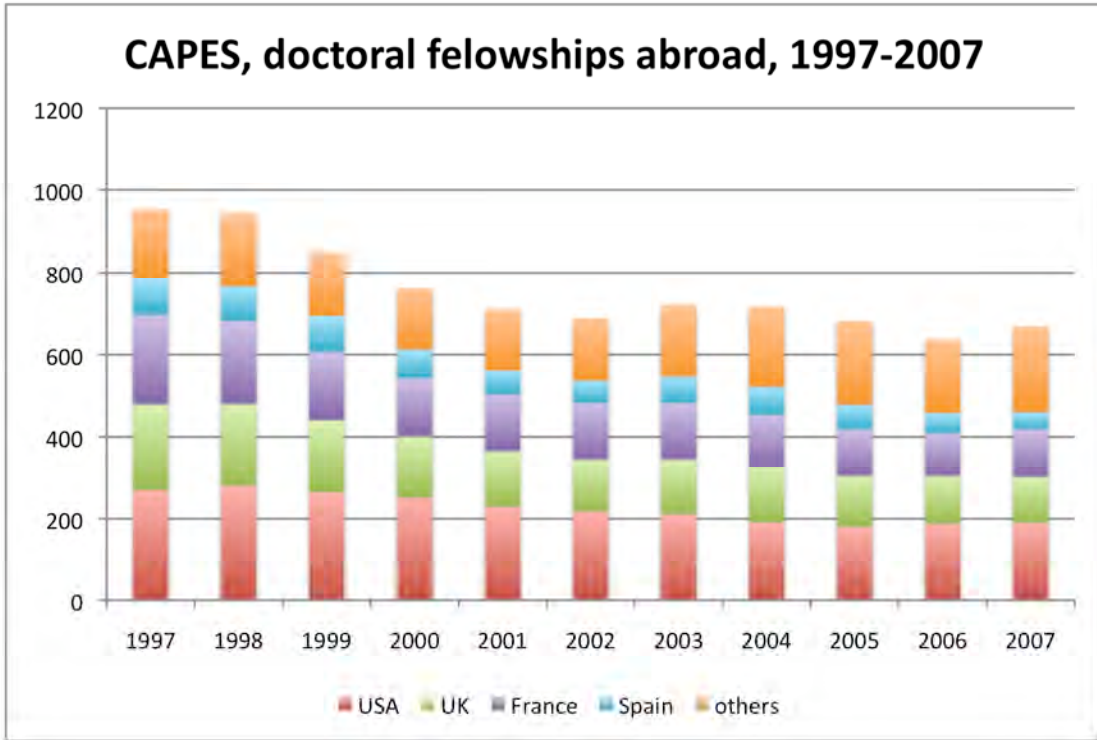
de auspiciar, internamente, las competencias tecnológicas que les permitirían superar las diferencias, especialmente en temas relacionados con la energía nuclear, la computación electrónica y otras tecnologías de interés militar (Adler 1987; Herrera 1970; Schwartzman 1988). A partir de los años 90, la supremacía tecnológica y militar de los Estados Unidos se hizo innegable y muchos países abandonaron sus planes de autonomía tecnológica y militar, optando por la búsqueda de relaciones estables de cooperación e interdependencia. Otros, sin embargo, siguieron con sus políticas de desarrollo propio, especialmente en el área nuclear, en que las consideraciones de orden militar y estratégica pasaron a predominar por sobre las consideraciones de orden científico y tecnológico en tanto tales.

Otro desarrollo de las últimas décadas fue el fortalecimiento de las corrientes de pensamiento que cuestionaban y cuestionan todavía la supremacía de la ciencia occidental por sobre otras formas más tradicionales de conocimiento. Hay muchas vertientes en este cuestionamiento, desde el resurgimiento del creacionismo en los Estados Unidos hasta una nueva sociología postmoderna que lleva a su extremo el relativismo derivado de los hallazgos sobre la construcción social de la ciencia. En el mejor de los casos, la crítica a la “naturalización” de la ciencia y tecnología, propia de la tradición moderna, tuvo un efecto saludable, al abrir las ventanas sobre las implicaciones más amplias y posibles externalidades y alternativas a la ciencia convencional, especialmente, pero no solamente, en las ciencias sociales (Latour 1993; Wagner, Weiss, Wittrock, and Wollman 1991). En otros casos, se trataba de aseverar la existencia de culturas alternativas a la occidental, lo que se manifestaba tanto en la reafirmación de valores religiosos y comunitarios como en las tentativas de invención de otro tipo de ciencia, más popular, menos jerárquica quizás, en relaciones más armónicas con la naturaleza. Este cuestionamiento de la ciencia convencional ocurre en el interior mismo de los sistemas educativos de los países científicamente más desarrollados, y adquiere rasgos más extremos cuando se asocia a movimientos de afirmación nacional o de minorías étnicas que no logran integrarse y beneficiarse de los resultados positivos de las modernas tecnologías (Rahnema and Bawtree 1997).

Este relato es sin duda una simplificación de procesos y tendencias mucho más amplios y complejos que, de alguna manera, siempre han coexistido y adquieren mayor relevancia en determinadas circunstancias y lugares. En el límite, la opción por la tradición racionalista occidental, por la contraposición a las formas de cultura y conocimiento más tradicionales, es una cuestión valorativa sobre la cual no hay mucho que decir. Pero la mayoría de las personas y países no toman posiciones extremas, sino intermedias entre estas distintas orientaciones, por lo que es posible discutir las posibles implicaciones de diferentes opciones.

En América Latina, Brasil es el país que más ha desarrollado un sistema nacional de postgrado de estilo norteamericano, y hoy gradúa cerca de 10 mil doctores al año. Este desarrollo, que empezó con la reforma universitaria de 1980, tiene dos dimensiones principales, la creación de un sistema nacional de estudios de posgrado, basado sobre todo en las universidades públicas pero evaluado y financiado directamente por el Ministerio de Educación y algunas agencias de apoyo a la investigación científica, y programas de becas para estudios en el exterior. Las características de estas políticas han sido analizadas por distintos autores (Balbachevsky 2005; Durham 1996; Velho 2001).

Desde fines de los años 90, ha habido un cambio importante en las políticas de becas al exterior. El número de becas de doctorado bajó sensiblemente, mientras aumentaban las becas de tipo “sándwich” mediante las cuales el estudiante de programas de posgrado en Brasil pasa un cerca de un año en el exterior; el gobierno empezó a exigir con mucho más firmeza que los becados al exterior vuelvan a Brasil, o indemnicen el gobierno por el costo de sus estudios. Los datos de las dos principales agencias de apoyo a la postgraduación, CAPES, del Ministerio de Educación, y el Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Técnico (CNPq), del Ministerio de Ciencia y tecnología, muestran los cambios habidos.



La principal justificación de este cambio de política fue que el sistema de educación de posgrado en Brasil ya se había desarrollado lo suficiente para que ya no sea necesario enviar tanta gente al exterior, a costos muy altos – un programa de doctorado de cuatro años en Estados Unidos puede costar 200 mil dólares o más por estudiante. Pero, además, habían incidido otras preocupaciones menos centrales, o menos explícitas, como el riesgo del “brain drain” y el contenido mismo de la formación que los estudiantes brasileños estaban adquiriendo en el exterior.

En términos cuantitativos, el número de estudiantes brasileños en el exterior nunca ha sido muy grande, si comparado con los de países como China, India o Corea. Pero, a diferencia de estos países, Brasil tampoco ha tenido jamás un problema significativo de *brain drain*, y la gran mayoría de los estudiantes que van al exterior dejan en el país vínculos profesionales y personales que difícilmente logran reconstituir en otros países. Desde hace mucho, se sabe que las migraciones internacionales de talentos, excepto en situaciones excepcionales, tiene que ver menos con la atractividad de las oportunidades afuera que con las condiciones de vida e integración o reintegración en sus propios países (Glaser and Habers 1974). Lo mismo ocurre en la Unión Europea: pese a un esfuerzo deliberado de integrar el mercado de trabajo para la comunidad académica, diferencias institucionales y culturales entre países hacen muy difícil que personas de un país se desplacen definitivamente para otros (Musselin 2004).

Lo que si ha ocurrido en Brasil, sobre todo a partir de los años 90, fue que las instituciones nacionales no abrieron puestos de trabajo en cantidad y calidad correspondientes al número de personas que adquirirían su formación en el exterior. Para reducir el problema, fueron creadas becas para la fijación de jóvenes doctores en las universidades, pero no había ninguna garantía de que estas becas serian transformadas más adelante en carreras estables. No hay datos disponibles sobre el número de becados en el exterior que no han regresado al país, pero es posible que este número haya aumentado en los últimos 10 o 14 años. Si hay un desequilibrio entre la formación proporcionada y las oportunidades laborales existentes, políticas represivas de no autorizar la extensión de visas de intercambio o de exigir la devolución de las becas, no tienen como ir demasiado lejos.

Aunque las becas de doctorado cuesten mucho, su valor agregado no es demasiado alto, si lo comparamos con otros gastos gubernamentales, sobre todo en un período de expansión económica como el que hubo en Brasil en los últimos años. Una manera simple de reducir los costos sería dar becas parciales, de dos años y no de cuatro, con la expectativa que los estudiantes puedan trabajar como asistentes de investigación o de enseñanza mientras estudien, o consigan becas locales, cosas muy comunes en los programas de posgrado en los Estados Unidos. Por otra parte, hay muchas dudas sobre los beneficios de las llamadas “becas sándwich”. Esta puede ser una alternativa interesante si el estudiante sale al exterior con un proyecto de trabajo muy definido bajo la orientación de un profesor con el cual la institución adonde esté haciendo el doctorado tenga una relación de trabajo establecida. Cuando esto no ocurre, lo más probable es que es estudiante con este tipo de becas no logre integrarse y participar de la vida académica de la institución adonde viaja, y no aproveche más ampliamente de la experiencia de estudio en el exterior.

Además de estos argumentos de orden práctico, existen otros, menos explícitos, de naturaleza más ideológica. En muchos círculos académicos e intelectuales en Brasil y otras partes de América Latina persiste la noción de que el país tiene que defenderse en contra del acecho tecnológico procedente de los países más desarrollados, razón por la cual hay que tener cuidado con establecer una relación demasiado estrecha entre su comunidad académica y científica y la de los países más desarrollados, y especialmente de los Estados Unidos. Para la educación superior como un todo, esto se expresa en la preocupación ante la amenaza de internacionalización, privatización y liberación del comercio de los servicios educativos que ha sido propuesta por la Organización Internacional del Comercio por países como Inglaterra y Australia (Altbach 1996; Guadilla 2005). En esta línea, en 2004, el gobierno brasileño propuso una reforma de la educación superior que prohibía la entrada en el país de instituciones con fines de lucro originarias de otros países (Castro and Schwartzman 2005). De hecho, el número de empresas de este tipo, como la Laureate Education Inc, con instituciones en Brasil, Chile, Ecuador, Panamá, Honduras, México y Costa Rica, es bastante reducido, y no hay ninguna evidencia de que ellas están afectando de forma negativa la cultura de los países en que actúan. A nivel del posgrado y de la



investigación científica, existe también una preocupación con el “colonialismo” científico el cual podría estar implícito en las políticas de cooperación: se teme que los estudiantes y profesores de los países en desarrollo trabajen en los temas del interés de las universidades centrales y que los datos e informaciones sean apropiados por empresas o organizaciones gubernamentales de los países ricos (Fals-Borda 1970). Esto de hecho suele ocurrir, y es necesario esforzarse para que las relaciones de cooperación sean tan simétricas cuanto sea posible, dadas las desigualdades que existen entre los países que envían y reciben estudiantes (Canto and Hannah 2001; Schwartzman 1995).

Es posible resumir esta discusión, remitiéndola a los riesgos y oportunidades que existen en la cooperación internacional. No se trata de optar por dos extremos, el de la internacionalización absoluta, que de hecho jamás va a existir, y el del nacionalismo cultural, científico y tecnológico, que tiene también obvios límites. Una política adecuada debería tomar en cuenta los beneficios del diálogo, oportunidades de aprendizaje y cooperación que existen cuando los caminos del intercambio y del flujo de personas e ideas están abiertos; asimismo, debería considerar los posibles límites de políticas educativas y de desarrollo científico y tecnológico que no invierten en la creación de instituciones de calidad en sus propios países, para que sea posible combinar de forma efectiva la investigación científica de calidad y actividades educativas, tecnológicas e científicas de interés y relevancia para sus propias sociedades (Schwartzman 2008). Esta no es, creo, una cuestión de recursos, sino que, principalmente, de orientación y actitud.

## Referencias

- Adler, Emanuel. 1987. *The power of ideology - the quest for technological autonomy in Argentina and Brazil*. Berkeley: University of California Press.
- Altbach, Philip G. 1996. *The challenge of the market privatization and publishing in Africa*. Chestnut Hill, Mass., Oxford, U.K: Bellagio Pub. Network, Research and Information Center in association with the Boston College Center for International Higher Education. African Books Collective distributor.
- Balán, Jorge. 2000. *Políticas de reforma de la educación superior y la universidad latinoamericana hacia el final del milenio*. Cuernavaca, Morelos, Buenos Aires: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias. Centro de Estudios de Estado y Sociedad.

- Balachevsky, Elizabeth. 2005. "A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida." Pp. 285-312 in *Os desafios da educação no Brasil*, edited by C. Brock and S. Schwartzman. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Ben-David, Joseph. 1977. *Centers of Learning Britain, France, Germany and the United States*. Berkeley, California: The Carnegie Commission on Higher Education.
- Canto, Isabel and Janet Hannah. 2001. "A Partnership of Equals? Academic Collaboration Between the United Kingdom and Brazil." *Journal of Studies in International Education*, Vol. 5 No. 1, Spring 2001 26-41 5:26-41.
- Castro, Cláudio de Moura and Simon Schwartzman. 2005. *Reforma da Educação Superior - Uma Visão Crítica*. Brasília: FUNADESP.
- Clark, Burton R. 1995. *Places of inquiry research and advanced education in modern universities*. Berkeley: University of California Press.
- Coleman, James Samuel and David Court. 1993. *University development in the third world the Rockefeller Foundation experience*. Oxford, New York: Pergamon Press.
- Durham, Eunice. 1996. "Academic Mobility and Exchange in Brazil." Pp. 245-254 in *Academic mobility in a changing world : regional and global trends, Higher Education Policy*, edited by P. Blumenthal. London ; Bristol, Pa.: J. Kingsley Publishers.
- Fals-Borda, Orlando. 1970. *Ciencia propia y colonialismo intelectual*. México]: Editorial Nuestro Tiempo.
- Flexner, Abraham. 1968. *Universities American, English, German*. New York: Oxford University Press.
- Fundação Ford. 1999. *A Fundação Ford no Brasil 1998/1999*. Rio de Janeiro: Fundação Ford.
- Gaillard, Anne Marie and Jacques Gaillard. 1999. *Les enjeux des migrations scientifiques internationales de la qu te du savoir la circulation des comptences*. Paris: Harmattan.
- Glaser, William A and G. Christopher Habers. 1974. "The Migration and Return of Professionals." *International Migration Review*.
- Guadilla, Carmen Garcia. 2005. "Complejidades de la globalización e internacionalización de la educación superior Interrogantes para América Latina." *Cuadernos del CENDES - Tercera Época* 22:1-22.
- Herrera, Amílcar Oscar. 1970. *América Latina ciencia y tecnología en el desarrollo de la sociedad [por] Amílcar O. Herrera [et al.]*. Santiago de Chile, Editorial Universitaria.
- Latour, Bruno. 1993. *We have never been modern*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Musselin, C. 2004. "Towards a European Academic Labour Market? Some Lessons Drawn from Empirical Studies on Academic Mobility." *Higher Education* 48:55-78.
- Nybom, Thorsten. 2007. "A rule-governed Community of Scholars: The Humboldt-vision in the History of the European University." in *University Dynamics and European Integration*. , edited by J. P. Olsen and P. Maassen. Dordrecht: Springer.
- Ozelli, M. T. 1974. "The Evolution of the Formal Educational System and Its Relation to Economic Growth Policies in the First Turkish Republic." *International Journal of Middle East Studies* 5:77-92.

- Rahnema, Majid and Victoria Bawtree. 1997. *The post-development reader*. London; Atlantic Highlands, NJ; Dhaka; Halifax, NS; Cape Town: Zed Books; University Press; Fernwood Pub; David Philip.
- Schwartzman, Simon. 1980. "Universidade, Ciência e Subdesenvolvimento." Pp. 63-82 in *Ciência, Universidade e Ideologia: a Política do Conhecimento*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- . 1988. "High Technology vs Self Reliance Brazil enters the computer age." Pp. 67-82 in *Brazil's economic and political future*, edited by J. M. Chacel, P. S. Falk, and D. V. Fleischer. Boulder: Westview Press.
- . 1991. *A space for science the development of the scientific community in Brazil*. University Park: Pennsylvania State University Press.
- . 1995. "La coopération internationale en temps the crise." Pp. 77-86 in *Les sciences hors d'Occident au XXe siècle*, vol. 1, Les Conférences - The Keynote Speakers, edited by R. Waast. Paris: ORSTOM.
- . 2008. *University and Development in Latin America: Successful Experiences of Research Centres*. Rotterdam / Taipei, Sense Publishers.
- Shimbori, Michiya. 1981. "The Japanese Academic Profession." *Higher Education* 10:75-87.
- Smolentseva, Anna. 2003. "Challenges to the Russian Academic Profession." *Higher Education* 45:391-424.
- Teichler, U. 2004. "The Changing Debate on Internationalisation of Higher Education." *Higher Education* 48:5-26.
- Velho, Léa. 2001. "Formação de doutores no país e no exterior: estratégias alternativas ou complementares?" *Dados - Revista de Ciências Sociais* 44:609-631.
- Wagner, Peter , Carol Hirschon Weiss, Bjorn Wittrock, and Hellmut Wollman. 1991. *Social sciences and modern states national experiences and theoretical crossroads*. Cambridge England, New York: Cambridge University Press.
- Westney, D. E. 1987. *Imitation and Innovation: The Transfer of Western Organizational Patterns to Meiji Japan*. Harvard University Press.