



HAL
open science

Los espacios sociales de la cooperación universitaria: los programas Francia Ingenieros Tecnología con Argentina y Brasil en el Campo Transnacional de la Educación Superior

Victor Montoya

► **To cite this version:**

Victor Montoya. Los espacios sociales de la cooperación universitaria: los programas Francia Ingenieros Tecnología con Argentina y Brasil en el Campo Transnacional de la Educación Superior. Economies and finances. Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III; Instituto Torcuato Di Tella (Argentina), 2023. Español. NNT: 2023PA030123 . tel-04617889

HAL Id: tel-04617889

<https://theses.hal.science/tel-04617889v1>

Submitted on 19 Jun 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Universidad Torcuato Di Tella

Departamento de Ciencia Política y Relaciones Internacionales

Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3

École Doctorale 122 – Europe latine-Amérique latine

CREDA UMR 7227 – Centre de Recherche et de Documentation des Amériques

**Los espacios sociales de la cooperación universitaria: los
programas Francia Ingenieros Tecnología con Argentina y Brasil en
el Campo Transnacional de la Educación Superior**

Víctor Montoya

Tesis presentada para la obtención del título de doctor en Estudios Internacionales

Bajo la dirección de la Dra. Mónica Hirst

Tesis presentada para la obtención del título de doctor en Economía

Bajo la dirección del Dr. Carlos Quenan

Resumen en español, francés, inglés y portugués

Resumen en español

Título: Los espacios sociales de la cooperación universitaria: los programas Francia Ingenieros Tecnología con Argentina y Brasil en el Campo Transnacional de la Educación Superior.

La tesis tiene dos objetivos: estudiar, desde una perspectiva de sociología política internacional, la cooperación universitaria a partir del estudio de los programas Argentina-Francia Ingenieros Tecnología (Arfitec) y Brasil-Francia Ingenieros Tecnología (Brafitec); y mostrar la relevancia del concepto de campo de P. Bourdieu y de los métodos de Análisis Geométrico de Datos para el estudio de las relaciones internacionales.

Primero, se construye un marco teórico que reformula en términos de campo aportes de las teorías de las Relaciones Internacionales, particularmente la teoría de la interdependencia compleja y la teoría de la dependencia, gracias a lo cual se formulan una serie de hipótesis. La investigación se apoya en distintos métodos y fuentes: documentos oficiales, entrevistas, análisis estadístico, etc.

Segundo, se analiza la cooperación universitaria francesa con Argentina y Brasil dentro del Campo Transnacional de la Educación Superior (CTES): se realiza un análisis estadístico del CTES, se estudia el lugar de lo universitario en cada política exterior y en cada relación bilateral y se presenta la creación del programa.

Tercero, se indaga en el funcionamiento de los espacios Arfitec y Brafitec: se estudian las prácticas de la cooperación, se establecen ciertas características económicas y se procede a un análisis prosopográfico comparado.

Cuarto, se estudian los productos de la cooperación haciendo un análisis de las movilidades estudiantiles y de las relaciones interuniversitarias.

Se discute en conclusión de la validación empírica de las hipótesis y de la relevancia del concepto de campo para el estudio de las relaciones internacionales.

Palabras claves: Análisis factorial, Argentina, Brasil, campo, cooperación, dependencia, Francia, internacionalización de la educación superior, política exterior, sociología política.

Résumé en français

Titre: Les espaces sociaux de la coopération universitaire: les programmes France Ingénieurs Technologie avec l'Argentine et le Brésil dans le Champ Transnational de l'Enseignement Supérieur.

La thèse a deux objectifs: étudier, dans une perspective de sociologie politique internationale, la coopération universitaire à partir de l'études des programmes Argentine-France Ingénieurs Technologie (Arfitec) et Brésil-France Ingénieurs Technologie (Brafitec); et montrer l'intérêt du concept de champ de P. Bourdieu et des méthodes d'Analyse Géométrique des Données pour l'étude des relations internationales.

Premièrement, un cadre théorique qui reformule en termes de champ les apports des théories des Relations Internationales, particulièrement la théorie de l'interdépendance complexe et la théorie de la dépendance, est construit et des hypothèses sont formulées. La recherche s'appuie sur différentes méthodes et sources: documents officiels, entretien, analyse statistique, etc.

Deuxièmement, la coopération universitaire française avec l'Argentine et le Brésil dans le Champ Transnational de l'Enseignement Supérieur (CTES) est étudiée: une analyse statistique du CTES est réalisée, la place de l'universitaire dans chaque politique extérieure et chaque relation bilatérale est étudiée, puis la création du programme est présentée.

Troisièmement, le fonctionnement des espaces Arfitec et Brafitec est analysé: les pratiques de la coopération sont étudiées, certaines caractéristiques économiques sont établies, et une analyse prosopographique comparée est réalisée.

Quatrièmement, les produits de la coopération sont étudiés à travers l'analyse des mobilités étudiantes et des relations interuniversitaires.

En conclusion, la validation empirique des hypothèses et l'intérêt du concept de champ pour l'études des relations internationales sont discutés.

Mots clefs: Analyse factorielle, Argentine, Brésil, champ, coopération, dépendance, France, internationalisation de l'enseignement supérieur, politique extérieure, sociologie politique.

Summary in English

Title: The social spaces of university cooperation: France Engineers Technology programs with Argentina and Brazil in the Transnational Field of Higher Education.

The thesis has two objectives: to study university cooperation from an international political sociology perspective of the Argentina-France Engineers Technology (Arfitec) and Brazil-France Engineers Technology (Brafitec) programs; and show the interest of the concept of field of P. Bourdieu and the methods of Geometric Data Analysis for the study of international relations.

First, a theoretical framework that reformulates the contributions of the theories of International Relations in terms of field, particularly the theory of complex interdependence and the theory of dependence, is constructed and then hypotheses are formulated. The research is based on different methods and sources: official documents, interviews, statistical analysis, etc.

Secondly, the French university cooperation with Argentina and Brazil in the Transnational Field of Higher Education (CTES) is studied: a statistical analysis of the CTES is carried out, the place of the university in each foreign policy and each bilateral relationship is studied, finally the creation of the program is presented.

Thirdly, the functioning of the Arfitec and Brafitec spaces is analyzed: cooperation practices are studied, certain economic characteristics are established, and a comparative prosopographic analysis is carried out.

Fourth, the products of cooperation are studied through the analysis of student mobility and inter-university relations.

In conclusion, the empirical validation of the hypotheses and the interest of the field concept for the study of international relations are discussed.

Keywords: Factor analysis, Argentina, Brazil, field, cooperation, dependency, France, internationalization of higher education, foreign policy, political sociology.

Resumo em português

Título: Os espaços sociais da cooperação universitária: os programas França Engenheiros Tecnologia com Argentina e Brasil no Campo Transnacional do Ensino Superior.

A tese tem dois objetivos: estudar, desde uma perspectiva da sociologia política internacional, a cooperação universitária a partir do estudo dos programas Argentina- França Engenheiros Tecnologia (Arfitec) e Brasil-França Engenheiros Tecnologia (Brafitec); e mostrar a relevância do conceito de campo de P. Bourdieu e dos métodos de Análises Geométricas de Dados para o estudo das relações internacionais.

Primeiro, constrói-se um antecedente teórico que reformula em termos de campo contribuições das teorias das Relações Internacionais, particularmente a teoria da interdependência complexa e a teoria da dependência, graças ao qual são formuladas uma série de hipóteses. A pesquisa se apoia em diferentes métodos e fontes: documentos oficiais, entrevistas, análises estatísticas etc.

Segundo, é analisada a cooperação universitária francesa com a Argentina e o Brasil dentro do Campo Transnacional da Educação Superior (CTES): realiza-se uma análise estatística do CTES, estuda-se o lugar do universitário em cada política exterior e em cada relação bilateral e apresenta-se a criação do programa.

Terceiro, indaga-se no funcionamento dos espaços Arfitec e Brafitec: as práticas de cooperação são estudadas, determinadas características econômicas são estabelecidas e uma análise prosopográfica comparativa é realizada.

Quarto, os produtos da cooperação são estudados fazendo uma análise das mobilidades estudantis e das relações universitárias.

Em conclusão discute-se a validação empírica das hipóteses e da relevância do conceito de campo para o estudo das relações internacionais.

Palavras chaves: Análise fatorial, Argentina, Brasil, campo, cooperação, dependência, França, internacionalização da educação superior, política externa, sociologia política.

Índice

RESUMEN EN ESPAÑOL, FRANCÉS, INGLÉS Y PORTUGUÉS	2
ÍNDICE	6
ÍNDICE DE FIGURAS	13
ÍNDICE DE TABLAS	15
SIGLAS	16
INTRODUCCIÓN.....	18
PRIMERA PARTE. MARCO TEÓRICO, CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO Y METODOLOGÍA	27
CAPÍTULO 1. UNA DOBLE LAGUNA	28
<i>La universidad en perspectiva internacional</i>	<i>28</i>
<i>La universidad: conceptos disponibles desde las RR. II. y la Economía Política Internacional</i>	<i>38</i>
Poder blando y diplomacia	38
Comunidades epistémicas y expertos	47
Dependencia y periferia	50
CAPÍTULO 2. LA COOPERACIÓN INTERNACIONAL: ELEMENTOS DE DEFINICIÓN	56
<i>Los aportes de las Relaciones Internacionales y de la Economía Política Internacional</i>	<i>56</i>
<i>Los aportes de la Antropología económica</i>	<i>61</i>
CAPÍTULO 3. LA POLÍTICA EXTERIOR DESDE LA SOCIOLOGÍA DE LA ACCIÓN PÚBLICA	65
<i>La Sociología de la Acción Pública</i>	<i>66</i>
<i>Los enfoques sociológicos de las relaciones internacionales.....</i>	<i>68</i>
<i>La política exterior como política pública.....</i>	<i>71</i>
<i>La política exterior de los países periféricos</i>	<i>74</i>
CAPÍTULO 4. LA COOPERACIÓN UNIVERSITARIA COMO ENTRELAZAMIENTO DE CAMPOS: UNA REFORMULACIÓN TEÓRICA	77
.....	
<i>Aportes de P. Bourdieu para la tesis.....</i>	<i>78</i>
Sociología de la educación y sociología del Estado	78
Desarrollos recientes de la sociología de P. Bourdieu en Relaciones Internacionales y en Sociología de la Acción Pública.....	86
<i>¿Cuál es el lugar de lo internacional? Ruptura epistemológica y construcción del objeto de investigación</i>	<i>92</i>
"Lo internacional" como espacio de prácticas inter-nacionales	92
Reformulación teórica del objeto: la cooperación como entrelazamiento de campos.....	99
<i>Hipótesis de trabajo y metodología.....</i>	<i>107</i>
Hipótesis generales, derivadas y específicas	107
Metodología	114

SEGUNDA PARTE. LA COOPERACIÓN UNIVERSITARIA FRANCESA CON ARGENTINA Y BRASIL DENTRO DEL CAMPO TRANSNACIONAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: SOCIOGÉNESIS DEL PROGRAMA FITEC 121

CAPÍTULO 5. EL CAMPO TRANSNACIONAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: HACIA UNA MODELIZACIÓN GEOMÉTRICA DE LAS RELACIONES CENTRO-PERIFERIA	121
---	-----

<i>El espacio de la movilidad estudiantil internacional (1998-2019): Argentina, Brasil y Francia en el polo latino de movilidad internacional</i>	123
---	-----

Los polos de la movilidad estudiantil internacional	124
---	-----

América latina y el Caribe: entre dependencia bicéfala y autonomía	132
--	-----

<i>Topografía del CTES</i>	135
----------------------------------	-----

Descripción general	136
---------------------------	-----

Estudio de las variables civilización, imperio, movilidad, privado e investigación y desarrollo	141
---	-----

Las tomas de posición en la OMC y la UNESCO.....	150
--	-----

<i>De la integración regional a la integración interregional: Unión europea, Mercosur y el Espacio Euro-latinoamericano para la Educación Superior, Ciencia, Tecnología y Educación</i>	156
---	-----

CAPÍTULO 6. POLÍTICA EXTERIOR, CULTURA, CIENCIA Y EDUCACIÓN: EL ENTRELAZAMIENTO ENTRE CAMPO ESTATAL Y CAMPO UNIVERSITARIO EN SUS DIMENSIONES INTERNACIONALES	166
--	-----

<i>Francia: la cultura, la ciencia y la educación, pilares de la política exterior</i>	167
--	-----

<i>Argentina: un entrelazamiento difuso</i>	176
---	-----

<i>Brasil: una política exterior cultural, científica y educativa activa</i>	184
--	-----

CAPÍTULO 7. RELACIONES BILATERALES Y COOPERACIÓN UNIVERSITARIA.....	192
---	-----

<i>Francia-América latina: ¿una “ambición suramericana” en el siglo XXI?</i>	193
--	-----

La emergencia del concepto de latinidad.....	193
--	-----

La política exterior francesa hacia América latina: una revisión histórica	197
--	-----

La actualización de la influencia cultural francesa en el siglo XXI	202
---	-----

<i>La relación franco-argentina: una cooperación densa</i>	208
--	-----

<i>La alianza estratégica franco-brasileña</i>	213
--	-----

Descripción general	214
---------------------------	-----

El programa CAPES-COFECUB.....	218
--------------------------------	-----

CAPÍTULO 8. “LES BRÉSILIENS SONT VENUS NOUS VOIR”: CREACIÓN Y DIFUSIÓN DEL PROGRAMA FITEC	222
---	-----

CONCLUSIONES PARCIALES DE LA SEGUNDA PARTE.....	226
---	-----

TERCERA PARTE. FUNCIONAMIENTO DE LOS ESPACIOS ARFITEC Y BRAFITEC..... 229

CAPÍTULO 9. LAS PRÁCTICAS DE LA COOPERACIÓN UNIVERSITARIA.....	230
--	-----

<i>Los foros, un evento social</i>	232
--	-----

Brafitec, un entrelazamiento complejo: Estados, universidades y empresas.....	233
---	-----

Arfitec, un entrelazamiento difuso.....	237
---	-----

<i>Las lógicas de la cooperación</i>	241
--	-----

Lógica de lucha	242
-----------------------	-----

Lógica de colaboración	247
------------------------------	-----

Lógica de reciprocidad	250
------------------------------	-----

CAPÍTULO 10. ECONOMÍA DE LA COOPERACIÓN UNIVERSITARIA.....	254
<i>Reciprocidad, conocimiento y lengua: particularidades de la economía de la cooperación</i>	
<i>universitaria</i>	255
La lógica de reciprocidad: enfoque antropológico y lexical del intercambio de capitales	256
Economía del conocimiento: la producción de “capital humano” desde el CTES	260
Economía de la lengua: internacionalización educativa y profesional	268
<i>Financiamiento público de los programas</i>	274
Argentina: Francia, un socio equivalente a Mercosur y Brasil	276
Brasil: Francia y Brafitec, un socio y programa clave	279
<i>Vinculación con el sector privado: dificultades y éxitos de la cooperación universitaria en</i>	
<i>ingeniería</i>	281
Argentina: el campus PLM de Córdoba	282
Brasil: Thalès y el programa Cubesat de nanosatélites	287
CAPÍTULO 11. ANÁLISIS PROSOPOGRÁFICO COMPARADO	292
<i>Universitarios diplomáticos y diplomáticos universitarios: biografía de agentes eficientes</i>	293
Argentina: multiposicionamientos con poca concentración de capital	293
Brasil: multiposicionamientos fuertes y concentración de capitales.....	301
Francia: un entrelazamiento consolidado	305
CAPÍTULO 12. ANÁLISIS ESTADÍSTICO COMPARADO DE LOS ESPACIOS ARFITEC Y BRAFITEC.....	311
<i>Arfitec: un espacio heterogéneo favorable a Francia</i>	314
Descripción general	314
Análisis de correspondencias múltiples del espacio Arfitec.....	320
<i>Brafitec: un espacio homogéneo favorable a Brasil</i>	328
Descripción general	328
Análisis de correspondencias múltiples del espacio Brafitec.....	332
CONCLUSIONES PARCIALES DE LA TERCERA PARTE	338
CUARTA PARTE. LOS PRODUCTOS DE LOS PROGRAMAS ARFITEC Y BRAFITEC.....	342
CAPÍTULO 13. ANCLAJE EN EL POLO LATINO Y FLUJOS CENTRO-PERIFERIA: FRANCIA Y FITEC EN LAS MOVILIDADES	
ESTUDIANTILES ARGENTINAS Y BRASILEÑAS.....	342
<i>La relación franco-argentina y Arfitec dentro de la movilidad estudiantil argentina (2000-2017)</i>	
.....	345
La movilidad estudiantil saliente argentina: el anclaje en el polo latino y la estabilidad de la relación con	
Francia	345
La movilidad estudiantil entrante argentina: la relación privilegiada con América latina y el significado de	
las movilidades Arfitec	350
<i>La relación franco-brasileña y la movilidad Brafitec dentro de la movilidad estudiantil brasileña</i>	
<i>(2000-2017)</i>	354
La movilidad estudiantil saliente brasileña: un vínculo fuerte con EE. UU. y el desarrollo de la relación	
con Francia	354

La movilidad estudiantil entrante brasileña: el vínculo con la lusofonía y el impacto de Brafitec en el desarrollo de la relación con Francia	359
CAPÍTULO 14. UNIVERSIDADES Y ESTADOS: CONSOLIDACIÓN DE LOS VÍNCULOS CON FRANCIA Y DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	
	367
<i>Las nociones de “productos de la acción pública”, resultados y efectos.....</i>	<i>368</i>
<i>Fitec y la institucionalización de las relaciones interuniversitarias</i>	<i>373</i>
Argentina: la alta institucionalización de las relaciones interuniversitarias con Francia.....	374
Brasil: Francia como principal socio	379
<i>Los productos de la cooperación desde y sobre los Estados.....</i>	<i>384</i>
Argentina: endogenización de la política de internacionalización.....	386
Brasil: la consolidación de la cooperación, de las políticas de internacionalización y de la CAPES.....	390
CONCLUSIONES PARCIALES DE LA CUARTA PARTE.....	393
CONCLUSIONES GENERALES.....	397
LOS RESULTADOS EMPÍRICOS DE LA INVESTIGACIÓN: ALCANCES Y LÍMITES DE LA TESIS.....	397
LA INTERDEPENDENCIA COMPLEJA Y LA DEPENDENCIA DESDE EL CONCEPTO DE CAMPO: HACIA UNA SOCIOLOGÍA Y ECONOMÍA POLÍTICA INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN	407
RESUME SUBSTANTIEL EN FRANÇAIS.....	412
PREMIERE PARTIE. CADRE THEORIQUE, CONSTRUCTION DE L’OBJET ET METHODOLOGIE.....	414
CHAPITRE 1. UNE DOUBLE LACUNE	414
<i>L’université en perspective internationale.....</i>	<i>414</i>
<i>L’université : concepts disponibles en Relations Internationales et en Économie Politique Internationale</i>	<i>415</i>
CHAPITRE 2. LA COOPERATION INTERNATIONALE : ELEMENTS DE DEFINITION.....	417
<i>Les apports des Relations Internationales et de l’Économie Politique Internationale</i>	<i>417</i>
<i>Les apports de l’Anthropologie économique</i>	<i>418</i>
CHAPITRE 3. LA POLITIQUE EXTÉRIEURE SOUS L’ANGLE DE LA SOCIOLOGIE DE L’ACTION PUBLIQUE	420
<i>La Sociologie de l’Action Publique</i>	<i>420</i>
<i>Les approches sociologiques des relations internationales.....</i>	<i>421</i>
<i>La politique extérieure comme politique publique</i>	<i>421</i>
<i>La politique étrangère des pays périphériques.....</i>	<i>422</i>
CHAPITRE 4. LA COOPERATION UNIVERSITAIRE COMME ENTRELACEMENT DE CHAMPS : UNE REFORMULATION THEORIQUE	423
<i>Les apports de P. Bourdieu pour la thèse</i>	<i>423</i>
<i>Quel est le lieu de l’international ? Rupture épistémologique et construction de l’objet de recherche.....</i>	<i>426</i>
<i>Hypothèses de travail et méthodologie.....</i>	<i>428</i>

SECONDE PARTIE. LA COOPERATION UNIVERSITAIRE FRANÇAISE AVEC L'ARGENTINE ET LE BRESIL	
DANS LE CHAMP TRANSNATIONAL DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR : SOCIOGENESE DU PROGRAMME FITEC	
..... 434	
CHAPITRE 5. LE CHAMP TRANSNATIONAL DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR : VERS UNE MODELISATION GEOMETRIQUE	
DES RELATIONS CENTRE-PERIPHERIE.....	434
<i>L'espace de la mobilité étudiante internationale (1998-2019) : l'Argentine, le Brésil et la France</i>	
<i>dans le pôle latin de mobilité.....</i>	434
<i>Topographie du CTES.....</i>	436
<i>De l'intégration régionale à l'intégration interrégionale : l'Union européenne, le Mercosur et</i>	
<i>l'Espace Euro-latinoaméricain pour l'Éducation Supérieure, la Science, la Technologie et l'Éducation.....</i>	441
CHAPITRE 6. POLITIQUE EXTERIEURE, CULTURE, SCIENCE ET EDUCATION : L'ENTRELACEMENT ENTRE CHAMPS ETATIQUE ET	
CHAMP UNIVERSITAIRE A L'INTERNATIONAL.....	442
<i>France : la culture, la science et l'éducation, piliers de la politique extérieure</i>	442
<i>Argentine : un entrelacement diffus.....</i>	443
<i>Brésil : une politique extérieure culturelle, scientifique et éducative active</i>	444
CHAPITRE 7. RELATIONS BILATERALES ET COOPERATION UNIVERSITAIRE	445
<i>France-Amérique latine : ¿une ambition sud-américaine au XXI ?</i>	446
<i>La relation franco-argentine : une coopération dense</i>	448
<i>L'alliance stratégique franco-brésilienne.....</i>	449
CHAPITRE 8. « LES BRESILIENS SONT VENUS NOUS VOIR » : CREATION ET DIFFUSION DU PROGRAMME FITEC	450
CONCLUSIONS PARTIELLES DE LA DEUXIEME PARTIE	451
TROISIEME PARTIE. LE FONCTIONNEMENT DES ESPACES ARFITEC ET BRAFITEC	453
CHAPITRE 9. LES PRATIQUES DE LA COOPERATION UNIVERSITAIRE	453
<i>Les forums, un évènement social.....</i>	453
<i>Les logiques de la coopération.....</i>	455
CHAPITRE 10. ÉCONOMIE DE LA COOPERATION UNIVERSITAIRE.....	458
<i>Réciprocité, connaissance et langue : particularités de l'économie de la coopération universitaire</i>	
.....	458
<i>Financement public des programmes.....</i>	462
<i>Liens avec le secteur privé : difficultés et succès de la coopération universitaire en ingénierie ..</i>	463
CHAPITRE 11. ANALYSE PROSOPOGRAPHIQUE COMPAREE	465
<i>Universitaires diplomates et diplomates universitaires : biographies d'agents efficaces</i>	466
CHAPITRE 12. ANALYSE STATISTIQUE COMPAREE DES ESPACES ARFITEC ET BRAFITEC.....	467
<i>Arfitec : un espace hétérogène favorable à la France</i>	468
<i>Brafitec : un espace homogène favorable au Brésil</i>	468
CONCLUSIONS PARTIELLES DE LA TROISIEME PARTIE	469
QUATRIEME PARTIE. LES PRODUITS DES PROGRAMMES ARFITEC ET BRAFITEC	470

CHAPITRE 13. ANCRAGE DANS LE POLE LATIN ET FLUX CENTRE-PERIPHERIE : LA FRANCE ET FITEC DANS LES MOBILITES	
ETUDIANTES ARGENTINES ET BRESILIENNES.....	470
<i>La relation franco-argentine et Arfitec dans la mobilité étudiante argentine (2000-2017)</i>	470
<i>La relation franco-brésilienne et la mobilité Brafitec dans la mobilité étudiante brésilienne (2000-2017)</i>	471
CHAPITRE 14. UNIVERSITE ET ÉTAT : CONSOLIDATION DES LIENS AVEC LA FRANCE ET DES POLITIQUES PUBLIQUES	
D'INTERNATIONALISATION DE L'ÉDUCATION SUPERIEURE	472
<i>Les notions de « produits de l'action publique », de résultats et d'effets</i>	472
<i>Fitec et l'institutionnalisation des relations interuniversitaires</i>	472
<i>Les produits de la coopération depuis et sur l'État</i>	473
CONCLUSIONS PARTIELLES DE LA QUATRIEME PARTIE	474
CONCLUSIONS GENERALES.....	475
LES RESULTATS EMPIRIQUES DE LA RECHERCHE : PORTEE ET LIMITES DE LA THESE.....	475
L'INTERDEPENDANCE COMPLEXE ET LA DEPENDANCE SOUS L'ANGLE DU CONCEPT DE CHAMP : VERS UNE SOCIOLOGIE ET UNE ECONOMIE POLITIQUE INTERNATIONALE DE L'ÉDUCATION.....	475
APÉNDICE A. TRABAJO DE CAMPO	477
APÉNDICE B. NOTA SOBRE EL ANÁLISIS GEOMÉTRICO DE DATOS Y LOS APÉNDICES ESTADÍSTICOS	480
BREVE PRESENTACIÓN DEL AGD.....	480
COMENTARIOS SOBRE LA NOTACIÓN UTILIZADA, LA PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS Y SU INTERPRETACIÓN.....	482
COMENTARIOS SOBRE EL APRENDIZAJE DEL MÉTODO.	483
APÉNDICE C. RESULTADOS DEL ANÁLISIS FACTORIAL DE CORRESPONDENCIAS DE LA MOVILIDAD ESTUDIANTIL INTERNACIONAL 1998-2019	484
DATOS DISPONIBLES.....	484
AGREGACIÓN DE LAS MODALIDADES DE LA VARIABLE "PAÍS DE DESTINO"	490
RESULTADOS E INTERPRETACIÓN DEL ACM.....	492
APÉNDICE D. RESULTADOS DEL ANÁLISIS FACTORIAL DE CORRESPONDENCIAS DE LA MOVILIDAD SALIENTE DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (1998-2019)	497
RESULTADOS.....	497
INTERPRETACIÓN	499
APÉNDICE E. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE CORRESPONDENCIAS MÚLTIPLES DEL CAMPO TRANSNACIONAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	501
APÉNDICE F. ANÁLISIS DE CORRESPONDENCIAS MÚLTIPLES DEL ESPACIO ARFITEC.....	521
APÉNDICE G. ANÁLISIS DE CORRESPONDENCIAS MÚLTIPLES DEL ESPACIO BRAFITEC	528
APÉNDICE H. CANTIDAD DE PROYECTOS ARFITEC POR UNIVERSIDAD ARGENTINA (2008-2015)	533

APÉNDICE I. CANTIDAD DE PROYECTOS BRAFITEC POR UNIVERSIDAD BRASILEÑA (2003-2019)	534
REFERENCIAS.....	535
CIENCIA POLÍTICA, SOCIOLOGÍA Y AFINES	535
RELACIONES INTERNACIONALES	541
ECONOMÍA Y AFINES.....	555
INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, EDUCACIÓN Y AFINES	558
INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y AFINES.....	567
RELACIONES DE FRANCIA CON AMÉRICA LATINA, ARGENTINA Y BRASIL	570
ARGENTINA	573
BRASIL.....	575
FRANCIA	577
VARIOS.....	578
ESTADÍSTICA	579
FUENTES PRIMARIAS	581
POLÍTICA EXTERIOR FRANCESA, RELACIONES FRANCIA-AMÉRICA LATINA Y RELACIONES UNIÓN EUROPEA-AMÉRICA LATINA	581
ARGENTINA Y RELACIONES FRANCO-ARGENTINAS	584
BRASIL Y RELACIONES FRANCO-BRASILEÑAS.....	588
VARIOS.....	591

Índice de figuras

FIGURA 1 LAS CUATRO ZONAS DE ELABORACIÓN DE ESTRATEGIAS DE INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR	33
FIGURA 2 TRAMPAS CONCEPTUALES	97
FIGURA 3 LOS FOROS, UN EVENTO SOCIAL: MESA DE INAUGURACIÓN DEL XVº FORO BRAFITEC (FOTO 1)	97
FIGURA 4 LOS FOROS, UN EVENTO SOCIAL: ACTIVIDAD DE INTEGRACIÓN (FORO ARFITEC 2018, FOTO 2)	98
FIGURA 5 LOS FOROS, UN EVENTO SOCIAL: LA COOPERACIÓN HECHA POR PERSONAS (FORO ARFITEC 2018, FOTO 3)	98
FIGURA 6 REPRESENTACIÓN TEÓRICA DEL ENTRELAZAMIENTO DE CAMPOS	104
FIGURA 7 REUNIÓN EN LA UNIVERSIDAD DE LA <i>SORBONNE</i> DEL COMITÉ CAPES-COFECUB	112
FIGURA 8 DIEZ PRIMEROS PAÍSES DE DESTINO DE LA MOVILIDAD INTERNACIONAL (1998-2019)	124
FIGURA 9 DIEZ PRIMEROS PAÍSES DE ORIGEN DE LA MOVILIDAD INTERNACIONAL (1998-2019)	125
FIGURA 10 PLANO FACTORIAL DE LOS PAÍSES Y REGIONES DE DESTINO DE LA MOVILIDAD INTERNACIONAL (1998-2019, EJES 1 Y 2)	126
FIGURA 11 CANTIDAD DE ESTUDIANTES POR PAÍS/REGIÓN DE DESTINO (1998-2019)	128
FIGURA 12 PLANO FACTORIAL DE LOS PAÍSES DE ORIGEN DE LA MOVILIDAD INTERNACIONAL (1998-2019, EJES 1 Y 2)	130
FIGURA 13 PLANO FACTORIAL DE LA MOVILIDAD SALIENTE DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (1998-2019, EJE 1 Y 2)	133
FIGURA 14 LAS TRES DINÁMICAS DE ATRACCIÓN DE LA MOVILIDAD SALIENTE LATINOAMERICANA (1998-2019)	134
FIGURA 15 NUBE DE MODALIDADES DEL CAMPO TRANSNACIONAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (EJE 1-2)	139
FIGURA 16 ELIPSES DE CONCENTRACIÓN DE LA VARIABLE "CIVI" (CIVILIZACIÓN)	142
FIGURA 17 ELIPSES DE CONCENTRACIÓN DE LA VARIABLE "IMPER" (IMPERIOS)	144
FIGURA 18 ELIPSES DE CONCENTRACIÓN DE LA VARIABLE "MOVI" (MOVILIDAD)	146
FIGURA 19 ELIPSES DE CONCENTRACIÓN DE LA VARIABLE "PRIV" (PRIVADO)	148
FIGURA 20 ELIPSES DE CONCENTRACIÓN "IDPBL" (INVERSIÓN PÚBLICA EN INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO)	150
FIGURA 21 ELIPSES DE CONCENTRACIÓN "OMC" (VARIABLE SUPLEMENTARIA)	154
FIGURA 22 ELIPSES DE CONCENTRACIÓN "UNESCO" (VARIABLE SUPLEMENTARIA)	155
FIGURA 23 "NOSSOS PARCEIROS": ESTADOS, UNIVERSIDADES Y EMPRESAS (VOLANTE XI FORO BRAFITEC)	237
FIGURA 24 PRESUPUESTO DEL PIESCI PARA ARFITEC (2008-2016)	277
FIGURA 25 CANTIDAD DE BOLSAS BRAFITEC PARA ESTUDIANTES BRASILEÑOS (2003-2019)	280
FIGURA 26 ACM DEL ESPACIO ARFITEC: VARIABLES ACTIVAS	322
FIGURA 27 ACM DEL ESPACIO ARFITEC: VARIABLES SUPLEMENTARIAS	324
FIGURA 28 ACM DEL ESPACIO ARFITEC: INDIVIDUOS	325
FIGURA 29 ACM DEL ESPACIO BRAFITEC: VARIABLES ACTIVAS	333
FIGURA 30 ACM DEL ESPACIO BRAFITEC: VARIABLES SUPLEMENTARIAS	335
FIGURA 31 ACM DEL ESPACIO BRAFITEC: INDIVIDUOS	336
FIGURA 32 DOCE PRIMEROS PAÍSES DE DESTINO DE LA MOVILIDAD ESTUDIANTIL SALIENTE ARGENTINA (2000-2017)	346
FIGURA 33 ESTRUCTURA DE LA MOVILIDAD ESTUDIANTIL SALIENTE ARGENTINA (2000-2017, PORCENTAJES)	347
FIGURA 34 EVOLUCIÓN DE LA ESTRUCTURA DE LA MOVILIDAD ESTUDIANTIL SALIENTE ARGENTINA (2000-2017, CANTIDAD DE ESTUDIANTES)	348

FIGURA 35 EVOLUCIÓN DE LA MOVILIDAD ESTUDIANTIL SALIENTE ARGENTINA HACIA FRANCIA (2000-2017, MOVILIDAD TOTAL Y ARFITEC)	349
FIGURA 36 DOCE PRIMEROS PAÍSES DE ORIGEN DE LA MOVILIDAD ESTUDIANTIL ENTRANTE ARGENTINA (2016-2017)	351
FIGURA 37 ESTRUCTURA DE LA MOVILIDAD ESTUDIANTIL ENTRANTE ARGENTINA (2016-2017, PORCENTAJES)	352
FIGURA 38 DOCE PRIMEROS PAÍSES DE DESTINO DE LA MOVILIDAD ESTUDIANTIL BRASILEÑA (2000-2017)	355
FIGURA 39 ESTRUCTURA DE LA MOVILIDAD ESTUDIANTIL SALIENTE BRASILEÑA (2000-2017, PORCENTAJES)	356
FIGURA 40 EVOLUCIÓN DE LA ESTRUCTURA DE LA MOVILIDAD ESTUDIANTIL SALIENTE BRASILEÑA (2000-2017, CANTIDADES)	358
FIGURA 41 EVOLUCIÓN DE LA MOVILIDAD ESTUDIANTIL SALIENTE BRASILEÑA HACIA FRANCIA (2000-2017, MOVILIDAD TOTAL Y BRAFITEC)	359
FIGURA 42 DOCE PRIMEROS PAÍSES DE ORIGEN DE LA MOVILIDAD ESTUDIANTIL ENTRANTE BRASILEÑA (2009-2017)	361
FIGURA 43 ESTRUCTURA DE LA MOVILIDAD ESTUDIANTIL ENTRANTE BRASILEÑA (2009-2017, PORCENTAJES)	362
FIGURA 44 EVOLUCIÓN DE LA ESTRUCTURA DE LA MOVILIDAD ESTUDIANTIL ENTRANTE BRASILEÑA (2009-2017, CANTIDADES)	363
FIGURA 45 EVOLUCIÓN DE LA MOVILIDAD ENTRANTE BRASILEÑA PROVENIENTE DE FRANCIA (2003-2017, MOVILIDAD TOTAL Y BRAFITEC)	364
FIGURA 46 CANTIDAD DE CONVENIOS INTERNACIONALES DE LA UNIVERSIDADES ARGENTINAS QUE PARTICIPARON EN ARFITEC CON ESPAÑA, BRASIL, FRANCIA Y EE. UU. (2022)	375
FIGURA 47 CANTIDAD DE CONVENIOS INTERNACIONALES DE LAS UNIVERSIDADES BRASILEÑAS QUE PARTICIPARON EN BRAFITEC CON ARGENTINA, EE. UU., FRANCIA Y EE. UU. (2022)	381

Índice de tablas

TABLA 1 PROGRAMA 185 "DIPLOMACIA CULTURAL Y DE INFLUENCIA (FRANCIA, 2019)	175
TABLA 2 DESCRIPCIÓN DE LOS AGENTES EFICIENTES ARFITEC	315
TABLA 3 DESCRIPCIÓN DE LOS AGENTES EFICIENTES BRAFITEC	330

Siglas

ACM: Análisis de correspondencias múltiples

AFC: Análisis factorial de correspondencias

AGD: Análisis geométrico de datos

ANRT: Association Nationale de la Recherche et de la Technologie

Arfitec: Argentina Francia Ingenieros Tecnología

AUF: Agence Universitaire de la Francophonie

Brafitec: Brasil Francia Ingenieros Tecnología

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nivel Superior

CIFRE: Conventions Industrielles de Formation par la Recherche

CDEFI: Conférence des Directeurs des Écoles Françaises d'Ingénieurs

CIN: Consejo Interuniversitario Nacional

CNPq: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CNI: *Confederação Nacional de Industria*

COFECUB: Comité Français d'Évaluation de la Coopération Universitaire et Scientifique avec le Brésil

CONEAU: Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria

CONFEDI: Consejo Federal de Decanos de Ingeniería

CONICET: Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

CPLP: Comunidad de Países de Lengua Portuguesa

CSF: Ciência sem Fronteiras

CTI: Commission des Titres d'Ingénieurs

DGA: Direction Générale de l'Armement

DREIC-MES: Délégation aux Relations Européennes et Internationales et à la Coopération du Ministère de l'Enseignement Supérieur¹

DRI: Dirección de Relaciones Internacionales²

ELSE: Consorcio Interuniversitario de Español como Lengua Segunda y Extranjera

¹ Se usa de forma genérica el término "*Ministère de l'Enseignement Supérieur*" para designar al ministerio encargado de la educación superior.

² Se usa de forma genérica el término "*Dirección de Relaciones Internacionales*" para designar al área encargada de la cooperación y de las relaciones internacionales dentro de las universidades.

EPI: Economía Política Internacional

IES: Institución de Educación Superior

MAE: Ministère des Affaires Étrangères³

MES: Ministère de l'Enseignement Supérieur

MinCyT: Ministerio de Ciencia y Tecnología

OEA: Organización de Estados Americanos

OEI: Organización de Estados Iberoamericanos

OMC: Organización Mundial del Comercio

PEFI: Plan Estratégico de Formación de Ingenieros

PLM: Product Life Management

RR. II.: Relaciones internacionales (disciplina)

UNC: Universidad Nacional de Córdoba

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

SPI: Sociología Política Internacional

SPU: Secretaría de Políticas Universitarias

³ Se usa de forma genérica el término "*Ministère des Affaires Étrangères*" para designar al ministerio encargado de los asuntos exteriores.

Introducción

La internacionalización de la educación superior, la consolidación de una economía del conocimiento, la importancia creciente de la cultura, de la ciencia y de la tecnología en las agendas bilaterales y multilaterales, así como en las políticas exteriores, son todos fenómenos que caracterizan el principio del siglo XXI y que apelan al desarrollo de marcos conceptuales y de metodologías adecuados para asir la complejidad de estos procesos. Es a estos desarrollos que esta tesis apunta a contribuir a través del estudio del programa de cooperación universitaria Francia Ingenieros Tecnología con Argentina (Arfitec) y Brasil (Brafitec).

Se propone en esta introducción presentar brevemente y de forma general la tesis. Se brinda a continuación una primera definición del objetivo, del tema y del problema general de investigación, se dan algunos elementos sobre la metodología, se plantea la relevancia de la tesis y se presenta su organización general.

El objetivo de la tesis es doble. En primer lugar, se apunta a verificar dos hipótesis. Primero, que la cooperación universitaria, en el caso de los programas Francia Ingeniero Tecnología en su versión brasileña (Brafitec) y argentina (Arfitec), es una política pública bilateral de internacionalización constitutiva del proceso de formación del polo público del Campo Transnacional de la Educación Superior. Segundo, que la cooperación universitaria estudiada resulta de un espacio social producto y reproductor de un entrelazamiento entre campos universitarios y estatales de dos países. El segundo objetivo de la tesis es teórico y metodológico en la medida que se aspira a mostrar la relevancia de la teoría de los campos de P. Bourdieu para el estudio de las relaciones internacionales a partir de un marco teórico que incorpora, tras un proceso de reformulación, la teoría de la interdependencia compleja y la teoría de la dependencia (F. H. Cardoso & Faletto, 1969; Jaguaribe et al., 1969; Keohane & Nye, 2012). Se propone un análisis sociológico que considere la cooperación como un hecho social internacional cuyas lógicas se pueden analizar con el método sociológico, es decir explicando un hecho social por otro hecho social (É. Durkheim, 2010). Se apunta en ese sentido a hacer una sociología política internacional de la cooperación y de la internacionalización de la educación superior a partir de la comparación de los programas franco-argentino Arfitec y franco-brasileño Brafitec de formación en ingeniería considerando que estos programas son productos de un espacio social que resulta del proceso de entrelazamiento entre campos universitarios y estatales de los países considerados.

El marco temporal va desde 1997, fecha en la que se gesta el programa, hasta 2020, año en el que se terminó el trabajo de campo y que marca por lo tanto la fecha hasta la cual se dispone de datos. Los programas Fitec nacen de una demanda brasileña formulada en 1997 y dirigida a Francia de implementación de un programa de formación de ingenieros. Tras unos primeros intercambios exitosos entre 1999 y 2001, se crea en 2002 el programa Brafittec entre Brasil y Francia que luego se implementa en 2008 en Argentina y en 2009 en México y Chile (Mexfitec y Chilfitec). El programa Fitec es así un programa consolidado de unos 20 años en el caso de Brasil y unos 14 años en el caso de Argentina cuyo funcionamiento es el siguiente: se forma un comité bilateral que reúne a las instituciones estatales involucradas (ministerios, instituciones de educación superior y de ciencia, etc.) y se realiza un llamado a presentación de proyectos. Las universidades, de forma binacional, presentan un proyecto elaborado de forma conjunta que es evaluado por cada Estado y luego por el comité bilateral que decide del otorgamiento de los fondos para financiar la movilidad de los estudiantes y de los docentes e investigadores. El funcionamiento del programa da lugar a una serie de prácticas: movilidad de estudiantes y de profesores, firma de convenios entre universidades, firma de acuerdos entre instituciones y ministerios de las partes involucradas, creación de comités bilaterales, organización de foros que reúnen a los participantes, etc. El funcionamiento de Fitec es así a la vez interuniversitario e internacional en la medida en que involucra a universidades de países diferentes; e interestatal en la medida en que los Estados participan de forma bilateral cooperando.

La dificultad y la relevancia de una investigación sobre la cooperación universitaria como Fitec consiste precisamente en analizar la relación entre las universidades y entre los Estados en sus dimensiones nacionales e internacionales: relación internacional y también nacional entre las universidades cuando participan varias universidades nacionales; relación nacional entre las universidades y sus respectivos Estados nacionales; y relación bilateral entre Estados. El análisis de las políticas públicas apunta a contestar a tres preguntas fundamentales: ¿Por qué se implementan políticas públicas? ¿Cómo los actores implicados actúan? ¿Cuáles son los efectos de la acción pública? (Hassenteufel, 2011). Una *primera formulación del problema de investigación* consiste por lo tanto en preguntarse cómo, por qué y con qué resultados los Estados cooperan en asuntos universitarios. La existencia de una *cooperación universitaria bilateral* implica dos cosas: por un lado, que los Estados hayan incorporado a su esfera de intervención la dimensión internacional de la educación superior,

es decir que tengan políticas o acciones vinculadas con la internacionalización de la educación superior; y, por otro lado, que haya cooperación bilateral, es decir coordinación de Estado a Estado. El primer punto remite al hecho que existan prácticas a través de las cuales instituciones estatales diferentes de las universidades intervengan legítimamente en los procesos de internacionalización del sistema universitario nacional (firma de convenios, becas, financiamientos para investigación, normas, etc.). Pueden ser prácticas más o menos activas, desde la implementación de políticas de cooperación bilateral y de programas de internacionalización de las universidades hasta la simple recepción de estudiantes extranjeros; y pueden estar orientadas hacia el exterior o hacia el interior: ofrecer becas para que los estudiantes nacionales vayan al exterior no es lo mismo que ofrecer becas para que vengan estudiantes extranjeros. Estas políticas pueden tomar distintas formas: puede haber dentro de la política exterior una *diplomacia universitaria*, es decir una acción exterior institucionalizada dentro del Ministerio de Asuntos Exteriores, más o menos especializada, es decir propiamente universitaria, o incluida en la diplomacia cultural, educativa y científica. O bien estas políticas pueden ser implementadas por otros ministerios, el de Educación o de Ciencia; o por los organismos de investigación o de evaluación. De este modo, el problema para el análisis no es sólo la multitud de instituciones ni la variedad de prácticas constitutivas del proceso de incorporación a la esfera de acción del Estado de la internacionalización de la educación superior, sino también los distintos tipos de políticas: la diplomacia universitaria (o cultural y educativa) no es lo mismo que una *política de internacionalización de la educación superior*; la *política exterior*, como política específica del Ministerio de Asuntos Exteriores, no es lo mismo que la *acción exterior* del Estado, que puede ser llevada adelante por otros ministerios y otras instituciones vinculadas con ciencia y educación. El análisis de cómo, por qué y con qué resultados los Estados cooperan bilateralmente en asuntos universitarios pasa de este modo por la pregunta de cómo analizar esa cooperación, y supone por lo tanto definir ciertos conceptos.

La cuestión de la legitimidad de las prácticas mediante las cuales el Estado incorpora a su esfera de acción las relaciones internacionales de las universidades nacionales supone a su vez tomar en cuenta la relación entre el Estado y el sistema universitario. El tipo de política que se pueden implementar depende del tipo de Estado, del sistema universitario y de la relación entre ambos: según la relación entre el Estado, el mercado y las oligarquías académicas se configuran modos específicos de coordinación de las universidades propios de

cada país (Clark, 1986). Además, los sistemas universitarios francés, alemán y anglosajón, por ejemplo, son diferentes, tienen historias diferentes y están anclados en historias nacionales diferentes (Charle & Verger, 2015). La posibilidad misma de tener una diplomacia universitaria, una acción exterior universitaria o una política de internacionalización constituye en ese sentido un problema de investigación en sí: no se trata sólo de decir qué hace el Estado sino también de indagar en cómo es posible que lo haga.

El segundo punto remite al hecho que la existencia de la cooperación universitaria bilateral supone que haya cooperación bilateral, o multilateral en algunos casos, de Estado a Estado: la internacionalización de la educación superior, esto es que las universidades tengan una dimensión internacional (movilidad de estudiantes, enseñanza de lenguas extranjeras, etc.) no es lo mismo que la cooperación entre universidades (firma de convenios, desarrollo de programas de investigación conjuntos, etc.) Este tipo de cooperación, que se propone llamar *cooperación interuniversitaria*, se distingue por un lado de la *cooperación bilateral universitaria* entre Estados, es decir la coordinación entre Estados de políticas o programas universitarios; y por otro lado, de la internacionalización de la educación superior, fenómeno más amplio que no supone necesariamente que haya cooperación interuniversitaria ni cooperación bilateral universitaria: una universidad puede recibir estudiantes extranjeros fuera de todo convenio interuniversitario o de cooperación bilateral. La *cooperación universitaria*, tal como se la entiende en la tesis, tiene por lo tanto dos dimensiones, la cooperación interuniversitaria y la cooperación bilateral universitaria; y es un fenómeno, entre otros, que participa de la internacionalización de la educación superior. Su estudio constituye un problema de investigación, aún por formular, que supone analizar tanto la incorporación por los Estados a su esfera de acción de la dimensión internacional de la educación superior como la existencia de una cooperación entre Estados en asuntos universitarios.

El segundo objetivo de la tesis está relacionado con el “cómo analizar” la cooperación universitaria. Tal como se detallará más adelante, la propia revisión de bibliografía y la construcción del objeto de investigación llevó a identificar una doble laguna: la poca atención que se le prestó, por un lado, al estudio de la internacionalización de la educación superior desde las políticas exteriores; y, por otro lado, a la educación en general y la internacionalización de la educación superior en particular en Relaciones Internacionales

(RR. II.) y en Economía Política Internacional (EPI)⁴. La cuestión de “cómo analizar” fue central en la tesis y llevó a adoptar un enfoque de Sociología Política Internacional (SPI). Primero, se consideró la política exterior como una política pública, lo cual permite salir de la literatura de Teoría de Relaciones Internacionales y de Análisis de Política Exterior para incorporar literatura de Ciencias Políticas sobre Análisis de Políticas Públicas. Segundo, el propio objeto de estudio, la educación, así como la multiplicidad de actores, favoreció, por razones que se detallarán más adelante, la adopción de un enfoque de Sociología de la Acción Pública.

La doble laguna anteriormente señalada llevó a interrogarse sobre cómo pensar la educación en términos de política y poder internacional. Al haber estudiado Ciencias Políticas en Francia se tenía como pista los aportes de P. Bourdieu, quien precisamente dedicó parte de su investigación a la educación y a la universidad y puso en relación la sociología de la educación con la sociología del poder y del Estado (Bourdieu, 2002a). Se hizo un trabajo de relectura y de profundización y se exploró una serie de autores que desarrollaron estos aportes, lo cual llevó a descubrir recientes desarrollos de la sociología inspirada en P. Bourdieu en RR. II. y en Sociología de la Acción Pública. La revisión de esta literatura y la profundización teórica y metodológica en la sociología de P. Bourdieu permitió conceptualizar la cooperación universitaria como un proceso de entrelazamiento entre campos universitarios y estatales, gracias a lo cual se reformularon una serie de conceptos (poder blando, dependencia, política pública, etc.) en términos de campo y se desarrolló un marco teórico que articula los conceptos de interdependencia compleja, dependencia y campo.

Esta reformulación permite además construir la comparación entre ambos programas. El análisis en términos de campo consiste en plantear que los programas Arfitec y Brafitec son productos de espacios sociales y que estos espacios están estructurados por un entrelazamiento específico entre campos. Las diferencias y las similitudes en los productos, es decir los resultados y los efectos⁵ de entrelazamiento, se tienen por lo tanto que entender y explicar por las diferencias y las similitudes de cada espacio social, es decir la sociogénesis y el funcionamiento de cada entrelazamiento, comparándose así los productos de cada espacio social en función de cada espacio social. Gracias a la comparación a partir del concepto de

⁴ Para no multiplicar las referencias a las distintas disciplinas se usará el término “Relaciones Internacionales” para designar de forma general a la disciplina que estudia las relaciones internacionales, incluyendo la Economía Política Internacional (EPI) a la que se vinculan las teorías de la Interdependencia Compleja y de la dependencia que se movilizan en la tesis (Kébabdjian, 1999; Tussie, 2015).

⁵ Se detalla esta distinción en el capítulo 14.

campo se recalcará además la relevancia de este concepto para el análisis de las relaciones internacionales y para la sistematización de las comparaciones.

La metodología de la tesis se apoya en un marco conceptual que integra distintas disciplinas, métodos cualitativos y métodos cuantitativos. El marco conceptual, que se elabora en la primera parte, se construye a partir de conceptos de RR. II. y de Sociología Política. Se discuten los distintos aportes que desde las RR. II. se pueden movilizar para pensar la cooperación universitaria y los enfoques de Sociología Política de la Acción Pública. Se introduce luego la sociología de P. Bourdieu señalando su relevancia para el estudio de las relaciones internacionales y de la acción pública, haciendo hincapié en el concepto de campo a partir del cual se construye el objeto de investigación y se justifica la metodología.

La investigación se apoya en diferentes métodos cualitativos. En primer lugar, el estudio de los textos oficiales, como acuerdos, reportes, etc. En segundo lugar, se aplica el método etnográfico, a través de la realización de entrevistas y la observación directa e indirecta. La realización de entrevistas se apoya en un trabajo de campo realizado en Argentina, Brasil, Colombia y Francia. La observación directa se realizó a través de la participación en eventos de cooperación. La observación indirecta se apoya en el estudio de las páginas internet de los Foros Arfitec y Brafitec a través de las cuales se observó de forma indirecta las prácticas de estos espacios sociales en una perspectiva de etnografía virtual (Hine, 2004).

La investigación se apoya también en métodos estadísticos. Se analiza particularmente el Campo Transnacional de la Educación Superior (CTES), la movilidad estudiantil internacional y los convenios entre universidades. Se realiza también un estudio prosopográfico de los espacios Arfitec y Brafitec a través del Análisis de las Correspondencias Múltiples (ACM)⁶. Este tipo de análisis consiste en estudiar las trayectorias de los agentes de un espacio social para luego, siguiendo la metodología implementada por P. Bourdieu, sistematizar el análisis de los datos biográficos recolectados gracias al ACM y así establecer la estructura de ese espacio. Al aplicar esta estrategia para estudiar cada espacio se sistematizará la comparación, con lo cual se enfatizará la relevancia del método.

⁶ El Análisis de Correspondencias Múltiples es una técnica de análisis factorial para variables cualitativas. Es un método de Análisis Geométrico de Datos (AGD) que ha sido particularmente utilizado por P. Bourdieu (Lebaron & Le Roux, 2015). Se usan dos métodos de AGD en la tesis: el ACM y el Análisis Factorial de Correspondencias (AFC) que, a diferencia del primero, sólo permite estudiar dos variables cualitativas. Se presenta brevemente el método en el apéndice B.

En términos teóricos y conceptuales, el principal aporte de la tesis es tratar de articular a partir de una investigación empírica las RR. II. y la Sociología Política. Tal como se verá en la primera parte, las Teorías de las Relaciones Internacionales, el Análisis de Política Exterior, el Análisis de Políticas Públicas, la Sociología Política y la Sociología de las relaciones internacionales, éstas dos últimas tales como se desarrollaron particularmente en Francia, aún tienen relativamente poco diálogo. Esto se debe a la evolución histórica de las disciplinas, las cuales, al estar ancladas en tradiciones académicas y sociedades diferentes, se especializan temáticamente y producen sus propias teorías y conceptos. La Sociología Política Internacional, aún de desarrollo reciente, apunta precisamente a contribuir al estudio de las relaciones internacionales articulando las Teorías de las Relaciones Internacionales con la Sociología Política (Bigo & Walker, 2007a). Dentro de este enfoque, una de las pistas que pueden ser relevante teórica y metodológicamente es el estudio de la política y de la acción exterior desde la Sociología de la Acción Pública. Es esta pista que la tesis se propone explorar a partir del estudio de la cooperación universitaria. Obviamente, no se pretende haber abarcado ni menos hacer una síntesis del conjunto de esas disciplinas y subdisciplinas, ni contrastar de manera exhaustiva las diferencias que pueden existir entre las tradiciones académicas anglosajona, francesa y latinoamericana, sino que se apunta más sencillamente a recalcar algunos elementos de discusión y de convergencia, establecer un marco conceptual, y construir un objeto de investigación.

En términos metodológicos, el principal aporte de la tesis es el uso del concepto de campo para el estudio de la acción exterior y de la cooperación. Tal como se verá más adelante, en los últimos años el concepto de campo se empezó a aplicar al estudio de las relaciones internacionales y de la acción pública. El objeto de estudio de la tesis permite articular ambos desarrollos. Además, el concepto de campo ofrece un marco teórico y conceptual en el cual se combinan métodos cualitativos, a través de la etnografía, y métodos cuantitativos, particularmente a través del ACM, combinación que es objeto de debates (Goertz & Mahoney, 2012; Tashakkori & Teddlie, 2010). Este concepto, y sus implicaciones metodológicas, puede ser relevante para el estudio de las relaciones internacionales en la medida en que se intente pensar y trabajar conceptos específicos de las RR. II. desde la Sociología de forma más general. La revisión de literatura y el trabajo de definición que se

realiza en la primera parte están destinados precisamente a justificar y explicar esta reformulación⁷.

En términos empíricos, la tesis hace dos aportes. El primero concierne la doble laguna ya mencionada: la internacionalización de la educación superior constituye un fenómeno internacional cuyo análisis desde las Relaciones Internacionales puede ser relevante tanto para la comprensión de ese fenómeno en particular como para el estudio de las relaciones internacionales y para la disciplina de las RR. II. Si bien la tesis tiene objetivos teóricos y metodológico, el énfasis puesto en la acción pública ofrece la posibilidad de producir conocimientos que, desde una perspectiva de ciencia aplicada, pueden contribuir a la formulación de políticas de internacionalización y de cooperación universitaria. El segundo aporte es el estudio de las relaciones entre América latina y Francia. De hecho, la revisión bibliográfica reveló la poca producción científica sobre esta relación en términos de RR. II. y de política exterior comparando con otras relaciones. Por más que se entiendan las razones por las cuales las relaciones con otros países, por ejemplo EE. UU., son más importantes, las relaciones con Francia no dejan de tener cierta relevancia dada la existencia de vínculos relativamente importantes (culturales, históricos, políticos, económicos, etc.) y la posición geopolítica particular de este país en el Atlántico, en el Caribe y en América del Sur.

La tesis consta de cuatro partes. En la primera parte, se construye el objeto de investigación, se establece el marco teórico, se formulan las hipótesis y se expone la metodología. Se hace una revisión de literatura destinada a establecer un estado del arte y se articula esa revisión con el trabajo empírico para explicar el proceso de construcción del objeto. De este modo, se sigue un de los presupuestos epistemológicos del oficio de sociólogo que consiste en mostrar no sólo la ciencia hecha sino la ciencia haciéndose (Bourdieu et al., 1973a). En la segunda parte, se establece la posición de Argentina, Brasil y Francia en el CTES y se hace la sociogénesis de Arfitec y Brafitec. Se realiza un análisis de la movilidad estudiantil mundial y una topografía del CTES, se revisa la articulación entre política exterior, ciencia, educación y cultura en cada país y en las relaciones bilaterales, y se termina con la formación del programa FITEC. La tercera parte analiza el funcionamiento de los espacios sociales Arfitec y Brafitec. Se indaga en las prácticas de la cooperación (actividades, discursos, lógicas, etc.),

⁷ Dado que este trabajo de reformulación implica poner a dialogar disciplinas y tradiciones académicas diferentes, se empezará utilizando sobre todo los conceptos de las RR. II. hasta que se haya introducido la sociología de P. Bourdieu y que se pueda usar la terminología propia de la sociología de los campos.

se profundiza luego en las características económicas de esta cooperación y se termina con un análisis prosopográfico comparado de los espacios sociales Arfitec y Brafitec. La última y cuarta parte se dedica al estudio de los productos del entrelazamiento.

Primera Parte. Marco teórico, construcción del objeto y metodología

El objetivo de esta primera parte es justificar el tema, construir el objeto de investigación, formular las hipótesis y fundamentar la metodología. La justificación del tema se realiza mediante una revisión bibliográfica cuyo propósito es ubicar la tesis dentro de la disciplina de las RR. II. La construcción del objeto de investigación se hace a través de un trabajo de definición en el cual se enfatiza la distinción entre diferentes fenómenos, como la internacionalización de la educación superior, la globalización de la ciencia y el poder blando; y las políticas relacionadas con esos fenómenos, como las políticas de internacionalización de la educación superior, la acción y la política exterior, las diplomacias (cultural, científica, etc.) y la cooperación bilateral. Gracias estas distinciones se problematiza la relación entre estos fenómenos y el Estado, lo cual lleva a reformular teóricamente la investigación a partir del concepto de campo para luego construir el objeto de investigación, formular las hipótesis y establecer la metodología.

Se presenta en primer lugar lo que se identificó como una doble laguna: por un lado, la poca atención que se le prestó al estudio de la internacionalización de la educación superior desde las políticas exteriores, es decir de estudios que hagan énfasis en las políticas de Estado en sus dimensiones internacionales, particularmente en términos de política y de acción exterior, de cooperación bilateral y de diplomacia. Por otro lado, la poca atención que se le prestó en RR. II. a los temas educativos de forma general, y más particularmente a la universidad como institución internacionalizada que participa de las relaciones de poder entre naciones y Estados.

En segundo lugar, se revisan los usos del concepto de “cooperación” desde las RR. II., la EPI y la Antropología económica con el objetivo de destacar ciertas características de la cooperación como política pública. Se establece una distinción con el concepto más amplio de cooperación tal como se usa en Teoría de Relaciones Internacionales y el concepto más restringido de cooperación al desarrollo.

En tercer lugar, se presentan las implicaciones de un análisis de la política y de la acción exterior desde la Sociología de la Acción Pública. Se establecen las particularidades de este enfoque con respecto al Análisis de Políticas Públicas y se presentan los distintos abordajes sociológicos de las relaciones internacionales para justificar la relevancia del estudio de la política y de la acción exterior como política pública a partir de la Sociología Política.

En cuarto lugar, se conceptualiza la cooperación universitaria como un proceso de entrelazamiento entre campos. Se presenta la sociología de P. Bourdieu y sus recientes usos en RR. II. y en Sociología de la Acción Pública. Se conceptualiza luego el objeto de investigación reformulando las categorías de análisis de las RR. II. a partir de la sociología de P. Bourdieu, se formulan las hipótesis y se establece la metodología.

Capítulo 1. Una doble laguna

La revisión de bibliografía llevó a identificar una doble laguna: la poca atención que se le prestó, por un lado, al estudio de la internacionalización de la educación superior desde las políticas exteriores; y, por otro lado, a la educación en general y la internacionalización de la educación superior en particular desde las Relaciones Internacionales. Las universidades, en la medida en que son instituciones culturales, científicas y educativas, participan de la relaciones internacionales: según J. M. Mitchell, la relaciones culturales son la tercera dimensión de las relaciones entre Estados, además de la política y del comercio; para S. Strange, el conocimiento es la cuarta estructura principal de poder en la economía mundial (Strange, 2004) y para J. Nye las universidades son un elemento de poder blando (Nye, 2004)⁸. Existen así conceptos de RR. II. a partir de los cuales pensar la universidad, pero no se suele pensar la universidad en sí: generalmente ésta queda insertada dentro de conceptos más amplios como el de educación, ciencia y cultura o de poder blando. Conviene por lo tanto empezar el análisis de la cooperación universitaria articulando la literatura sobre internacionalización de la educación superior con la de RR. II. Se aborda para ello en primer lugar a la universidad en perspectiva internacional haciendo una revisión de la literatura sobre internacionalización de la educación superior para luego revisar los conceptos existentes en RR. II. y analizar la dimensión universitaria de las relaciones internacionales.

La universidad en perspectiva internacional

Existen al menos dos fenómenos que permiten caracterizar la dimensión universitaria de las relaciones internacionales: la internacionalización de la educación superior y la globalización de la ciencia. La literatura sobre internacionalización de la educación superior es

⁸ Puede también citarse el libro de E. McMurry y M. Lee (McMurry & Lee, 1947)

la que más se focaliza sobre la universidad en la medida en que toma específicamente a la educación superior como objeto de análisis. La literatura sobre globalización de la ciencia es en ese sentido diferente dado que la universidad no se limita a la producción de conocimientos y que la producción científica abarca actores no universitarios, como las empresas y los organismos de investigación. En ese sentido, la literatura que más corresponde al tema de investigación es la literatura sobre internacionalización de la educación superior, por lo cual se revisa principalmente esa literatura, articulando cuando sea oportuno con la literatura sobre globalización de las ciencias.

Cabe resaltar que la internacionalización de la educación superior constituye un campo de estudio en sí dentro de la Educación como disciplina⁹. La literatura especializada sobre el tema es extensa y no se pretende aquí resumirla sino destacar algunos elementos relevantes para la tesis y apoyar el argumento según el cual la internacionalización de la educación superior es un fenómeno importante de las relaciones internacionales que ha sido poco estudiado desde las RRII. Según la definición de J. Knight¹⁰ *“Internationalization at the national, sector, and institutional levels is defined as the process of integrating an international, intercultural, or global dimension into the purpose, functions or delivery of postsecondary education”* (Knight, 2015, p. 2). La internacionalización de la educación superior tiene dos pilares, la internacionalización hacia afuera y la internacionalización en casa (Knight, 2013). La primera supone movilidad mientras que la segunda, *“at home”*, se define como *“the purposeful integration of international and intercultural dimensions into the formal and informal curriculum for all students within domestic learning environments”* (Beelen & Jones, 2015, p. 69). De estas definiciones se destacan varios elementos. En primer lugar, la internacionalización de la educación superior es un fenómeno con dimensiones

⁹ Existen así revistas especializadas, como el *Journal of International Studies of Education* de la *Association for Studies In International Education*, la *Research in Comparative and International Education* de la *University of Oxford*, *Compare: A Journal of Comparative and International Education* de la *British Association for International and Comparative Education*, la *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres*, e incluso una revista especializada sobre movilidad internacional y educación, el *Journal of International Mobility* de las *Presses Universitaires de France*. En Argentina se creó en 2022 la *Revista Redalint. Universidad, internacionalización e integración regional* de la Red de Investigadores y Gestores en Internacionalización de la Educación Superior en América latina creada en 2015 por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) de Argentina.

¹⁰ Existen debates sobre la definición del concepto que no se desarrollan aquí. Para una revisión de estos debates, ver Knight, J. (2013). *International Education Hubs* y De Ketele, J.-M., & Hugonnier, B. (2020). *Qu'est-ce que l'internationalisation de l'enseignement supérieur? Un réseau conceptuel à clarifier*.

internacionales y globales, dado que es una respuesta a la globalización (Foskett & Maringe, 2010). En segundo lugar, ésta concierne fundamentalmente el proceso educativo, por lo cual la universidad¹¹ es la institución central del análisis. La internacionalización incluye las políticas y las prácticas llevadas adelante por los sistemas académicos, las instituciones e incluso los individuos para hacer frente al entorno académico global (Altbach & Knight, 2007). En tercer lugar, la internacionalización de la educación superior es un fenómeno extremadamente amplio, diverso y difuso: por ejemplo, leer bibliografía en una lengua extranjera constituye una práctica de internacionalización. Además, los motivos de la internacionalización son variados: búsqueda de ventaja comercial, adquisición de conocimientos y de idiomas o mejoramiento del currículo (Altbach & Knight, 2007).

La internacionalización de la educación superior se vincula con varios procesos relevantes para las RR. II., como los flujos internacionales de personas a través de la movilidad de estudiantes y de investigadores (Uvalic-Trumbic, 2020), la formación de “*world class universities*” (Altbach, 2003), y la creación de núcleos educativos internacionales (“*International Education Hub*”) que resultan del esfuerzo coordinado y estratégico para construir una masa crítica de actores locales y extranjeros (estudiantes, instituciones educativas, empresas, centros de investigación) con el objetivo de ser percibido y actuar como centro de educación e investigación global (Knight, 2013). Se plantean también desafíos vinculados con el desarrollo de una economía del conocimiento que incrementa la importancia económica de las universidades (Gürüz, 2008). Hay también aspectos geopolíticos (Giblin, 2018), particularmente en términos de geopolítica del conocimiento (Mollis, 2010; Shahjahan & Morgan, 2016) y de relaciones centro-periferia (Beigel, 2010, 2016; Palomba, 2020), vinculados con la posición hegemónica de las universidades estadounidenses y anglosajonas (Marginson, 2008) y la lucha simbólica mundial entre universidades, particularmente a través de los índices internacionales como el de Shanghái¹² (Kauppi & Erkkilä, 2011).

¹¹ Para evitar frases largas que pueden entorpecer la lectura se usa en la tesis el término de “universidad” como equivalente de “institución de educación superior”.

¹² El Instituto de Educación Superior de la Universidad Jiao Tong de Shanghái publica anualmente desde 2003 el *Academic Ranking of World Universities*. Esta clasificación, cada vez más influyente en el ámbito universitario científico y político, ha sido objeto de numerosas críticas (Martínez Rizo, 2011). El otro índice que se usa en la tesis es el *QS World University Ranking*.

La universidad se ve por lo tanto involucrada en procesos globales e internacionales, volviéndose un asunto estratégico para los Estados (Musselin, 2008; Vincent-Lancrin & Kurt, 2008). La internacionalización de la educación superior plantea las relaciones de poder entre naciones: es un fenómeno internacional que es parte de las relaciones entre países, pueblos, sistemas y culturas, que está relacionado con la globalización, pero con la que no se confunde (Knight, 2013), en el sentido que la globalización constituye el entorno global (tecnológico, económico, humano, cultural) que afecta a cada país e impacta en la internacionalización educativa (Knight, 2006). La internacionalización de la educación superior tiene una dimensión propiamente internacional en el sentido que pone en relación a las naciones, lo cual es particularmente importante dado que la universidad no siempre fue internacional: la creación de las universidades en el mundo occidental fue anterior a la formación de las naciones y de los Estados (Scott, 1998). La primera universidad en Europa fue creada en 1088 en Bolonia en el contexto medieval y tanto el sistema westfaliano como la formación de las naciones modernas son posteriores. La universidad medieval se modifica a partir de la segunda mitad del siglo XVIII y a lo largo del siglo XIX, antes de masificarse después de la Segunda Guerra Mundial. La formación de diferentes modelos universitarios (anglosajón, francés, alemán, etc.) está relacionada con el proceso histórico de formación de las naciones y de los Estados, y la articulación que se dio en cada caso entre educación e investigación (Charle & Verger, 2015). La universidad medieval, universal en el sentido que abarcaba al conjunto del mundo cristiano, pasa a ser una universidad nacional: la formación de los Estados naciones contribuyó a la desintegración de la comunidad científica europea y llevó a un proceso de nacionalización de la cultura y de la ciencia, marcado por ejemplo por el declive del latín y el auge de las lenguas nacionales (Sapiro, 2009).

En ese sentido, hablar de internacionalización de la universidad antes de la formación de las naciones y de los Estados sería un anacronismo que haría perder de vista la relación entre educación superior y relaciones entre naciones¹³. Esto es válido no sólo para la universidad como institución, sino también para la ciencia: la globalización de la ciencia que se observa actualmente, y que se aborda desde el concepto de ciencia global (Mayer et al., 2014a), no tiene que hacer perder de vista que la ciencia está anclada en las naciones (Kleiche

¹³ Tal como se verá más adelante, éste es también el caso de América latina dado que las universidades modernas se forman en la época colonial, es decir antes de la formación de las naciones y de los Estados latinoamericanos.

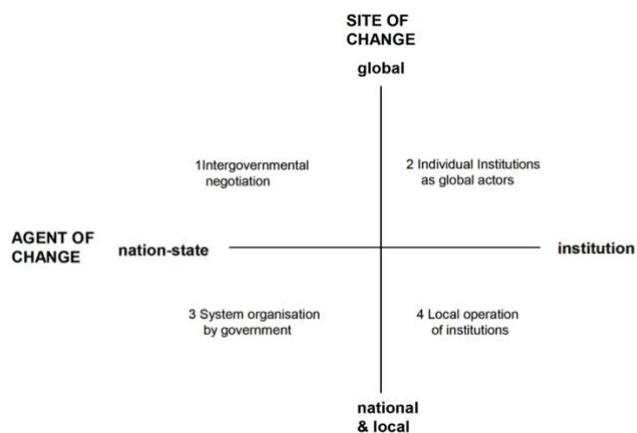
Dray, 2018). La actividad científica tiene así una doble cara, a la vez internacional y nacional, que resulta de lo que Y. Gingras llama la internacionalidad del campo científico (Gingras, 2002). Las relaciones internacionales, es decir la relación entre naciones sea en términos de cooperación como de competencia o de lucha, tienen así una dimensión universitaria (educativa, cultural y científica); y la educación superior tiene una dimensión internacional. Las dinámicas actuales que se pueden observar en la educación superior implican por lo tanto pensar en términos internacionales, es decir en términos de relación entre naciones, y tomar en cuenta la dimensión universitaria de las relaciones internacionales, lo cual permite analizar los temas más amplios que son las relaciones culturales, educativas y científicas internacionales a partir de una institución particular: la universidad. Se plantea así la relación entre el Estado y la internacionalización de la educación superior en términos de relaciones internacionales de poder, es decir el problema de analizar cómo se incorpora a la esfera de intervención del Estado la internacionalización de la educación superior.

Según el análisis que hace B. Hugonnier de la estrategias y políticas de los Estados en cuanto a internacionalización de la educación superior, el desarrollo de estas estrategias es un fenómeno reciente que se inicia a partir del año 1998 con el llamado Proceso de Bolonia de formación de un Espacio Europeo de Educación Superior (Hugonnier, 2020). Según éste, existen tres estrategias: la primera consiste en no tener estrategia, es decir que no hay intervención directa del Estado en cuanto a internacionalización de la educación superior y ésta es llevada adelante directamente por las instituciones educativas, como en el caso de EE. UU. La segunda estrategia es flexible: las instituciones tienen una amplia autonomía y la intervención del Estado es limitada, como es el caso de Alemania y Reino Unido. La tercera estrategia es dirigista, con mayor intervención del Estado. Este es el caso de Francia y, de forma más intervencionista, de China. Existen así distintas formas de implementación de estrategias de internacionalización desde el Estado y éstas a su vez dependen del sistema universitario y de la relación entre el Estado y este sistema. Según S. Marginson y M. Van der Wende, las estrategias de internacionalización de la educación superior se encuentran determinadas, por una lado, por la relación entre las dinámicas globales y las dinámicas nacionales y locales; y, por otro lado, por la relación entre los Estados y las instituciones educativas, configurándose así cuatro zonas de elaboración de estrategias de internacionalización (Marginson & Van der Wende, 2007). Estas cuatro zonas (Figura 1) permiten distinguir conceptualmente entre la internacionalización de la educación superior

como fenómeno y las políticas de internacionalización como acción estatal, y por lo tanto entre la cooperación interuniversitaria y la cooperación bilateral.

Figura 1

Las cuatro zonas de elaboración de estrategias de internacionalización de la educación superior



Fuente: Globalization and Higher Education ("Figure 1. Four zones of strategy by nations and higher education institutions") (Marginson & Van der Wende, 2007, p. 17).

Las diferentes estrategias que establece B. Hugonnier remiten a las distintas lógicas de internacionalización de la educación superior que identifican K. Larsen y S. Vincent-Lancrin: la lógica comercial, donde la educación es concebida como un servicio mercantil en la que se ofrecen a los estudiantes internacionales servicios educativos no subvencionados y que caracteriza a los países anglosajones; y la lógica cultural, donde los Estados intervienen subvencionando, caso de Francia o de España (Larsen & Vincent-Lancrin, 2002). La existencia de estas distintas lógicas es aún más interesante si se toma en cuenta la estructura de la movilidad estudiantil internacional. En su análisis, M. Börjesson señala la existencia de tres polos de movilidad internacional con lógicas de reclutamiento diferentes y estructuras lingüísticas diferentes: un polo pacífico, caracterizado por una lógica de mercado y el uso del inglés; un polo franco-ibérico, caracterizado por una lógica colonial y el uso de lenguas latinas (francés, español y portugués) y un polo centroeuropeo, caracterizado por una lógica de proximidad y el uso de lenguas germánicas y eslavas. La relación entre Estado y universidad en la internacionalización remite así a las distintas configuraciones propia de cada país entre Estado y sistema universitario, a distintas estrategias (la no estrategia, la estrategia flexible y la dirigista), a distintas lógicas de internacionalización (lógica comercial y lógica cultural) y a

distintos espacios: la lógica de internacionalización en el espacio Pacífico y Atlántico son diferentes.

La internacionalización de la educación superior es así un fenómeno estratégico que es parte de la relación entre naciones y entre Estados. Sin embargo, este fenómeno ha sido poco estudiado en RR. II. con conceptos que hagan énfasis en la política y la acción exterior del Estado. Tal como se señaló, la universidad fue integrada al análisis en RR. II. desde conceptos más amplios, pero no específicamente partiendo de la universidad y la internacionalización, esto es vinculando la literatura de internacionalización de la educación superior con la de RR. II. El concepto que más se utiliza es el de poder blando, que se volvió casi un lugar común de los discursos tanto académicos como científicos sobre el tema¹⁴, y de hecho J. Nye habla específicamente de la universidad (Nye, 2004, 2005). Sin embargo, hay poca literatura científica que haya explorado el tema. En la revisión que se hizo, se encontraron particularmente artículos sobre China (King, 2013; Li, 2018; Yang, 2010), y otros artículos que tratan de otros casos específicos o son más generalistas (Altbach & Peterson, 2015; Manjang, 2016; Ogunnubi & Shawa, 2017; Potter, 2009; Soulas, 2017; Wojciuk, 2018), pudiéndose constatar que se trata de publicaciones recientes. Otro concepto que fue movilizado es el de diplomacia pública y de diplomacia cultural (Byrne & Hall, 2013; Chepurina, 2014; Jones, 2010; J. T. Lee, 2015; Lima, 2007; Lindsay, 1989; Mäkinen, 2016; Metzgar, 2016). En cuanto al término más específico de diplomacia universitaria, se identificaron pocos autores que lo hayan utilizado, particularmente G. Tronchet, sobre la diplomacia universitaria francesa, y C. Katsakioris sobre las políticas soviéticas hacia los estudiantes árabes y africanos en el momento de la descolonización (Alonso, 2015; Katsakioris, 2015, 2019, 2020; Tronchet, 2011, 2014). Sólo se detectó un artículo que use el concepto de política exterior (Trilokekar, 2010). Otras investigaciones se centraron en el análisis de las Organizaciones Internacionales (Collins & Rhoads, 2010; Dakowska, 2017, 2020), de las Organizaciones No Gubernamentales (Fichtner, 2012) y del impacto de la globalización en la implementación de políticas educativas (Rizvi & Lingard, 2010) o de la ayuda al desarrollo (Provini & Schlimmer, 2016).

¹⁴ Una búsqueda en Google de las palabras “*higher education soft power*” brinda 277 millones de resultados (24/05/2022).

En cuanto a la ciencia de forma general, existe ya una literatura sobre la ciencia global y el extenso libro en dos volúmenes editado por M. Mayer, M. Carpes y R. Knoblich, que hace planteos específicamente desde las RR.II, muestra la relevancia del tema y del enfoque (Mayer et al., 2014a, 2014b)¹⁵. Cabe señalar los estudios precursores de E. Skolnikoff sobre la relación entre ciencia y tecnología y la política exterior estadounidense (Skolnikoff, 1967, 1993), el trabajo de J. Krige sobre la construcción de la hegemonía de EE. UU. en Europa después de la Segunda Guerra Mundial (Krige, 2006), el trabajo de A. Kern sobre la cooperación científica entre Argentina y Alemania (Kern, 2008), y de P.-B. Ruffini sobre la diplomacia científica (Ruffini, 2017, 2018). La cooperación médica y educativa cubana fue también objeto de estudios específicos (Howlett-Martin, 2015; Preston et al., 2016). Este caso es particularmente interesante dado que muestra que este tipo de políticas no es exclusiva de las grandes potencias.

Existe así relativamente pocos estudios que se enfoquen en el análisis de la política y de la acción exterior del Estado en cuanto a internacionalización de la educación superior y varios autores señalan la necesidad de este tipo de enfoque. C. Byrne y R. Hill enfatizan, por ejemplo, la relevancia de un análisis de la internacionalización de la educación superior australiana que incorpore el concepto de diplomacia pública (Byrne & Hall, 2013). C. Kaltofen y M. Acuto señalan la relevancia para las Teorías de las RR. II. de investigar la diplomacia científica (Kaltofen & Acuto, 2018) y J. Knight considera la diplomacia del conocimiento como otra herramienta de análisis y de acción en la internacionalización de la educación superior (Knight, 2017).

Que pese a la relevancia de un análisis de la internacionalización de la educación superior a partir de las RRI. II. hayan tan pocos estudios concretos llama la atención. Se propone a continuación hacer algunas breves hipótesis sobre el porqué de esta situación y resaltar así el aporte de la tesis. La primera hipótesis tiene que ver de forma general con la organización de la producción de los conocimientos en disciplinas: la Educación y las Relaciones Internacionales son disciplinas diferentes, con sus objetos, sus métodos, su teorías y su propio espacio de poder dentro del campo académico y científico. La Educación como

¹⁵ Se enfatiza aquí la distinción entre la universidad como institución cultural, educativa y científica y “la ciencia”, concepto más general. La ciencia fue más estudiada en RR. II.: una búsqueda en JStor de los artículos de revistas de Relaciones Internacionales que tengan la palabra “science” en el título brinda 379 resultados. La palabra “university” brinda 89 y “higher education” sólo 40 (búsqueda realizada el 19 de julio del 2020). Se entiende que confundir la universidad con la ciencia sería, por sinécdoque, confundir la parte con el todo.

disciplina hizo de la educación su objeto específico de estudio, así como las Relaciones Internacionales hicieron de las relaciones internacionales el suyo, y cruzar las fronteras implica necesariamente transgredir esa división del trabajo científico. En esta relación entre las disciplinas, es también probable que dados los sesgos de género de las Teorías de las Relaciones Internacionales (Tickner, 1988, 1997; True, 2005) y la división sexual de la transmisión y la producción de los conocimientos (Mosconi, 1994, 1998, 2017), los temas educativos hayan quedado fuera de la disciplina de las RR. II. A lo cual se suma que dentro de la Ciencia Política, los temas de investigación también tienen un sesgo de género (Key & Sumner, 2019).

Una segunda hipótesis concierne la propia producción de conocimientos en la subdisciplina de la Internacionalización de la Educación Superior. Esta literatura parece ser en gran medida anglosajona, y si bien se escribe sobre el tema en otros idiomas y hay autores reconocidos que provienen de países con sistemas de educación superior diferentes, los autores de referencia son anglosajones (J Knight, P.G. Altbach, S. Marginson, y, aunque neerlandés, H. de Wit). Esto es interesante si tiene en cuenta ciertas tendencias de la educación superior en el espacio anglosajón: sistemas universitarios privados, poca intervención directa del Estado, y lógica comercial de internacionalización. Si a esto se agrega la especialización disciplinar en Educación y la focalización en las instituciones educativas, se entiende que dadas las propias condiciones sociales de producción de conocimientos y los propios objetos que se observan, la literatura de Internacionalización de la Educación Superior le haya prestado poca atención a la acción y a la política exterior del Estado. De ahí que C. Byrne y R. Hill propagan como algo relevante integrar al análisis la diplomacia pública. Esta propuesta, que puede parecer novedosa desde el mundo anglosajón, es evidente si se estudia Francia. En este país se empieza a implementar una política cultural y una diplomacia de la lengua con la creación de la Alianza francesa en 1883 (Chaubet, 2006). Desde finales del siglo XIX, Francia desarrolla una diplomacia universitaria (Tronchet, 2014), y en 1933 ya habían más de 300 docentes franceses en universidades extranjeras en el marco de la acción cultural exterior del Estado (Haize, 2012). Francia fue pionera en la implementación de una diplomacia cultural (Mitchell, 2016) y construyó a lo largo del siglo XX el primer dispositivo mundial de acción cultural (Chaubet & Martin, 2011). Tal como se verá más adelante, dentro del presupuesto de financiamiento del Ministerio de Asuntos Exteriores francés existen financiamientos específicos para la “Diplomacia cultural y de influencia”, que incluye la

educación superior; hay instituciones públicas vinculadas al Ministerio de Asuntos Exteriores encargadas de la cooperación universitaria (Campus France) y dentro de las embajadas funcionarios específicamente encargado de eso: los agregados de cooperación universitaria, científica y educativa, con mayor o menor especialización según las embajadas. Esta política es además objeto de estudios específicos (Foucher & Orcier, 2013; Haize, 2012; Lane, 2011; Salon, 1983)¹⁶. En el caso de Francia, es así imposible estudiar la internacionalización de la educación superior y la cooperación interuniversitaria sin cruzarse con el Ministerio de Asuntos Exterior, y también es imposible estudiar la política exterior sin pasar por la acción cultural, universitaria y científica. Del lado de EE. UU. por ejemplo, los actores claves son las fundaciones Ford, Rockefeller y Fullbright (Chaubet & Martin, 2011; Krige, 2006), es decir actores privados, en los cuales el Estado participa, pero que no son instituciones del Departamento de Estado¹⁷, al contrario de lo que son *Campus France* o el *Institut Français* en el caso de Francia¹⁸. La propia configuración en los países anglosajones de la relación entre Estado y sistema universitario, entre público y privado, y la propia especialización de la literatura sobre las instituciones educativas dificulta así el desarrollo de una reflexión en términos de política exterior del Estado y de política pública. Tanto la configuración social del proceso de internacionalización de la educación superior en los países anglosajones como la organización social de la producción de conocimientos sobre esos fenómenos son así elementos que permiten entender esta ausencia de estudios sobre internacionalización de la educación superior desde las RR. II, y muestran la relevancia científica de un análisis de la cooperación universitaria francesa con Argentina y Brasil que permita pensar la relación entre el fenómeno de internacionalización de la educación superior y las políticas estatales que intervienen: políticas educativas, científicas y exteriores. Un abordaje de la internacionalización de la educación superior desde las RR. II. es así relevante, y constituye

¹⁶ Estos autores no son politólogos ni internacionalistas que se dediquen a la investigación y sus libros incorporan poca literatura y conceptos de Ciencias Políticas y de RR. II. G. Tronchet es historiador; D. Haize es biólogo, hizo su carrera profesional en la red de acción cultural exterior francesa, y luego hizo una tesis doctoral sobre la acción cultural francesa; P. Lane es agregado de cooperación universitaria; M. Foucher es geógrafo y fue embajador; y A. Salon es diplomático e hizo su tesis doctoral sobre la cooperación cultural francesa. El libro más interesante es el de D. Haize, particularmente por el uso que hace de fuentes primarias.

¹⁷ El *United States Department of State* es el departamento federal encargado de las relaciones internacionales en Estados-Unidos.

¹⁸ Obviamente, la no intervención del Estado en EE. UU. es una apariencia: P. Pahlavi habla en el caso de EE. UU de complejo burocrático-emprendedor, y observa una privatización de la política pública (Pahlavi, 2013). Francia es el único país democrático que implemente una diplomacia cultural exterior con estructuras estatales específicas (Kessler, 2018).

también un aporte para la disciplina. De hecho, C. Escudé analizó por ejemplo la relación entre política exterior y educación (Escudé, 2000). Existen varios temas clásicos de las RR. II. relacionados con educación, como la cuestión de los valores y de la formación de una sociedad internacional (Bull, 2002; Hurrell, 2007), el poder blando, (Nye, 2004), las comunidades epistémicas (Haas, 1992) y las comunidades de prácticas (Adler, 2005; Adler & Pouliot, 2011), lo cual lleva a indagar en cuáles son los conceptos disponibles en esta disciplina para analizar ese fenómeno.

La universidad: conceptos disponibles desde las RR. II. y la Economía Política Internacional

A esta primera laguna que concierne la poca atención que se le prestó al estudio de la internacionalización de la educación superior desde las políticas exteriores, se señala a continuación la segunda laguna, que es la poca atención que se le prestó desde la RR. II. a la dimensión educativa de las relaciones internacionales y a los procesos de internacionalización de la educación superior. Se propone revisar los principales conceptos de RR. II. gracias a los cuales se pueden analizar estos procesos resaltando su relevancia y sus limitaciones para el objeto de estudio. Se justificará así el enfoque en términos de Sociología Política y se avanzará en la problematización de la relación entre internacionalización de la educación superior y política pública. Se verá en primer lugar y sobre todo el concepto de poder blando y su relación con la diplomacia. Luego, se revisará el concepto de comunidad epistémica y el papel de los expertos. Por último, se planteará la cuestión de la autonomía y de la dependencia.

Poder blando y diplomacia

El concepto de poder blando se inscribe dentro de los aportes teóricos de R. Keohane y J. Nye, autores que se pueden relacionar con los enfoques liberales de las RR. II., en la medida en que insisten en el papel de los individuos; y los enfoques transnacionales, en la medida en que proponen un análisis no estatocéntrico que toma en cuenta a otros actores, como las organizaciones internacionales y las organizaciones culturales (Battistella, 2015). A través de sus libros clásicos, en los cuales enfatizan el papel de las instituciones, la importancia de interdependencia económica y de la cooperación, contribuyeron a una crítica del realismo (Keohane, 1984; Keohane & Nye, 2012). Su propuesta ya aparece en su *artículo Transnational*

Relations and World Politics donde critican el estatocentrismo realista y plantean la necesidad de un análisis que tome en cuenta la relación entre las relaciones transnacionales y las relaciones transestatales (Nye & Keohane, 1971). Definen las relaciones transnacionales como los contactos, las coaliciones y las interacciones más allá de la fronteras que no están controladas por el ministerio de asuntos exteriores. Los fenómenos transnacionales involucran empresas multinacionales, movimientos revolucionarios, sindicatos, y también las redes científicas. Con este enfoque, estos autores sustituyen el paradigma estatocéntrico por el paradigma de la política mundial que incorpora al análisis los actores infraestratales y no estatales.

En 1977, R. Keohane y J. Nye desarrollan el concepto de *interdependencia compleja* y fundan el enfoque liberal neo-institucionalista de las RR. II. (Keohane & Nye, 2012). Tres supuestos realistas fundamentales son el foco de su crítica: los Estados como unidades coherentes son los actores dominantes, la fuerza como instrumento utilizable y efectivo, la jerarquía entre los problemas¹⁹. Al contrario, la interdependencia compleja se caracteriza por tres elementos: la multiplicidad de los canales, la ausencia de jerarquía entre problemas, y la menor importancia de la fuerza militar²⁰. El elemento más importante para la tesis es la multiplicidad de los canales: además de las relaciones interestatales, hay que tomar en cuenta las relaciones transgubernamentales, dado que los Estados no son unidades, y transnacionales, dado que los Estados no son los únicos actores. Por sus características, la interdependencia compleja implica un proceso político específico²¹: la importancia de las relaciones transnacionales y transgubernamentales borra la distinción entre lo doméstico y lo internacional, lo cual limita la capacidad de calcular la manipulación de la interdependencia y de seguir estrategias de vinculación que sean coherentes²². La interdependencia compleja, al

¹⁹ Traducción de la palabra *issue*, tal como se hace en la traducción al castellano del libro (Keohane & Nye, 1988).

²⁰ La ausencia de jerarquía entre asuntos remite al hecho que las cuestiones de seguridad militar no dominan la agenda, que se borra la distinción entre asuntos internos y externos, y que los asuntos se solapan, lo cual incrementa el problema de formulación de una política exterior coherente. La menor importancia de la fuerza militar remite al hecho que en una situación de interdependencia compleja el uso de la fuerza ya no es la mejor manera de alcanzar objetivos.

²¹ El proceso político de la interdependencia compleja implica las estrategias de vinculación (linkage strategies), el establecimiento de la agenda, las relaciones transnacionales y transgubernamentales, y el papel de las Organización Internacionales.

²² "The existence of transgovernmental policy networks leads to a different interpretation of one of the standard propositions about international politics—that states act in their own interest. Under complex interdependence, this conventional wisdom begs two important questions: which self and which interest?" (Keohane & Nye, 2012, p. 29)

plantear la importancia de las relaciones interestatales, transnacionales y transgubernamentales permite pensar teóricamente lo que se esbozó al inicio al definir la cooperación universitaria como resultado de una cooperación interuniversitaria y una cooperación bilateral universitaria: involucra Estados, ministerios, agencias, universidades, docentes, estudiantes, etc.

El concepto de *poder blando*, formulado por J. Nye, se inscribe dentro de estos enfoques no estatocéntrico y emerge en el marco del debate sobre el auge y la caída de las grandes potencias y el declive de EE. UU (Kennedy, 1989). J. Nye critica la visión realista y declinista del poder de EE. UU. y sostiene que aún es una potencia no sólo militar y económica, sino también en otra dimensión que llama “poder blando” (Nye, 1990). Éste es la segunda cara del poder, después del poder duro constituido por los incentivos (“*carrots*”) y las amenazas (“*sticks*”), y se basa en la habilidad de obtener lo que uno quiere a través de la atracción y de la seducción, la capacidad (“*ability*”) de moldear las preferencias de los otros, es decir la cooptación en lugar de la coerción. J. Nye identifica tres fuentes de poder blando: la cultura, los valores políticos y la política exterior. Según el autor, la educación es, dentro de la cultura, una fuente de poder blando, y enfatiza la importancia de la movilidad de estudiantes y de los intercambios académicos y científicos (Nye, 2004). Si bien el autor sólo le dedica un corto texto a la educación superior (Nye, 2005), menciona en varias oportunidades la importancia de una universidad como Harvard en el poder blando estadounidense.

Si el concepto de poder blando es relevante dado que señala ciertas dinámicas particulares de la política mundial y brinda un concepto mediante el cual analizar el papel de las universidades dentro las relaciones internacionales de poder, su principal limitante para el objeto de la tesis es que el poder blando no es una política de Estado: si bien un país puede tener poder blando y un Estado puede tratar de apoyarse en él para su política exterior, o incluso tratar de construir poder blando mediante la implementación de ciertas políticas, el poder blando como fenómeno y la política pública como acción de Estado son cosas diferentes²³. Tal como lo enfatiza F. Martel, el poder blando es un concepto que permite

²³ En su libro, J. Nye discute en la introducción los malentendidos que hay sobre este concepto (Nye, 2004). En el mismo sentido, T. Hall señala que el extenso uso del concepto lo transformó en un concepto práctico más que en una categoría de análisis (Hall, 2010). El concepto se ha vuelto una suerte de lugar común en los discursos políticos y científicos para analizar todo lo que en relaciones internacionales no es ni militar ni económico, cuando J. Nye lo distingue claramente de otros conceptos (influencia y diplomacia pública) y su foco está puesto explícitamente en la política exterior estadounidense.

caracterizar el poder internacional de una sociedad liberal como la de EE. UU. pero que difícilmente se puede aplicar, o por lo menos no con esa magnitud, a sociedades autoritarias como China y Rusia donde la sociedad civil y el mercado no tienen la misma importancia (Martel, 2013). Las políticas estatales relacionadas con el poder blando no pueden ser analizadas únicamente a partir de ese concepto, sino que tienen que incluir conceptos que permitan analizar esas políticas en sí, como por ejemplo los conceptos de diplomacia pública y de diplomacia cultural.

En su conceptualización, J. Nye distingue el poder blando de la influencia y de la diplomacia pública (Lord, 2005; Nye, 2008, 2019). Según este autor, la diplomacia pública, esto es la acción diplomática dirigida hacia la población de otro país, es un elemento, además de la diplomacia bilateral y multilateral, de articulación entre el poder blando y las políticas gubernamentales. Además, la política exterior es en sí una fuente de poder blando, por lo cual si bien estos conceptos están relacionados, poder blando, diplomacia pública y política exterior no se confunden. Apoyándose en M. Leonard, J. Nye toma en cuenta tres dimensiones de la diplomacia pública: la comunicación diaria, la comunicación estratégica, y el desarrollo de relaciones duraderas entre individuos claves gracias la escolarización, los intercambios, las conferencias, etc. (Leonard, 2002; Nye, 2004). Las relaciones culturales y los programas de intercambio son así, tal como lo señalan también J. Melissen y G. Scott-Smith, elementos fundamentales de la diplomacia pública (Melissen, 2008; Scott-Smith, 2009)²⁴.

Según E. Gilboa la acción cultural es, con la información, uno de los dos pilares de la diplomacia pública (Gilboa, 2008). La acción cultural exterior es así un elemento de la diplomacia pública. Para M.-C. Kessler, la diplomacia cultural es una política pública que apunta, en el marco de la política exterior, a exportar elementos representativos de la cultura nacional y a interactuar con otros país en cuestiones culturales, está orientada hacia un público exterior, y entra dentro del poder blando (Kessler, 2018). Poder blando y políticas públicas se encuentran así articulados en la diplomacia pública y cultural. La cooperación bilateral universitaria es por lo tanto un elemento de diplomacia cultural que participa de la relación entre diplomacia pública, política exterior y poder blando.

²⁴ La relación entre política exterior y poder blando no se limita a la diplomacia pública. Tal como lo analiza por ejemplo K. King, la ayuda internacional en educación es también un elemento de poder blando (King, 2013).

Una de las dificultades de análisis es la cuestión de la acción del Estado. La relación entre poder blando y política pública es, en la literatura que se revisó, muy instrumental. J. Nye analiza la relación entre poder blando y política exterior en términos de *wielding*²⁵, J. Melissen concibe la diplomacia pública como un instrumento de política exterior (Melissen, 2008; Nye, 2004). Esta concepción instrumental es en cierta medida limitada en el sentido que si bien permite pensar en términos de objetivos, de “para qué”, no dice cómo se articulan la diplomacia con el poder blando y se limita a una visión de actores estatales que quieren y tienen objetivos: el concepto de poder blando no permite explicar cómo el Estado canaliza y usa ese poder, ni cómo estudiar ese tipo de proceso. B. Hocking plantea precisamente este problema cuando propone dos modelos de diplomacia pública. El modelo jerárquico, en el cual se concibe a la diplomacia intergubernamental como el elemento central y el diplomático monitorea las distintas relaciones. Un modelo en red, que corresponde más al mundo del siglo XXI, donde el diplomático interactúa de forma no jerárquica e interdependiente con una serie de actores (Hocking, 2008). Este segundo modelo implica necesariamente reflexionar no sólo en términos instrumentales y de objetivos, sino también en cómo se produce la articulación entre los actores de la política exterior, de la sociedad y del mercado.

F. Martel, analizando la relevancia del concepto de poder blando para el caso francés, hace un planteo directamente relacionado con cómo se articulan el poder blando y la diplomacia. Según él, el enfoque estadounidense del poder blando es contradictorio con la mentalidad francesa: este concepto se refiere esencialmente a la sociedad civil, los individuos y el mercado, y en la concepción de J. Nye, la intervención del gobierno sólo puede ser marginal. Pero, según F. Martel :

“toute l’approche française est en opposition évidente avec l’approche américaine. Si, pour J. Nye, le soft power est un instrument que les gouvernements ne savent pas manier, les diplomates français pensent au

²⁵ En español se traduce por ejercer, esgrimir, empuñar.

contraire qu'ils doivent piloter eux-mêmes la culture, la politique linguistique, universitaire et scientifique."²⁶ (Martel, 2013, p. 72).

En las prácticas francesas, la intervención de los diplomáticos en asuntos culturales, educativos, universitarios y científicos internacionales no sólo es importante, sino que es legítima²⁷. Si existe poca literatura que analiza la diplomacia cultural francesa, se puede notar en la que se revisó el uso del concepto de *diplomatie d'influence* (Gazeau-Secret, 2013; Nivet, 2013; Tenzer, 2013b). Es probable que este concepto designe esa situación en la que el Estado interviene fuertemente en las relaciones culturales exteriores. De hecho, en el libro publicado por el Instituto Francés²⁸, en el capítulo "*Diplomatie culturelle: réciprocité, interaction et influence*", X. Darcos²⁹ afirma que "*[les ambitions de la diplomatie culturelle] sont claires: continuer de peser dans les affaires du monde d'une manière incomparablement supérieure à ce que devraient lui réserver les attributs traditionnels de la puissance*"³⁰ (Foucher et al., 2013, p. 125). Esta diferencia entre Francia y EE. UU. en cuanto a la relación entre poder blando y diplomacia pública plantea la cuestión de la *legitimidad* de la intervención del Estado: ¿cómo incorpora el Estado a su esfera de acción internacional actividades culturales, educativas y científicas internacionales? ¿Cómo surge esa categoría de acción³¹ O, en el caso de la tesis,

²⁶ "todo el enfoque francés se opone de forma evidente al americano. Si, par J. Nye, el poder blando es un instrumento que los gobiernos no saben usar, los diplomáticos franceses piensan al contrario que ellos son los que tienen que dirigir la cultura, la política lingüística, universitaria y científica". Traducción propia.

²⁷ Estas diferencias remiten a diferencias en cuanto a la intervención del Estado en las relaciones culturales. L. Dolot distingue cinco tipos: latino (Francia, Italia, España), donde el Estado interviene para centralizar y coordinar dejando espacio para las acciones privadas; británico (Reino Unido, Canadá, Japón), donde el Estado da ayuda y apoyo oficial; Estados federales (EE. UU., Alemania), donde existen organismos centrales pero donde la acción cultural pertenece sobre todo a los Estados federados y a los actores locales y privados; los regímenes autoritarios socialistas, con monopolio del Estado; y los Estados liberales (Suecia, Suiza), donde son sobre todo actores privados que intervienen (Dolot, 1968).

²⁸ El *Institut Français* es el organismo del Ministerio de Asuntos Exteriores de Francia encargado de la acción cultural en el exterior.

²⁹ Doctor en letras fue senador, varias veces ministro, embajador y fue director del *Institut Français*.

³⁰ "Las ambiciones de la diplomacia cultural son claras: seguir teniendo peso en los asuntos mundiales de una forma incomparablemente superior a lo que deberían permitirle [a Francia] los atributos tradicionales del poder". Traducción propia.

³¹ El problema de la legitimidad de la incorporación remite aquí a la construcción de esta categoría de intervención pública, la cual depende del trabajo de clasificación y de puesta en forma del mundo social que la acción pública produce y de la cual es el producto: la restitución de las categorías de intervención supone analizar las condiciones que hacen posible la formulación y la implementación de una política (Dubois, 2012b). V. Dubois sigue aquí la propuesta de P. Bourdieu según la cual la construcción de categorías estatales es parte de la construcción de principios legítimos de división social (Bourdieu, 2015). La implementación de una política de internacionalización de la educación superior supone por lo tanto indagar en la génesis social de esta categoría de intervención.

¿cómo emergen las políticas públicas de internacionalización de la educación superior? ¿cómo se articula la cooperación interuniversitaria internacional y la cooperación universitaria bilateral?

Para avanzar en esta problematización, cabe señalar que la relación entre poder blando y diplomacia no depende únicamente de cuestiones “domésticas”, sino también de la posición internacional de un país. Según F. Chaubet, se presentan tres configuraciones en el siglo XX para describir la existencia de una acción cultural ambiciosa: el caso de una potencia en ascenso, que trata de llevar adelante una política cultural global; el caso de una potencia en caída, que trata de seguir siendo atractiva gracias a la acción cultural; y el caso de las políticas bilaterales entre Estado donde el instrumento cultural permite estructurar la relación (Chaubet, 2013). Según este autor, sólo tres países desarrollaron este tipo de políticas: Francia, que probablemente puede ser considerada como la inventora de este tipo de acción³², la U.R.S.S. a partir del periodo de entreguerras, y los EE. UU. después de 1945. China es, en el periodo actual, un país activo en este tipo de políticas³³. La implementación de una diplomacia cultural, es decir de una política estatal destinada a poner la cultura al servicio de la política exterior, depende de la situación internacional en la que se encuentra un país. Esto remite a la inconsistencia lógica que señala B. Hocking entre las argumentaciones sobre poder blando y diplomacia pública: ¿para qué gastar energía implementando este tipo de políticas si, según el concepto de poder blando, la gente quiere lo que uno quiere? La respuesta que da el autor es que pocos países poseen un poder blando tal como lo presenta J. Nye para el caso de E.E. UU: es precisamente la falta de poder blando en proporciones hegemónicas que motiva la implementación por los gobiernos de diplomacias públicas (Hocking, 2008). El concepto de poder blando y la menor y diferente intervención del Estado en las relaciones culturales internacionales de EE. UU. se debe así también a su posición hegemónica. La existencia de diplomacias culturales son por lo tanto en parte reacciones contrahegemónicas de Estados que aspiran a adquirir o mantener una posición internacional.

En cuanto al concepto de diplomacia, conviene discutir un último punto. Existe en la literatura una gran variedad de diplomacias no estatales: la paradiplomacia, que concierne los

³² La acción cultural exterior francesa se inicia en 1883 con la creación de la Alianza francesa en el contexto de la derrota de 1871 en la guerra contra Prusia.

³³ Varios estudios analizan, por ejemplo, los Institutos Confucios y la diplomacia pública china (King, 2013; Metzgar, 2016; Yang, 2010).

Estados federados, la diplomacia subestatal, que concierne las regiones y las entidades locales, y la diplomacia de actores no estatales, como las ONG o las fundaciones (Guilbaud, 2013; Paquin, 2013; Puybureau & Takam Talom, 2013). ¿Podría haberse hablado de algún tipo de diplomacia en cuanto a la acción internacional de las universidades? Se propone contestar por la negativa por la razón siguiente: los diplomáticos, es decir los profesionales encargados dentro del Estado de la conducta de las relaciones políticas con otros Estados, son agentes especializados, que ocupan un lugar específico dentro de la propia división social del trabajo del Estado, y que generalmente han sido formados específicamente para eso, muchas veces en instituciones especializadas. En las universidades, si bien existen Departamentos de Relaciones Internacionales (DRI), no existe tal nivel de especialización. Las personas que ocupan los puestos suelen tener carreras administrativas más generalistas, y muchas veces esos puestos de poder dentro de las universidades pueden ser ocupados por docentes que también pueden ser investigadores. Son más bien generalistas, y no especialistas como en el caso de los diplomáticos, y uno de los puntos que la tesis analiza es precisamente el proceso de multiposicionamiento de agentes a través del cual se genera una articulación entre distintos campos. Hablar de diplomacia para la acción exterior de las universidades hubiera implicado importar una imagen relacionada con el trabajo diplomático al mundo de la universidad donde no existe ese nivel de división del trabajo, salvo tal vez en algunas universidades muy grandes y con muchos recursos, lo cual no corresponde a las universidades que se estudiaron en la tesis. Conviene por lo tanto no utilizar el término de diplomacia para las universidades y hablar de diplomacia universitaria específicamente cuando se trate de una diplomacia llevada adelante por el Estado dentro de su política exterior en asuntos universitarios.

Resumiendo lo anterior, se distinguen las relaciones interestatales de las relaciones transgubernamentales y transnacionales, y se distingue también el poder blando de la diplomacia pública y cultural. Estos planteos remiten, en cuanto a las relaciones culturales internacionales, a la distinción que opera J.M. Mitchell entre las relaciones culturales internacionales, que involucran actores privados e instituciones públicas, y la diplomacia cultural, que concierne el gobierno (Mitchell, 2016). Este autor distingue además dentro de la diplomacia cultural un primer nivel, el de la diplomacia bilateral y multilateral, que consiste en el establecimiento de acuerdos, y un segundo nivel, que consiste en la ejecución de esos acuerdos, sea por el Estado o agencias del Estado. Si bien estas definiciones son relevantes,

son demasiado generales y también instrumentales. Se propone por lo tanto nuevas definiciones que integren las anteriores, permitan mejorar el marco conceptual del análisis y con las cuales se pueda designar y describir con mayor exactitud los hechos que conviene observar y describir. Se propone el término de *relaciones universitarias internacionales* para designar la dimensión universitaria de las relaciones entre naciones y la dimensión internacional de las prácticas universitarias. Estas relaciones están relacionadas con varios fenómenos, particularmente la internacionalización de la educación superior y la globalización de la ciencia. Tal como se verá más adelante, una vez que se haya planteado el concepto de campo de P. Bourdieu, el análisis de esas relaciones universitarias internacionales implica analizar el funcionamiento del campo transnacional de la educación superior (CTES), la relación entre el campo universitario nacional y ese campo universitario transnacional, y la mediación por el campo estatal en esa relación. Dentro de estas relaciones universitarias internacionales, las universidades pueden implementar acciones e incluso políticas activas destinadas a desarrollar sus intercambios con universidades extranjeras, esto es *cooperación interuniversitaria internacional*, con lo cual se distingue el hecho para universidad de simplemente tener estudiantes extranjeros del hecho de promover la movilidad estudiantil a través de acuerdos de cooperación. Se distingue esta cooperación interuniversitaria internacional de la *cooperación universitaria bilateral* o multilateral. Esta cooperación puede ser llevada adelante por los ministerios (Asuntos Exteriores, Educación, Ciencia, etc.) o agencias estatales especializadas, como Campus France. La cooperación bilateral puede ser así interestatal y/o transgubernamental. Este último punto implica distinguir entre la *diplomacia cultural* (o educativa, universitaria, según el grado de especialización), llevada adelante en el marco de la política exterior, por el Ministerio de Asuntos Exteriores y los diplomáticos; de la *acción exterior*, cuando intervienen otros ministerios u otras agencias del Estado. La *cooperación universitaria*, tal como se la define en la tesis, resulta de la cooperación interuniversitaria internacional y la cooperación bilateral o multilateral.

Estas definiciones, y las reflexiones que se desarrollaron anteriormente sobre la relación entre poder blando y diplomacia pública y cultural, permiten romper con una visión instrumental y natural de la diplomacia y de la cooperación universitaria. La implementación de este tipo de diplomacia y la existencia de una cooperación universitaria bilateral suponen la incorporación a la esfera de acción del Estado de los procesos de internacionalización de la educación superior, incorporación que supone que el Estado implemente políticas legítimas a

través de las cuales el campo estatal media en la relación entre el campo universitario nacional y transnacional. Para contestar esta problematización hay que plantearse cómo es posible que el Estado lleve adelante este tipo de políticas, teniendo en cuenta que incluso en los países más autoritarios la articulación entre el Estado y el sistema universitario no es mecánica: las universidades son instituciones que tienen su propia “inercia”, el espacio académico y científico tiene sus propias reglas, etc. Una visión instrumental de la diplomacia pública y cultural sólo puede analizar el objetivo, el “para qué”, no el “cómo”. Y hacer del objetivo la explicación, y creer que con eso se entendió la política observada, sería un error funcionalista que consiste en creer entender el Estado y explicar lo que hace describiendo sus funciones sin interrogarse sobre lo que tiene que ser el Estado como estructura para cumplir con esas funciones (Bourdieu, 2015)³⁴.

Este trabajo de definición sugiere incluso la relevancia de un análisis que vaya más allá de los conceptos de diplomacia y de poder blando para analizar la cooperación como una política pública. Tal como se verá más adelante, la tesis propone aportar elementos de respuestas a la pregunta de cómo surgen y funcionan las políticas de cooperación universitaria conceptualizando estas políticas como el producto de la formación de un espacio social que resulta del entrelazamiento entre distintos campos.

Comunidades epistémicas y expertos

La revisión de conceptos disponibles en RR. II. para analizar la internacionalización de la educación superior llevó a considerar los conceptos de comunidad epistémica y de experto. Existe aquí una literatura específica que no se pretende resumir, sin embargo, la reflexión sobre estos conceptos constituyó una etapa en la medida que permitió aclarar que el objeto de estudio era la universidad como institución y no “la educación” o “la ciencia”. Si bien la universidad transmite y produce conocimientos, y participa por lo tanto de la educación y de la ciencia, es una institución que no se confunde con esos conceptos más amplios. La reflexión sobre las comunidades epistémicas y los expertos permite en ese sentido avanzar en la definición de los conceptos, construir el objeto de investigación y ubicarlo dentro de las discusiones sobre las relaciones entre ciencia y relaciones internacionales.

³⁴ Esto remite también, en la literatura de RR. II., a la diferencia entre las teorías causales y las teorías constitutivas, que plantea A. Wendt; y las *problem solving theories*, que plantea R. Cox (Cox, 1981; Wendt, 1999).

Según C. Bueger se pueden identificar en la literatura que debate de la relación entre Ciencias y Relaciones Internacionales tres generaciones (Bueger, 2014). La primera generación analiza a los expertos como actores que tienen una influencia causal en la política internacional. Es esta primera generación que, con la publicación de *“Epistemic Communities and International Policy Coordination”* (Haas, 1992), instala el concepto de comunidad epistémica en las RR. II. Luego, el enfoque se desarrolla con la segunda generación que explora los discursos de la experticia y su papel constitutivo en la construcción de lo internacional. Finalmente, la tercera generación investiga las prácticas de la experticia y la forma en la que ésta construye los dispositivos epistémicos de lo internacional³⁵. Tal como lo señala C. Bueger, esta literatura pasa de un enfoque inicial funcionalista a un enfoque crítico que incorpora autores como M. Foucault y P. Bourdieu. Parece ser, por la literatura que se revisó, que este campo de investigación dentro de las RR. II. fue una vía importante a partir de la cual se introdujo la sociología de P. Bourdieu en los estudios de relaciones internacionales. E. Adler, por ejemplo, el otro autor clave que participa con P. Haas en la publicación de 1992 sobre las comunidades epistémicas, tiene una evolución en su conceptualización: pasa de la noción de comunidad epistémica a la noción de comunidades epistémicas internacionales y de comunidades de prácticas incorporando elementos de la sociología de P. Bourdieu y escribiendo con V. Pouliot, uno de los autores destacados de RR. II. que se apoya en la sociología de P. Bourdieu (Adler, 1992, 2005; Adler & Haas, 1992; Adler & Pouliot, 2011). C. Bueger señala también en esta tercera generación a Didier Bigo, otro de los autores claves de la incorporación de la sociología de P. Bourdieu a las RR. II., particularmente en los estudios de seguridad, y del cual se hablará más adelante.

No obstante la relevancia del concepto de comunidad epistémica, éste no es idóneo para el estudio de la cooperación universitaria. El primer problema que plantea esta literatura para el objeto de estudio es que se interesa sobre todo en la ciencia y en los científicos, no en una institución particular como la universidad. Cabe destacar que en el importante y reciente libro *The Global Politics of Science and Technology* que reúne a varios especialistas del tema (Mayer et al., 2014b, 2014a), casi no se habla de las universidades ni se menciona la internacionalización de la educación superior: autores como J. Knight o P. Altbach no aparecen

³⁵ “The second generation scrutinizes discourses of expertise and their constitutional role in making the international. And the third generation concentrates on practices of expertise and the way these perform the epistemic arrangements of the international” (Bueger, 2014, p. 41).

en la bibliografía, lo cual parece indicar el poco diálogo con la literatura sobre Internacionalización de la Educación Superior. El enfoque sobre la universidad es así diferente y complementario de lo que se viene haciendo en ese campo de estudio. Esto lleva al segundo problema: los enfoques en términos de comunidad epistémica y expertos estudian la ciencia y los expertos, no la educación, y si bien la universidad tiene una dimensión científica, también tiene una dimensión educativa. El estudio de la cooperación universitaria en su dimensión educativa permite estudiar *ex ante* cómo se crean comunidades científicas y académicas internacionales. Tal como se mencionó anteriormente, la diplomacia pública y cultural apunta precisamente a conformar ese tipo de redes. El último problema que conviene destacar es que la literatura sobre las comunidades epistémicas parece interesarse sobre todo en la relación entre las ciencias y la política internacional en un sentido que va desde la ciencia y los científicos hacia la política, no suele focalizarse en cómo la política internacional y las políticas exteriores inciden en la construcción de la ciencia³⁶. El problema que plantea del número fundador coordinado por P. Haas sobre las comunidades epistémicas es el problema del orden internacional, del cambio y de la cooperación, es decir la posibilidad de regular los conflictos y el papel de las comunidades epistémicas en estos procesos. Por lo tanto, si bien esta literatura es relevante para poner en perspectiva el objeto de estudio de la tesis, no es idónea.

Existe también una reflexión sobre la relación entre la diplomacia de influencia y la experticia internacional, desarrollada en el caso de Francia por N. Tenzer. Según este autor la experticia es una política pública destinada a movilizar expertos en función de objetivos de política exterior. Distingue cinco modalidades acción: la experticia técnica internacional, la experticia en la organizaciones internacionales, la participación en los debates de ideas, en la elaboración de la acción diplomacia, y en la acción económica y estratégica (Tenzer, 2018). Para N. Tenzer, el despliegue de una experticia amplia en múltiples campos constituye la condición previa de una estrategia de influencia y la experticia determina una parte esencial de la política exterior³⁷. Las licitaciones internacionales son el primer motor de desarrollo de la experticia internacional y el segundo está constituido por las redes universitarias y los grupos de reflexión (Tenzer, 2013a). Los universitarios son aquí expertos movilizados a través

³⁶ Los libros de F. Beigel sobre la dependencia científica de América latina, o de J. Krige sobre la hegemonía estadounidense sobre la ciencia europea después de la Segunda Guerra Mundial que se consultaron, por ejemplo, no usan el concepto de comunidad epistémica ni mencionan a P. Haas (Beigel, 2010, 2016; Krige, 2006).

³⁷ "Le déploiement d'une expertise tous azimuts dans de multiples domaines constitue logiquement la condition préalable d'une stratégie d'influence" (Tenzer, 2018, p. 425)

de la acción diplomática dentro de la política exterior para tener influencia. Este enfoque es diferente de la reflexión en términos de comunidad epistémica en la medida en que plantea directamente la cuestión de la movilización por la diplomacia de los expertos para alcanzar objetivos de política exterior³⁸. Constituye en ese sentido un eslabón entre los conceptos de comunidad epistémica, poder blando y diplomacia (pública y científica). Pero, aunque permita poner en perspectiva el objeto de la tesis, tampoco es un concepto idóneo.

Dependencia y periferia

Tal como se señaló anteriormente, en la literatura que se revisó y que trata de conceptos como el de comunidad epistémica no parece plantearse la pregunta de cómo la política internacional y la política exterior moldean la ciencia, en el sentido de entender cómo los conocimientos científicos y las relaciones entre comunidades científicas en sí son producto de relaciones políticas internacionales. Para este tipo de planteos se puede recurrir de forma general a un abordaje en términos de sociología de la ciencia que analiza la ciencia como prácticas sociales institucionales (Gingras, 2013)³⁹. De forma más específica y más cercana a un enfoque internacional, existe una literatura que analiza la ciencia en términos de autonomía y dependencia, así como de centro y periferia. H. Vessuri, H. Díaz y. Texera, con el libro *Ciencia periférica: ciencia y sociedad en Venezuela*, plantean por ejemplo el problema del desarrollo científico de los países periféricos (Vessuri et al., 1983), y H. Vessuri analizó explícitamente el papel de la universidad y de los intereses nacionales de los países latinoamericanos en estos procesos de dependencia científica (Vessuri, 1986)⁴⁰.

Estos enfoques son particularmente interesantes para la tesis por varias razones: vinculan el objeto de estudio con una serie de problemas económicos, políticos y culturales que caracterizan el sistema internacional, como por ejemplo el desarrollo; piensan la ciencia

³⁸ N. Tenzer es así el autor de un reporte *L'expertise internationale au cœur de la diplomatie et de la coopération du XXI^e siècle. Instruments pour une stratégie française de puissance et d'influence* destinado a distintos ministerios franceses y en el cual alerta sobre la ausencia de una política francesa de experticia internacional (Tenzer, 2008).

³⁹ Tal como se señalará más adelante, la sociología de las ciencias y de forma más general la sociología del conocimiento constituye para P. Bourdieu, J.-C. Chamboredon y J.-C. Passeron un presupuesto epistemológico al oficio de sociólogo (Bourdieu et al., 1973b).

⁴⁰ Un autor como P. Altbach, que es uno de los referentes internacionales en internacionalización de la educación superior, también se interesó en la cuestión de la dependencia y la autonomía de las universidades (Altbach & Selvaratnam, 1989).

y la tecnología en términos de relaciones internacionales de poder; y establecen puentes con los planteos que se hicieron en RR. II. sobre la política exterior de los países periféricos, tema que se desarrollará más adelante.

Tal como lo señala F. Alatas, la reflexión y la investigación sobre la dependencia académica y la división internacional del trabajo científico se inscribe dentro del contexto de la relación entre las antiguas potencias coloniales y las excolonias⁴¹. Con la descolonización se cuestionó el imperialismo académico, así como el colonialismo y el eurocentrismo, y se formularon conceptos críticos, como los de indigenización de las ciencias, de pedagogía crítica, creatividad intelectual endógena, etc.⁴² El planteo en términos de dependencia y de periferia da herramientas conceptuales para analizar en términos históricos e internacionales la formación de las ciencias y las relaciones científicas mundiales. Tal como lo señalan T. Shinn, D. Vellard y R. Waast, la división del trabajo y la cooperación científica tienen formas históricas relacionadas con las sociedades involucradas en esos procesos: ni la división del trabajo ni la pretensión a extenderse al mundo se encuentran en los orígenes de las ciencias modernas dado que en aquella época el trabajo científico era esencialmente individual (Shinn et al., 2012). Siguiendo a estos autores, la primera forma de división internacional del trabajo científico se institucionaliza con el proceso colonial y se organiza dentro de cada imperio, limitándose a ciertas disciplinas, como las ciencias naturales. Es en el siglo XIX, con la formación de ciencias nacionales, que este modo colonial de producción de las ciencias empieza a cambiar: la formación de una cooperación internacional científica sólo se podía dar con la formación de comunidades científicas nacionales. Con la descolonización después de la Segunda Guerra Mundial se forman en las excolonias sistemas científicos que heredan de las estructuras científicas coloniales, dando lugar a nuevas formas de cooperación científica y de división internacional del trabajo que dependen de las tareas de investigación y de la posición de las comunidades científicas en las redes de investigación.

⁴¹ F. Alatas, y otros autores que se mencionan aquí como W. Keim y F. Beigel, tratan esencialmente de las ciencias sociales. Sin embargo, la cuestión de la división internacional del trabajo científico concierne el conjunto de las ciencias. P. Kreimer, por ejemplo, usa esos mismos conceptos para tratar de las ciencias en general (Feld & Kreimer, 2019; Kreimer, 2006a). Se usa aquí esta literatura de forma general con el objetivo de problematizar el objeto de estudio y de vincularlo con ciertos debates sin indagar en profundidad.

⁴² Para estos conceptos, F. Alatas se refiere a autores como A. Césaire, F. Fanon, P. Freire, E. Said, S. Amin, H. Fahim, D. Chakrabaty, etc.

F. Beigel define la dependencia académica como “situaciones de dominación que devienen de la posición de un campo académico en el sistema académico mundial”(Beigel, 2010, p. 15) y F. Alatas identifica seis dimensiones de la dependencia: las ideas, los medios de las ideas, la tecnología de la educación, la ayuda a la investigación y la enseñanza, la inversión en educación y la demanda en los países occidentales por las habilidades de los investigadores del Tercer Mundo (Alatas, 2003)⁴³. La cooperación científica, y extendemos aquí a la cooperación universitaria, está así relacionada con las relaciones de poder que derivan de la división internacional del trabajo científico y contribuyen a la producción y reproducción de esa división. El estudio de la cooperación implica por los tanto tomar en cuenta las asimetrías científicas y universitarias internacionales, es decir la relación entre naciones: tal como lo señala W. Keim, la ciencia en los países periféricos es subdesarrollada en términos materiales, dependiente en términos intelectuales y marginal en términos de reconocimiento internacional (Keim, 2010)⁴⁴.

Los enfoques en términos de comunidades epistémicas y de experticia enfatizan la incidencia de la ciencia y de los científicos sobre las relaciones internacionales, mientras que la literatura en términos de dependencia enfatiza cómo las relaciones internacionales, y la historia de esas relaciones, condicionan el desarrollo científico de los países periféricos. Algunos estudios desarrollan un enfoque que se puede calificar de “intermedio” en el sentido que analizan las relaciones entre ciencia y política en ambos sentidos, esto es desde la ciencia hacia la política y desde la política hacia la ciencia, realizando una sociología política de la ciencia. P. Kreimer, por ejemplo, en su estudio sobre la enfermedad de Chagas en Argentina, hace planteos muy interesantes al señalar que *“la producción de conocimientos científico participa en la definición e imposición de determinados temas en la agenda social”* (Kreimer, 2006b, p. 54), perspectiva que le permite analizar la relación entre la construcción de un problema científicos y la construcción social de un problema de salud pública. El planteo que hace P. Kreimer consiste en realidad, si se reformula en los términos usados en la tesis, en

⁴³ Con “*media ideas*”, F. Alatas se refiere a las revistas, los libros, etc. Con “*Technology of education*” se refiere a las tecnologías occidentales instaladas en los países del Tercer Mundo. Con “*Dependance of Third World social scientist on demand in the West for their skills*” se refiere al “*brain drain*”, enfatizando que éste no implica necesariamente una movilidad física: el uso de capacidades científicas del Tercer Mundo para proyectos científicos occidentales a través de la participación de investigadores en redes constituye también una fuga de cerebros (Alatas, 2003, p. 605).

⁴⁴ W. Keim razona explícitamente por analogía con el modelo de dependencia y desarrollo de F. Cardoso y E. Faletto (F. H. Cardoso & Faletto, 1969).

analizar el proceso de integración a la esfera de acción del Estado y de la ciencia pública de una enfermedad, para lo cual analiza los distintos modos de intervención de los actores involucrados (Estado, laboratorios, etc.), la trayectoria histórica de Chagas como problema social y de conocimiento científico, y las dinámicas propiamente políticas que impiden tratar de forma efectiva el problema.

Otro abordaje posible desde la sociología política para estudiar la dependencia concierne el estudio de las élites, y más particularmente de la formación de las élites y su internacionalización. Este aspecto será desarrollado más adelante a través del estudio empírico de las movilidades estudiantiles de Argentina, Brasil y Francia. Se señalan por ahora dos puntos, empezando por la relación que existe en la formación de las élites y la dependencia. H. Jaguaribe, al plantear el problema de la autonomía de los países periféricos, insiste en la importancia de las élites, de la cultura y de la tecnología. Subraya el hecho que la relación entre las élites y la clase media con las masas no son funcionales a la autonomía e impiden que se generen relaciones de complementariedad que induzcan autonomización técnica y empresarial, fenómeno relacionado con lo que llama *“la desvalorización funcional del subsistema cultural”* a través del cual este subsistema pierde su función dinámica de orientador científico-tecnológico (Jaguaribe, 1979). Existe así un factor endógeno en el desarrollo que se deriva de una relación no funcional, según su terminología, entre élites y masas. Un autor como J.-F. Bayard, estudiando el caso de África, habla a propósito de estos mecanismos de *“extraversión de las élites”* (Bayart, 1999). H. Jaguaribe, en su reflexión sobre las estrategias de desarrollo y el dilema de la apertura económica o del cierre, enfatiza la necesidad de una *“mezcla cautelosa”* y de aprovechar las empresas multinacionales para adquirir tecnología. Destaca que:

“no hay recetas fáciles para compartir la tecnología. Pero una de sus precondiciones fundamentales es el desarrollo interno de buenas universidades y centros de investigación, combinado con una amplia e inteligente política de enviar estudiantes selectos a buenas universidades internacionales y atraer eficientes profesores extranjeros para enseñar a los nacionales” (Jaguaribe, 1988, p. 434).

H. Jaguaribe plantea así a la vez la relación entre las élites y la dependencia, así como la promoción de la cooperación universitaria internacional con el objetivo de formar élites funcionales a la autonomía. Puede aquí vislumbrarse una posible contradicción: la propia propuesta de formar una nueva élite funcional a la autonomía en el exterior puede llevar a reforzar la dependencia científica y a reproducir la extraversion de las élites. En el caso de los programas Fitec, cabe preguntarse si el propio objetivo de formar ingenieros en Francia para contrarrestar la falta de ingenieros en las economías de Argentina y Brasil no lleva necesariamente a reproducir la extraversion, y por lo tanto la dependencia.

El segundo punto que cabe destacar en cuanto a las élites es la relación entre la competencia nacional entre élites y la competencia internacional entre naciones. Y. Dezalay y B. Garth analizan la transformación del Estado en América latina a partir de la competición entre antiguas élites, los notables del derecho formados en Europa; y nuevas élites, los “*chicago boys*”, formados en economía y en EE. UU. Muestran así la relación entre los procesos de exportación de modelos estatales y sociales de países del norte y la importación en Argentina, Brasil y Chile de esos modelos (Dezalay & Garth, 2002)⁴⁵. Las élites nacionales desarrollan, a partir de las lógicas propias de sus campos nacionales, estrategias de internacionalización y de importación de conocimientos de Estado, acá el derecho y la economía, que les permiten consolidar su propia posición en sus campos nacionales y que es inseparable de la competición internacional entre los países que están en posición de exportar esos conocimientos y de la lucha interna a esos países por la exportación de éste o aquel tipo de conocimiento⁴⁶. En su estudio sobre las relaciones entre Francia y América latina,

⁴⁵ Este libro fue fundamental para la conceptualización del objeto de investigación y para desarrollar la metodología, por lo cual se señala la versión en inglés de éste para hacerlo accesible al lector que no lea el francés (Dezalay & Garth, 2010).

⁴⁶ F. Beigel critica en su libro el uso que hace P. Bourdieu en su artículo sobre la circulación internacional de las ideas de los términos de importación-exportación porque según ella simplifican los procesos de recepción y cuestionan la existencia de campos académicos no centrales (Beigel, 2010; Bourdieu, 2002c). Su crítica está destinada a mostrar los mecanismos “endógenos”, si se retoma el término de H. Jaguaribe, de la dependencia, lo cual implica analizar en profundidad, tal como lo hace, el funcionamiento de los campos académicos dependientes, sus propias dinámicas y su autonomía, con lo cual coincidimos totalmente. Sin embargo, el uso de la terminología económica por P. Bourdieu, como los términos de capital y de importación-exportación, tienen la ventaja de operar una ruptura epistemológica con los hechos culturales, como lo hace cuando habla de economía de los intercambios simbólicos o lingüísticos (Bourdieu, 1971, 1982). Crítico del economicismo, en sus estudios sobre economía P. Bourdieu señala que incluso las prácticas que se consideran como más económicas no dejan de ser hechos sociales totales en el sentido de M. Mauss (Bourdieu, 2000). Por otro lado, en su artículo P. Bourdieu habla de “*conditions sociales de circulation des biens culturels*” e insiste en los mecanismos propios al campo importador, señalando por ejemplo el papel de los *gate-keepers*. Prolongando la crítica que propone F. Beigel, se puede enfatizar que P. Bourdieu pierde de vista las dinámicas internacionales que participan de estas

D. Rolland señala varios hechos interesantes en cuanto a la formación en el extranjero de las élites latinoamericanas. Enfatiza que hacia finales del siglo XIX son sobre todo élites literarias y artísticas que van a Francia y que la competencia alemana para la formación de militares se hace cada vez más fuerte. Francia es percibida como un país de filosofía y de literatura mientras que los alemanes y los anglosajones son percibidos como países de industria y de ciencia. Entre las dos guerras mundiales se afirma la importancia de EE. UU. en la formación de élites latinoamericanas en ciencias políticas, finanzas, ciencias sociales e ingeniería (Rolland, 2011b). Esas tendencias se consolidan después de la Segunda Guerra Mundial: los estudiantes latinoamericanos en Francia hacen cada vez más estudios culturales y literarios, mientras que los estudiantes de disciplinas más “científicas” o comerciales eligen EE. UU., lo cual conlleva una feminización del flujo de estudiantes hacia Francia (Rolland, 2011a). El análisis de un programa de formación en ingeniería como Fitec, y el estudio de las movilizaciones estudiantiles, permite en ese sentido hacer una sociología política de la dependencia a través del estudio de la formación internacional de las élites de los países estudiados.

Según Y. Gingras, la politología de las ciencias aún no constituye una especialidad reconocida, a diferencia de lo que ocurre en historia, en filosofía y en sociología (Gingras, 2013). La tesis, al adoptar un enfoque de sociología política para estudiar políticas públicas de cooperación universitaria, es decir de una institución a la vez científica, educativa y cultural como la universidad, puede contribuir a desarrollar la sociología política internacional de la producción y de la reproducción de la dependencia académica, y a reducir la doble laguna que se identificó.

importaciones-exportaciones, tal vez porque en ese artículo habla de Francia y Alemania. La hipótesis central del trabajo de Y. Dezalay y B. Garth según la cual el éxito de las estrategias de importación y exportación de la experticia de Estado depende del grado de homología estructural que puede existir en un momento dado entre campos de poder de Estado entre países del Norte y del Sur permite conceptualizar la relación entre campos nacionales, y tal vez incluso integrar el problema que plantea F. Beigel sobre la ausencia de “estructura análoga” entre “imperialismo económico” e “imperialismo académico” (Beigel, 2010; Dezalay & Garth, 2002). Por otro lado, Y. Dezalay y B. Garth no parecen integrar la literatura sobre dependencia. En ese sentido, la articulación que hace F. Beigel entre “campo” y “dependencia” es particularmente relevante y fue clave para la elaboración de esta tesis que, al tomar como objeto de estudio la cooperación universitaria, se propone contribuir conceptual y empíricamente a estas discusiones.

Capítulo 2. La cooperación internacional: elementos de definición

Tras haber presentado la doble laguna se propone en segundo lugar aportar elementos de definición del concepto de cooperación haciendo una breve revisión de su uso en RR. II., en EPI y en Antropología económica. Este trabajo de definición es tanto más importante que cualquier investigación sobre el tema halla necesariamente una dificultad relacionada con la multiplicidad de usos del término “cooperación”. Dentro las RR. II., el concepto está estrechamente vinculado con la corriente liberal e institucionalista, y se confunde con otros términos como el de régimen, de multilateralismo y de organización internacional: R. Keohane, por ejemplo, usa y articula los distintos términos (Keohane, 1984). En las prácticas diplomáticas existe también una gran variedad de uso del término además de que existen distintos ámbitos de cooperación. El riesgo es entonces tomar la palabra por la cosa sin darse cuenta que la misma palabra remite a prácticas diferentes y confundir el uso que hacen los diplomáticos de la palabra, es decir la cooperación como categoría nativa, con un concepto científico. Siguiendo las reglas del método sociológico se propone hacer un trabajo de definición que permita romper con las preconcepciones y el sentido común y definir, o al menos tratar de definir, la cooperación como categoría científica (É. Durkheim, 2010). Con este propósito se aborda la cooperación en primer lugar desde las RR. II. y la EPI y en segundo lugar desde la Antropología económica, lo cual permitirá avanzar en la problematización que se viene haciendo sobre la relación entre fenómenos de internacionalización de la educación superior y políticas públicas.

Los aportes de las Relaciones Internacionales y de la Economía Política Internacional

La reflexión y el debate sobre la cooperación internacional constituye un tema central en RR. II. dado que plantea las consecuencias de la anarquía del sistema internacional: la pregunta de fondo es saber si, dada la situación de anarquía, puede haber cooperación, bajo qué condiciones y con qué límites. En ese sentido, el concepto de cooperación puede ser muy abarcador dado que concierne el conjunto de los mecanismos a través de los cuales se regulan de forma no violenta las divergencias y se solucionan los problemas de acción colectiva en situación de anarquía. Además de los distintos sectores de cooperación (economía, política, seguridad, desarrollo, etc.), existe una gran variedad de enfoques de la cooperación. Se abordó, por ejemplo, la cooperación desde la teoría de los juegos, y se plantearon debates en

términos de ganancias relativas y absolutas (Grieco, 1988; Jervis, 1999; Snidal, 1985, 1991), y se indagó sobre las condiciones mismas de la cooperación (Axelrod, 2006). Se abordó también la cooperación en términos de régimen, lo cual dio lugar al desarrollo de teorías específicas y a una amplia literatura. A. Hasenclever, P. Mayer y V. Rittberger, quienes sintetizan esta literatura, distinguen tres perspectivas: las teorías basadas en el interés, que analizan las fallas de mercado, la estructura de los problemas y el poder de negociación institucional; las teorías basadas en el poder, que plantean la importancia de la hegemonía y de la distribución del conflicto; y las teorías basadas en los conocimientos, que hacen énfasis en las ideas y las identidades (Hasenclever et al., 1997)⁴⁷.

Según M.-C. Smouts, se pueden distinguir tres grandes fases en la reflexión sobre la cooperación internacional (Smouts, 1998b). Una primera fase, relacionada con la formación y la evolución del sistema westfaliano, consistió en el análisis de la cooperación en términos de poder y de derecho. Con la Revolución Industrial, se incrementan las interdependencias, se desarrollan las cooperaciones técnicas y emerge la idea de sociedad internacional hasta que, con la Primera Guerra Mundial y la formación de la Sociedad De las Naciones, el multilateralismo se institucionaliza (Devin, 2014). Es en este contexto que emerge el debate entre realismo e idealismo en las relaciones internacionales (Smouts, 1998b). La segunda etapa que distingue M.-C. Smouts es posterior a la Segunda Guerra Mundial y se inscribe de forma general dentro del internacionalismo liberal. Hubo varias etapas, con el funcionalismo en los años 50, el neo-funcionalismo en los años 60, la teoría de la interdependencia en los años 70 y la teoría de los regímenes en los años 80. La tercera etapa es la que emerge en los años 90 con el concepto de gobernanza.

El primer abordaje que se propone de la cooperación desde las RR. II. es a partir de la interdependencia compleja. Ésta caracteriza la política mundial actual y se traduce por la existencia de nuevas fuentes de poder que dependen de la asimetría en la interdependencia y de los efectos recíprocos entre actores (Keohane & Nye, 2012). Los patrones de interdependencia se ven afectados por los regímenes internacionales en función de la estructura de distribución de capacidades y los procesos de negociación. La multiplicidad de los canales favorece el desarrollo de relaciones interestatales, transgubernamentales y

⁴⁷ Entran en estas teorías basadas en los conocimientos los análisis que plantearon la relación entre cooperación y comunidades epistémicas (Adler, 1992; Haas, 1992; Sebenius, 1992).

transnacionales mientras que la ausencia de jerarquía entre los temas claves amplía más allá de lo militar la gama de temas que son parte de la relación entre los países, abarcando aspectos cada vez más amplios de la vida social y borrando la distinción entre temas interiores y exteriores, con lo cual se refuerza la dinámica intersocietal. Por sus características, *“Complex Interdependence give rise to distinctive political process, which translate power resources into power as control of outcomes”* (Keohane & Nye, 2012, p. 24). En esta situación, la satisfacción de los intereses supone un proceso propiamente político que se caracteriza por estrategias de vinculación, el poder de agenda, la multiplicidad de los actores y el papel de las organizaciones internacionales. La cooperación emerge cuando los actores tienen intereses comunes pero también divergentes, por lo cual no es la ausencia de conflicto, sino un proceso que implica el uso del disenso (*“discord”*) para estimular el ajuste mutuo (*“mutual adjustment”*) (Keohane, 1984, p. 46). La cooperación es entonces altamente política y no se confunde con la armonía, que es apolítica (Keohane, 1984, p. 53)⁴⁸. La cooperación se vuelve un elemento cada vez más importante de las relaciones internacionales y manejar los procesos políticos en situación de interdependencia significa que los Estados tienen que desarrollar nuevas capacidades de acción. La cooperación universitaria puede considerarse como parte de esta interdependencia compleja: incorporación a las agendas bilaterales de la educación, de la ciencia y de la tecnología, multiplicidad de organismos e instituciones estatales involucrados, emergencia de la universidad como actor de las relaciones internacionales y desarrollo de las movilidades, particularmente de estudiantes, que refuerzan las dinámicas intersociales. De ahí la importancia de estudiar, en el caso de la educación superior, cómo los Estados incorporan a su esfera de acción la internacionalización y cómo es el proceso de cooperación.

Además de la interdependencia compleja, un segundo abordaje de la cooperación internacional relevante para la tesis es desde los Bienes Públicos Globales, cuya provisión implica que los Estados cooperen (Barrett, 2007; Kaul et al., 1999). Desde los años 90, la educación es objeto de una lucha por su definición como bien público o bien de mercado, oposición que pasa por conflictos entre y en instituciones internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización Mundial del Comercio (OMC) (Perrotta, 2016; Unesco, 2015). Esta lucha remite

⁴⁸ La cooperación no se asimila así a lo que E. H. Carr llama la doctrina de la armonía (Carr, 2001).

directamente a las distintas lógicas de internacionalización de la educación superior que se señalaron, las lógicas de mercado y las lógicas culturales y coloniales (Börjesson, 2017; Larsen & Vincent-Lancrin, 2002). Lo que se juega en estas luchas es la relación entre Estado y mercado en la regulación de la internacionalización de la educación superior, es decir la legitimidad de la intervención del Estado (o del mercado) en estos procesos. Ahora, tal como lo señala P. Bourdieu, la construcción y la acción del Estado es producto de la acción de agentes sociales cuyos intereses están relacionados con el Estado: el triunfo de sus propios intereses pasa por el triunfo del Estado. Son agentes que son capaces de transformar intereses propios y particulares en intereses públicos y universales, categorías que caracterizan al Estado (Bourdieu, 2015). La definición de la cooperación internacional como una acción pública implica así tomar en cuenta cómo agentes sociales tienen intereses en esta definición y al hacer posible la cooperación participan de las lógicas públicas de la internacionalización y contribuyen a las luchas de poder por la definición internacional de la educación como bien público. De hecho, tal como se verá más adelante, el trabajo de campo muestra que para los agentes de los programas Arfitec y Brafitec el discurso sobre la universidad pública fue una clave del éxito del programa.

Se puede por lo tanto avanzar que la cooperación internacional resulta de una situación de interdependencia, que implica una multiplicidad de actores, que tiene una dimensión política y pasa por un proceso de coordinación y de acción pública. A su vez, esta acción pública en educación internacional se inscribe dentro de luchas por la definición de la educación.

Desde las RR. II., un tercer elemento concierne la distinción entre la cooperación internacional en un sentido amplio, sobre la cual se acaba de dar algunos elementos; y la cooperación al desarrollo, que constituye un tipo específico de cooperación. Tal como lo señala B. Malacalza, la cooperación al desarrollo puede ser abordada desde distintos ángulos teóricos y su estudio permite enriquecer tanto el debate teórico como el estudio empírico de las políticas exteriores (Malacalza, 2014, 2019, 2020). Como lo recalca A. Kern a propósito de la cooperación Argentina con Alemania en ciencia y tecnología, existe una diferencia entre la cooperación al desarrollo, basada en discursos de tipo moral como la lucha contra la pobreza y relaciones asimétricas entre un donante “desarrollado” y un receptor; y la cooperación que se concibe de forma más simétrica, con una valoración de las capacidades del otro, mayor reconocimiento de los intereses de cada Estado, y que da mayor margen para el diseño de

políticas para los países periféricos aunque existan asimetrías (Kern, 2008, 2009). En la práctica, se puede notar en las fuentes primarias confusiones entre estas diferentes concepciones de la cooperación. Por ejemplo, en el documento de evaluación del programa Arfitec hecho por Argentina se toman como criterios los del Comité de Ayuda al Desarrollo de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (Sabaté & Rayes, 2016)⁴⁹. Esto es sorprendente dado que la cooperación universitaria entre Francia y Argentina no se inscribe en una lógica de cooperación al desarrollo. De hecho, en el análisis que hace V. Giussani⁵⁰ de la cooperación universitaria franco-argentina en el marco de su tesis de maestría se enfatiza que la cooperación con Francia es más horizontal y no entra en esta categoría (Giussani, 2017)⁵¹. En su tesis de maestría sobre Brafitec, L. Grochoki no menciona la literatura sobre cooperación, ni en términos de Teoría de Relaciones Internacionales ni en términos de cooperación al desarrollo, y tiene una visión instrumental de la cooperación destinada a asegurar el posicionamiento internacional de Brasil (Grochoki, 2016)⁵². Del lado francés, conviene recalcar que históricamente la noción de cooperación está relacionada con la cooperación al desarrollo y la cooperación técnica: creado en 1959, el Ministerio de la Cooperación era diferente del Ministerio de Asuntos Exteriores y estaba específicamente destinado a los “países del campo”, es decir las antiguas colonias francesas, particularmente africanas, que acababan de independizarse. Política exterior y cooperación estaban así institucionalmente separadas y recién en 1998 se fusionaron ambos ministerios, suprimiendo la distinción países del campo/fuera de campo (Haize, 2012). Según el documento de estrategia del Ministerio de Asuntos Exteriores de Francia “*Coopération au développement. Une vision française*”, África es la prioridad de la política de cooperación al desarrollo francesa, y luego el Mediterráneo, y casi no se menciona a América latina. Se afirma también que “en

⁴⁹ Este documento fue obtenido durante el trabajo de campo a través de una entrevista que se realizó con una funcionaria del Ministerio de Educación de Argentina. No queda clara la procedencia institucional del documento. Félix Sabaté, uno de los autores del documento, tiene amplia trayectoria profesional en organizaciones institucionales de cooperación.

⁵⁰ Se anonimizó, en la medida de lo posible, a la mayoría de las personas. Sólo se usa el nombre real de aquellas personas que han tenido que citarse en las referencias.

⁵¹ V. Giussani se desempeñó durante 10 años en el Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional del Ministerio de Educación de Argentina. Hizo su maestría sobre la cooperación universitaria franco-argentina dentro de la Maestría en Estudios Internacionales de la Universidad Torcuato Di Tella.

⁵² L. Grochoki trabaja en el Departamento de Relaciones Internacionales de la CAPES desde 2009 donde llegó a ocupar el puesto Coordinador General de Bolsas y Proyectos de la Dirección de Relaciones Internacionales (2013-2019). Hizo una tesis doctoral sobre educación en la universidad de Standford en EE. UU.

los países emergentes de importancia sistémica el término de ayuda tiene que, más que en otros lado, ser superado: se trata de cooperar con esos países para buscar juntos soluciones comunes a los desafíos comunes” (MAEE, 2011, p. 14). Esto sugiere que en la práctica, la noción de cooperación varía en función de la historia y del tipo de relaciones que existen entre los Estados que cooperan y que, por lo tanto, la misma palabras puede designar prácticas muy diferentes.

Los aportes de la Antropología económica

Otro abordaje posible de la cooperación internacional es desde la antropología económica, y más particularmente desde la obra de M. Mauss que se introdujo recientemente en RR. II. (Heins et al., 2018; Ramel, 2004, 2006, 2015). En la revisión de literatura que se realizó se identificaron tres aspectos relevantes: la reciprocidad, la reputación y el prestigio, y el análisis del intercambio. Se presentan a continuación estos puntos con el objetivo de hacer una relectura del concepto de cooperación en RR.II.

En cuanto a la reciprocidad, el punto de partida esencial es la crítica de la idea que la evolución social se basa únicamente en la lucha y la afirmación que la cooperación constituye uno de los mecanismos claves de la adaptación en el sentido que los más aptos no son necesariamente los más fuertes sino los que saben asociarse (Kropotkin, 2016; Ridley, 1998)⁵³. A su vez, la cooperación no funciona por sí sola sino que se basa en la reciprocidad (Axelrod, 2006; Axelrod & Keohane, 1985; Keohane, 1986). M. Mauss destaca en su estudio sobre el don que la reciprocidad no implica igualdad en la medida en que dar significa manifestar su superioridad (Mauss, 2012)⁵⁴. El clientelismo y el vasallaje, por ejemplo, son relaciones de reciprocidad, de prestación y contra-prestación, y son desiguales, punto que también señala R. Keohane (Keohane, 1986). Tal como lo recalca F. Ramel, lo que se juega en la reciprocidad es el reconocimiento del otro. La lógica de la reciprocidad que se da a través del don es una lógica específica, que no supone ni la igualdad ni el equilibrio, y es diferente de la lógica contractual racional (Ramel, 2015). El don es un rito social de reconocimiento en el cual se

⁵³ Estos planteos remiten de forma más general a la cuestión de la naturaleza humana y a los debates sobre la primera imagen en RR. II. (Morgenthau, 1986; Waltz, 1988, 2001).

⁵⁴ La reflexión sobre la Cooperación Sur-Sur, tal como lo señala Natalia Herbst, vincula desarrollo económico y solidaridad en una lógica en la cual el donante aspira a convertirse en socio y no sólo en benefactor (Herbst, 2011; Soares de Lima et al., 2016). El enfoque de M. Mauss puede así ser interesante para analizar la relación entre solidaridad y vínculos donante/receptor.

manifiesta la estructuración de las relaciones sociales y se establece la distinción amigo-enemigo. La cooperación internacional cumple también esta función al establecer el reconocimiento del otro y la distinción amigo-enemigo en la sociedad internacional. Por ejemplo, cuando la República Federal de Alemania implementó su política de cooperación internacional después de la Segunda Guerra Mundial definió la doctrina Hallerstein según la cual los países que reconocían la República Democrática de Alemania no tendrían acceso a la ayuda alemana (Lancaster, 2007).

La reciprocidad depende a su vez de la reputación, que permite la duración en el tiempo del intercambio de prestaciones (Ridley, 1998). Según M. Mauss, existen en el intercambio dos tipos de intereses: el interés económico, que es el que rige en el intercambio de mercado; y el interés de honor y de prestigio (Mauss, 2012). El don se inscribe en la lógica de un interés de honor y de prestigio: el potlach que describe M. Mauss es una dinámica de prestaciones agonísticas entre nobles destinada a establecer el prestigio, la legitimidad y la autoridad. Tal como lo señala R. Aron, los objetivos de la política exterior son la seguridad, la potencia y la gloria: la gloria es un objetivo en sí, no sólo la seguridad y el bien estar (Aron, 2005). R. Lebow establece también que las tres emociones que orientan la acción humana, y por lo tanto los Estados, son el apetito, el miedo y el espíritu. Liberales y realistas se concentraron en las dos primeras: el objetivo del apetito es la saciedad y se satisface con bien estar material. El objetivo del miedo es la seguridad y se satisface con poder. Pero hay también el objetivo del espíritu que es la estima y se satisface con honor y reconocimiento (Lebow, 2008). La cooperación internacional, al permitir la construcción de honor, de prestigio y de reconocimiento, entra así entre los objetivos de política exterior más allá de las consideraciones puramente económicas. C. Lancaster destaca por ejemplo que la estrategia de cooperación de Francia después de la Segunda Guerra Mundial estaba orientada a construir y establecer el rango de Francia como potencia y que en el caso de Japón y Alemania se trataba de reconstruir una imagen y una posición internacional después de la derrota, es decir restablecer su honor y reconocerse y ser reconocidos como aliados de EE. UU. (Lancaster, 2007).

El tercer punto que conviene destacar es que la cooperación constituye un sistema de intercambio de una naturaleza económica particular en el sentido que no es mercantil. Tal como lo destaca K. Polanyi, la gran transformación es la transición de una economía donde el mercado como mecanismo de intercambio y de asignación de recursos tiene un papel

marginal a una situación en la cual es el mercado que domina este proceso (Polanyi, 1983). En las economías donde el mercado tiene un papel marginal, los intercambios económicos están encastrados en lo social. El desarrollo del mercado conduce a un desencastramiento de la economía de lo social y a una autonomización del mercado que empieza a autoregularse. En un mercado, los intercambios se hacen de forma mercantil, según un interés material y tienden a monetizarse⁵⁵. La cooperación internacional, en el sentido en que establece un sistema de prestación y contra-prestación, constituye de forma similar al don un intercambio no mercantil, que puede ser monetizado o no, que tiene un valor económico, pero que en todo caso adquiere valor más allá de su estricto valor mercantil: la cooperación tiene una naturaleza económica específica diferente de la lógica de mercado⁵⁶.

M. Mauss concluye su libro analizando los sistemas de seguridad social en las sociedades industriales como procesos que funcionan sobre la lógica del don de las sociedades arcaicas y gracias a los cuales se mantiene la cohesión social: las políticas sociales son contra-prestaciones que permiten la consolidación del vínculo social (Mauss, 2012). Por otro lado, B.Badie retoma el análisis de E. Durkheim según el cual la transición de sociedades de solidaridad mecánica a sociedades de solidaridad orgánica mediante el proceso de división del trabajo social puede conducir a patologías sociales (anomía), y plantea que la conflictividad actual de la sociedad internacional resulta del desarrollo de la anomía en relación con el incremento de la división internacional del trabajo social, el aumento de la interdependencia y la mundialización (Badie, 2015; É. Durkheim, 2013). Ahora, lo que plantea M. Mauss es que la lógica del don es justamente una lógica de intercambio recíproco que permite establecer relaciones intersociales, es decir vínculos sociales en situación de interdependencia, y evitar la guerra (Heins et al., 2018; Ramel, 2004, 2006, 2015). A partir de este enfoque se puede entonces pensar la cooperación internacional como un hecho social total dentro de la sociedad internacional y como un proceso de socialización constitutivo de esta sociedad internacional. Al considerar la cooperación como un hecho social se abre la posibilidad de

⁵⁵ Conviene distinguir aquí la compraventa en un mercado que constituye un intercambio mercantil monetizado, del trueque, que constituye un intercambio mercantil no monetizado, y del don, que es un intercambio no mercantil que puede ser monetario o no, pero que tiene valor sobre todo por su significado social y se encuentra encastrado en lo social.

⁵⁶ No se trata aquí de oponer mercado y cooperación, ni de concebir la cooperación como un ideal de intercambio. Al contrario: se insiste en señalar que la cooperación supone relaciones de poder y que tiene una dimensión económica, enfatizando sin embargo que tiene una lógica diferente a la del mercado.

tratar de establecer las lógicas sociales, esto es analizar sociológicamente la cooperación, prestando atención a las lógicas de reciprocidad, la construcción de prestigio y los mecanismos de intercambio.

Reuniendo los aportes de las RR. II., de la EPI y de la Antropología económica se puede definir la cooperación internacional como un proceso político y público de coordinación entre actores y de socialización internacional que se basa en una lógica de intercambio recíproco, definición que se conceptualizará más adelante en términos de entrelazamiento de campos. Esta dimensión política y pública de la cooperación universitaria permite distinguir este proceso de la internacionalización de la educación superior y del intercambio interuniversitario.

A modo de cierre de estos desarrollos se agregan unos comentarios de orden epistemológico. La pregunta de “cómo definir” la cooperación llevó a considerar de forma reflexiva “qué significa” estudiar la cooperación, y se tomó conciencia que estudiar la cooperación supone hacer una serie de rupturas, empezando con la guerra. En las RR. II. la guerra constituye un elemento central de estudio. Sin embargo, tal como lo señala R. Aron, dada la situación de ausencia de monopolio de la violencia legítima que caracteriza las relaciones internacionales, lo que es problemático y que por lo tanto hay que explicar es la paz y no la guerra (Aron, 1963). A su vez, la paz no se define únicamente como la no-guerra. Tal como lo recalca G. Devin, la paz no constituye sólo un “momento” sino que abarca un conjunto de procesos cooperativos que transforman las relaciones internacionales a través de una dinámica de cooperación entre Estados y entre sociedades (Devin, 2014, p. 9). Como lo señala J. A. Tickner, que se pregunta dónde estaban las mujeres en el estado de naturaleza de Hobbes, la focalización sobre la guerra constituye un sesgo de género a favor de la guerra y en detrimento de la cooperación (Tickner, 1988). Centrarse en la cooperación supone por lo tanto mover la mirada en cuanto a lo que hay que observar en las relaciones internacionales, lo cual es un problema epistemológico en el sentido que lo que constituye un evento, lo que llama la atención, es la guerra, y no la cooperación que, en comparación con la guerra, constituye casi un no-evento. Es recordando los aportes de la Historia que se puede vislumbrar las implicaciones epistemológicas del cambio de mirada: la crítica de L. Febvre de la historia diplomática, militar y real; las fuerzas profundas de P. Renouvin y J.-B. Duroselle y las estructuras de lo cotidiano de F. Braudel (Braudel, 1984; Febvre, 1995; Renouvin & Duroselle, 2016). Estudiar la cooperación implica una ruptura epistemológica con la guerra y con la visión

instrumental que reduce la cooperación a un herramienta más en la caja de herramientas de la política exterior. Si se concibe la cooperación en el sentido antropológico, como proceso social que se distingue de la guerra y del mercado, la cooperación se confunde entonces con el proceso mediante el cual se constituye la sociedad internacional, es entonces la otra cara de las relaciones internacionales, la parte no militar y no mercantil. La tesis, al analizar sociológicamente los proceso de cooperación, dando cuenta de la prácticas de las personas y, a través de las personas, de las instituciones, apunta en ese sentido a analizar el proceso de socialización internacional y mostrar las estructuras cotidianas de las relaciones internacionales.

Capítulo 3. La política exterior desde la Sociología de la Acción Pública

Se propone, en tercer lugar, presentar los aportes para la tesis que surgen de la revisión de literatura que se hizo en cuanto a Análisis de Política Exterior y Sociología de la Acción Pública. No se pretende hacer una revisión exhaustiva, sino ubicar el enfoque sociológico dentro de las RR. II. y del Análisis de Políticas Públicas para justificar el abordaje propuesto en la tesis. Esta revisión se hizo con el objetivo de resolver el problema de cómo abordar la diversidad de actores que participan de la realización concreta de la cooperación universitaria. El análisis en términos de proceso decisional era insuficiente⁵⁷ y, partiendo formación recibida en Francia, se orientaron las lecturas en primer lugar hacia la sociología de la acción pública. En segundo lugar, se indagó en la sociología de las relaciones internacionales y la sociología política internacional. En tercer lugar, se leyó sobre el abordaje de la política exterior desde el Análisis de Política Públicas. Por último, se examinó la especificidad de la política exterior de los países periféricos.

⁵⁷ El enfoque de la política exterior en términos de proceso de decisión constituye un abordaje clásico desde el aporte de G. Allison (Allison, 1999). Estos enfoques son relevantes para la toma de decisiones estratégicas y las negociaciones internacionales. Sin embargo, para estudiar la cooperación universitaria es limitado: si alguien en algún momento tomó una decisión, limitarse a estudiar ese proceso decisional difícilmente podría constituir un aporte suficiente para una tesis doctoral.

La Sociología de la Acción Pública

Se procura en este parte dar algunos elementos de definición de lo que es la Sociología de la Acción Pública⁵⁸. Al usar esta terminología, no se apunta a adherir a tal o tal parroquia de las Ciencias Sociales, sino a inscribirse en una serie de debates que estructuran el estudio de lo político en general y de la política en particular. La Sociología de la Acción Pública remite a dos elementos: la sociología política y el análisis de las políticas públicas. Según P. Braud, la sociología política es, con la teoría política, las relaciones internacionales y la ciencia administrativa, una rama de la ciencia política (Braud, 2003). En cuanto al análisis de las políticas públicas, concierne la acción del Estado. Según P. Lascoumes y P. Le Galès, las políticas públicas son una acción colectiva que participa de la creación y regulación del orden social y político. Señalan dos perspectivas concurrentes: politista, que enfatiza el papel del Estado y de las élites ,y apunta a entender el alcance de las políticas públicas y los procesos a un nivel central; y sociológica, que se interesa en las diferencias entre los programas y su implementación, y le presta mayor atención a las interacciones de actores múltiples (Lascoumes et al., 2012). La primera suele usar el término “política pública”, la segunda el de “acción pública” para enfatizar la multiplicidad de interacciones.

P. Hassenteufel distingue tres fases en el análisis de las políticas públicas (Hassenteufel, 2011). La primera corresponde al desarrollo de las *policy sciences* en los años 50 en EE. UU., con una fuerte orientación práctica y una focalización sobre la decisión pública. La segunda, durante los años 60, aborda a través de la sociología de las organizaciones la diversidad de las racionalidades de los actores involucrados, contribuyendo a una crítica del mito de la racionalidad de la acción pública. La tercera, con un enfoque de sociología política de la acción pública, se interesa en los actores de las políticas públicas en su dimensión estratégica y cognitiva, así como en las formas de interacción, recalcando el papel de los lobbies y de los actores sociales y dando lugar al uso de nuevos conceptos como los de *policy networks* y *advocacy coalition*. Tomando en cuenta la diferencia que se hace en inglés entre *polity*, *politics* y *policy*, el autor resume que con esta tercera etapa “el estudio y la comprensión de las políticas públicas (*policies*) ya no está desconectado del estudio de la

⁵⁸ La definición de una disciplina supone entrar en el estudio de su formación histórica en contextos académicos nacionales e internacionales específicos. Para dar una definición completa habría por lo tanto que entrar en los debates sobre la/las ciencia/s política/s y la diferencias que pueden haber entre el mundo anglosajón y francés, análisis que se deja de lado para concentrarse en los elementos esenciales.

política (*politics*)” (Hassenteufel, 2011, p. 16). Las dos primeras etapas se basan en un análisis secuencial de la política pública, plantean el problema de la construcción de la política pública, de la puesta en agenda, de la toma de decisión y de la implementación. El enfoque en términos de acción pública insiste en la construcción colectiva de actores en interacción, lo cual conduce a prestar atención a los distintos actores que intervienen y a los procesos de politización. Se inscribe dentro de una triple ruptura con el voluntarismo político, la unicidad del Estado y la racionalidad de la decisión política (Lascoumes et al., 2012).

P. Hassenteufel insiste en los cambios ocurridos a partir del final de los años 70 con la mutación de las políticas públicas nacionales hacia las políticas públicas transnacionales, cambios que se suelen sintetizar con las nociones de gobernanza y de reconfiguración del Estado (Hassenteufel, 2011, p. 331). Estas mutaciones son constitutivas de los procesos de regionalización e internacionalización y, según este autor, traen como consecuencias una convergencia de las políticas públicas. Este proceso explica también, tal como se verá más adelante, la convergencia entre las RR. II. y el análisis de política exterior como política pública. Estos planteos son particularmente relevantes para la tesis dado que la Sociología de la Acción Pública permite analizar la construcción colectiva de una política de internacionalización de la educación superior y, tomando en cuenta la dimensión transnacional, pensar la cooperación como un proceso de convergencia de políticas públicas, e incluso de producción bilateral de una política a través de la cual el Estado integra a su esfera de acción el proceso de internacionalización de la educación superior.

Partiendo de la diferencia que se hizo entre política pública y acción pública, se propone ahondar en el trabajo de clarificación conceptual distinguiendo entre la política exterior como conjunto de políticas llevadas adelante por el ministerio de asuntos exteriores, lo cual incluye, pero no se limita, a la diplomacia; y la acción exterior, como conjunto de políticas y acciones implementadas por el Estado. En los casos estudiados, esta distinción es relevante dado que, tal como se verá más adelante, si bien en el caso de Francia y de Brasil existe claramente una política exterior en asuntos universitarios, es decir desde el Ministerio de Asuntos Exteriores, en el caso de Argentina es sobre todo el Ministerio de Educación que interviene. En los tres casos, las universidades públicas son agentes de la cooperación y, en tanto institución pública, son parte del Estado, pero al ser autónomas no obedecen, en las políticas de internacionalización que implementan, al Ministerio de Asuntos Exteriores. A través de esta distinción se problematiza entonces la relación entre política y acción

exteriores, esto es la construcción colectiva de una acción pública a partir de la interacción entre el ministerio de asuntos exteriores, los otros ministerios que intervienen, y las universidades.

Los enfoques sociológicos de las relaciones internacionales

Se propone a continuación ubicar el enfoque sociológico propuesto presentando brevemente la relación entre las RR. II. como disciplina y las Ciencias Sociales. Las relaciones internacionales, en tanto dimensión de la vida social, fueron abordadas por distintas disciplinas, como la Historia, la Economía o el Derecho⁵⁹. Tal como lo señala F. Ramel, los sociólogos clásicos como É. Durkheim, M. Mauss o M. Weber también contribuyeron al estudio de las relaciones internacionales, aunque como fundadores hayan sido olvidados (Ramel, 2006). Para estas disciplinas, las relaciones internacionales son un objeto más, a diferencia de las RR. II. que definen este objeto como específico y desarrollan teorías propias. Las RR. II. como disciplina recién se autonomizan después de la Primera Guerra Mundial y se desarrollan particularmente en los departamentos de Ciencia Política de EE. UU. después de la Segunda Guerra Mundial al punto de ser considerada como una ciencia social americana (Battistella, 2015; Hoffmann, 1977). En Francia, la disciplina se institucionaliza a partir de 1930 y sobre todo después de 1945. Tal como lo recalca N. Guilhot, esta institucionalización se hace dentro de un campo académico propio, con cierta autonomía con respecto al mundo anglosajón, pero sin estar desvinculado del proceso internacional de emergencia de esa disciplina. Dos científicos fueron claves en este proceso: el historiador J.-B. Duroselle y el sociólogo R. Aron (Guilhot, 2017)⁶⁰. El estudio de las relaciones internacionales en Francia se vio de este modo marcado desde sus inicios por estas dos disciplinas. Tal como lo señala M.C. Smouts, los internacionalistas franceses nunca se interesaron demasiado por los grandes debates teóricos de las RR. II. y una de las características del estudio de las relaciones

⁵⁹ La Historia es sin lugar a duda la disciplina que, con la historia real y militar, más trayectoria tiene en el estudio de las relaciones internacionales. En cuanto a la Economía, se puede remontar a la fundación misma de esta disciplina con el debate entre mercantilistas y fisiócratas, o las teorías del comercio internacional. En cuanto a Derecho, se puede mencionar la teoría del derecho natural de H. Grocio o de la soberanía de J. Bodin. Dentro del mundo occidental, el desarrollo de la ciencia moderna, la formación del Estado y la reflexión sobre las relaciones internacionales son partes de un mismo proceso histórico.

⁶⁰ Sobre las relaciones internacionales en Francia y en inglés, ver *"The French Connection". Elements For a History of International Relation in France* (Guilhot, 2017), *International Relations in France: The 'Usual Suspects' in a French Scientific Field of Study* (Chillaud, 2009), *International Relation in France. Writing Between Discipline and State* (Breitenbauch, 2013).

internacionales en Francia es la cooperación entre internacionalistas y especialistas de áreas (Smouts, 1998a).

Pueden distinguirse dos tipos de enfoques sociológicos de las relaciones internacionales: la sociología de las relaciones internacionales y la sociología política internacional. En Francia, la sociología de las relaciones internacionales es el enfoque mayoritario⁶¹ y, según D. Battistella, se inicia con el artículo de J. Vernant que promueve el desarrollo de una sociología de las relaciones internacionales considerando que éstas son hechos sociales que se ubican en un lugar específico, la sociedad internacional, y que son por lo tanto una rama de la sociología (Battistella, 2015; Vernant, 1952). Luego, también R. Aron va a sostener la necesidad de un abordaje sociológico e histórico de las relaciones internacionales planteando la imposibilidad de una teoría de las relaciones internacionales en el sentido de sistema hipotético-deductivo (Aron, 1963, 1967, 2005). La sociología de las relaciones internacionales se desarrolló luego en Francia con autores de referencia como Marcel Merle (Merle, 1974), B. Badie y M.-C. Smouts (Badie & Smouts, 1999; Smouts, 1998c). Hubo en los últimos años varias publicaciones importantes que parecen indicar el dinamismo de la disciplina en Francia y en el mundo francófono (Balzacq & Ramel, 2013; Devin, 2016; Ramel et al., 2018).

Según G. Devin, la sociología de las relaciones internacionales es “un método principalmente empírico que apunta a analizar los fenómenos internacionales y las categorías que los definen como hechos sociales”(Devin, 2015, p. 5), formulación que hace referencia a las reglas del método sociológico de E. Durkheim. No se conciben las relaciones internacionales como una disciplina en sí, sino como un objeto de investigación (Devin, 2013). Según M.-C. Smouts, el objeto de las relaciones internacionales es “la estructuración del espacio mundial por redes de interacciones sociales”, formulación que también enfatiza la dimensión “social” (Smouts, 1998a). Esta concepción de los hechos internacionales como hechos sociales implica que se pueden movilizar los instrumentos de las Ciencias Sociales en la investigación en vista de formular propuestas generales sobre la base de un trabajo empírico-inductivo (Devin, 2013, 2016).

⁶¹ Esta particularidad francesa entra en una serie de diferencias entre el estudio de la relaciones internacionales en Europa con respecto a EE.UU. (Jørgensen & Knudsen, 2006; Waeber, 1998).

La sociología de las relaciones internacionales se distingue de la sociología política internacional, de formación más reciente y con mayores vínculos con el mundo anglosajón y las RR. II. Para G. Devin, si bien ambas corrientes apuntan a acercar los estudios internacionales de la sociología haciendo hincapié en los actores y las prácticas, la sociología de las relaciones internacionales se preocupa más por la profundidad histórica y tiene una visión más amplia de las “relaciones internacionales”, definidas como toda forma de relación entre miembros de sociedades separadas, sean estatales o no (Devin, 2013). Según D. Battistella, la Sociología Política Internacional (SPI), como otra forma de sociología de las relaciones internacionales, es particularmente representada por D. Bigo, quien desarrolló un programa de investigación en seguridad que critica la separación entre seguridad interna y externa. D. Bigo se introdujo más en los debates de las RR. II., particularmente el cuarto debate, desarrollando investigaciones que se apoyan en P. Bourdieu y M. Foucault. Existen dos revistas claves, *Cultures et Conflits* e *International Political Sociology*, una de las revistas de la *International Studies Association* (ISA). En el editorial que presenta la nueva revista de la ISA, D. Bigo y R. Walker abogan específicamente por un mayor diálogo entre la sociología y las RR. II. (Bigo & Walker, 2007a) ⁶². D. Bigo enfatiza que uno de los elementos distintivos de la sociología política internacional es la desconstrucción de lo internacional como un nivel específico y señala cuatro elementos de base⁶³. En primer lugar, la sociología política internacional insiste en el cambio y las luchas en vez de priorizar las funciones y el orden. En segundo lugar, rehúsa seguir teorías que siempre podrían ser aplicadas y que habría que verificar con estudios de casos, sino que concibe el entendimiento teórico como simultáneamente (des)constructivista y empírico, por lo cual es necesario desarrollar enfoques inductivos basados en métodos empíricos. En tercer lugar, la SPI supone analizar los actores rechazando el individualismo metodológico y desarrollando una versión relacional de la “sociedad de los individuos” que abarque las cadenas de interdependencias entre

⁶² Dos libros recientes muestran de forma sintética las líneas de investigación y los aportes para la disciplina (Basaran et al., 2017; Guillaume & Bilgin, 2017b). Existe una red “Doing IPS” que organiza un seminario doctoral (Queen Mary University of London, King’s College London y London School of Economics), al que se participó durante ciclo 2020-2021. Vínculo a esa red, se creó la “Rede IPS Brazil” en el *Instituto de Relações Internacionais* de la PUC-Rio.

⁶³ Se usa “lo internacional” para traducir “the international”: “International political sociology thinks of the international as the lengthening of chains of interdependencies between actors that evolves either along centripetal or centrifugal dynamics. This allows first to deconstruct this view under which the international is a specific level” (Bigo, 2017, p. 59)

sociedades. Cuarto, parte de las prácticas desde un enfoque relacional y procesal (Bigo, 2017). Según X. Guillaume y P. Bilgin:

“By putting, at the same time, the international, the political and the sociological in conjunctive and disjunctive tensions, international political sociology [...] [is interested in moving] away from ‘abstractions’, such as the state or the international, to focus on the relational ways by which they are given a specific shape or are concretely manifesting themselves in specific sites, temporalities and modes of deployment as forms of power” (Guillaume & Bilgin, 2017a, p. 3).

Existen por lo tanto distintos enfoques sociológicos de las relaciones internacionales y la lectura de los manuales muestra que existen conflictos. G. Devin critica por ejemplo la lectura que hace D. Battistella según la cual la sociología de las relaciones internacionales habría desvalorizado las Teorías de las Relaciones Internacionales (Devin, 2013). D. Battistella, crítico hacia el aislamiento de la sociología de las relaciones internacionales francesas, considera que D. Bigo “se alejó y fue alejado” del campo universitario francés (Battistella, 2015). A pesar de las diferencias, conviene resaltar algunos puntos comunes: la insistencia en el método y el trabajo empírico (particularmente el trabajo de campo), la crítica de los enfoques teóricos, y el abordaje sociológico. La tesis, al movilizar la sociología de P. Bourdieu, se inscribe por lo tanto en este enfoque, el cual es particularmente adaptado al objeto de estudio en la medida que permite asir la diversidad de agentes y pensar la cooperación como una política internacional.

La política exterior como política pública

El tercer tipo de lectura que se hizo concierne el Análisis de Política Exterior. Es un amplio tema que tiene cierto grado de institucionalización si se considera la existencia de revistas especializadas como *Foreign Policy Analysis* de la ISA, *Politique Étrangère* en Francia, los Cuadernos de Política Exterior Argentina y la Revista de Investigación en Política Exterior Argentina. Se encuentran los principales debates de la disciplina: la racionalidad de la acción, la unicidad del Estado, los objetivos (seguridad, poder, bien estar), etc. Uno de los aportes fundamentales de este campo de estudio concierne el análisis de la decisión desde un enfoque cognitivo y psicológico, o desde un enfoque burocrático. Gracias a la literatura revisada se

identificó una convergencia reciente entre RR.II., Análisis de Política Exterior y Análisis de Políticas Públicas.

Del lado de las RR. II., las investigaciones clásicas como la de G. Allison sobre el proceso de toma de decisión o de R. Keohane y J. Nye sobre el poder en situación de interdependencia plantean el análisis de la política exterior (Allison, 1999; Keohane & Nye, 1988). Tal como lo señala B. Badie, el estudio del Estado lleva necesariamente al estudio de las políticas públicas, y particularmente la política exterior, la política de defensa y la política económica. Ni el Estado ni el interés nacional son unificados, sino que las políticas internacionales de los Estados son el producto de un sistema complejo de actores, enfoque que implica mover la mirada hacia la capacidad de los Estados de implementar políticas (Badie, 1998). De la misma forma, para C. Hill, la soberanía se acompaña de la existencia de una política exterior y, en ausencia de soberanía o de capacidad para ejercer esa soberanía, se vuelve difícil la implementación de una política exterior: la política exterior se basa en la efectividad del Estado hacia adentro y hacia afuera, lo cual es más un problema de sociología política que de ley (Hill, 2003, p. 31). El argumento central de C. Hill es que la política exterior es un elemento fundamental del análisis de las relaciones internacionales y no se puede tratar seriamente la política internacional sin tomar en cuenta el Estado. De este modo, el estudio de las relaciones internacionales no está separado del estudio de las políticas exteriores.

Del lado del Análisis de las Políticas Públicas, se plantea la transnacionalización de las políticas públicas y la reconfiguración del Estado (Hassenteufel, 2011). Se tiene que incorporar cada vez más al análisis los distintos actores internacionales y los procesos transnacionales para entender las políticas públicas. Según F. Petiteville y A. Smith, la institucionalización de las relaciones internacionales y la multiplicación de los regímenes internacionales provocan un incremento de lo que llaman las políticas públicas internacionales, lo cual propicia un acercamiento entre las RR. II. y Análisis de Política Públicas favorable para un abordaje desde la sociología de la acción pública (Petiteville & Smith, 2006).

Del lado del Análisis de Política Exterior, se planteó también el análisis de la política exterior como cualquier otra política. Según M.-C. Kessler, la principal ventaja es que el Análisis de Políticas Públicas brinda una base de conceptos que permiten avanzar en el análisis, pero plantea el problema de la compatibilidad con las teorías de las relaciones internacionales, por ejemplo la distinción interno/externo (Kessler, 2002).

Este acercamiento entre RR.II., Análisis de Política Exterior y Análisis de Políticas Públicas se puede notar en la estructura de ciertos libros. Por ejemplo, los manuales de política exterior de J.-F. Morin y C. Hill toman en cuenta los elementos tradicionales del Análisis de Política Exterior (agencia/estructura, dimensión cognitiva y psicológica, burocracia) e insisten también en la diversidad de actores que intervienen en esa política (opinión pública, medias, grupos de intereses, expertos) (Hill, 2003; Morin, 2013). El *Traité de Relations Internationales* le dedica un capítulo a la política exterior y otro al Análisis de Políticas Públicas (Balzacq & Ramel, 2013), y los manuales de sociología de la acción pública de P. Hassenteufel, P. Lascomès, P. Le Galès toman en cuenta los aspectos internacionales, transnacionales y multilaterales (Hassenteufel, 2011; Lascoumes et al., 2012). El *Nouveau Manuel de Science Politique* es aún más interesante: le dedica un subcapítulo al fenómeno político en distintas áreas culturales (China, India, Rusia, mundo árabe, África), un capítulo a la construcción europea y un capítulo completo a las relaciones internacionales.

Sin embargo, según A. Smith existe una desconfianza recíproca entre internacionalistas y los especialistas de políticas públicas que se debe al hecho que existen relativamente pocos contactos, es decir poca lectura recíproca, y que se plantea el estatuto de la RR.II. como disciplina aparte o como rama de las ciencias políticas. Para salir de las oposiciones estériles, propone pensar el Análisis de Políticas Públicas menos como una ciencia de las políticas públicas que como una estrategia de investigación sociológica destinada a aprehender el gobierno de espacios políticos en distintos niveles que van más allá del Estado-nación (Smith, 2013). Esta parece ser también la orientación general de F. Charillon cuando enfatiza que la política exterior puede ser vista como una política pública e insiste en la necesidad de tomar en cuenta las prácticas partiendo del hecho que la política exterior no se limita a la diplomacia. Aboga por una sociología política de las relaciones internacionales aplicada a la política exterior que pase por una sociología de todos los actores de la política exterior: sociología de la política exterior, sociología de la escena mundial y sociología del Estado se encuentran así necesariamente relacionados (Charillon, 2002).

Según W. Genieys y H. Meijer, la movilización de los conceptos y de los métodos de la sociología política para el estudio de la política exterior se debe a la transformación de la política exterior (erosión de las distinciones interno/externo y alta/baja política) y a las lagunas de las investigaciones en política exterior (poco análisis de las interacciones, trabajo empírico limitado y deficiencia en la identificación de los actores por el hecho de focalizarse

en el proceso decisional) (Meijer & Genieys, 2018). Según éstos, la sociología de las políticas públicas puede hacer cuatro aportes al estudio de la política exterior: un análisis contextualizado de las interacciones entre actores múltiples, un análisis empírico minucioso (metodología y fuentes primarias), el análisis del cambio y una articulación de los distintos niveles de análisis que vaya más allá de la dicotomía determinantes internos/externos.

A. Smith y F. Petiteville proponen la categoría “política pública internacional” y distinguen dos tipos: la política exterior de las autoridades públicas centrales y las políticas multilaterales de las organizaciones internacionales (Petiteville & Smith, 2006). Partiendo de estas evoluciones recientes de la literatura, se propone en la tesis concebir la cooperación universitaria en el caso de los programas estudiados como un tercer tipo de política pública internacional: una política pública bilateral de internacionalización.

La política exterior de los países periféricos

En cuanto al estudio de la política exterior, el último tipo de literatura que se revisó concierne los países periféricos. Existe aquí una literatura que discute de la especificidad del análisis de la política exterior de esos países y de la validez de los marcos teóricos las RR. II. en estos casos Se plantea, por ejemplo, el nivel de análisis: si se pone el énfasis en los condicionantes externos y los factores internacionales, se llega a la conclusión que los pequeños Estados tienden a tolerar la amenaza de las grandes potencias en vez de contrarrestarla (“*bandwagon*”/“*balance*”), por lo cual, para explicar la existencia de políticas exteriores que contrarresten a las grandes potencias, puede ser más relevante ubicar el análisis al nivel estatal e individual, y tomar en cuenta las ideas la cultura y la identidad de las élites (Gvalia et al., 2013). Tomar en serio el hecho que los pequeños Estados también pueden tener una política exterior implica salir de la premisa de Tucídides según la cual el fuerte hace lo que quiere y el débil lo que tiene que hacer, máxima que conduce a focalizarse únicamente en las grandes potencias (Tonra, 2002)⁶⁴.

Otra línea de reflexión concierne la historicidad de las RR. II. y plantea la necesidad de hacer por lo menos una revisión crítica de las teorías clásicas de la disciplina. Tal como lo señala D. Jung, el *cultural turn* en las Ciencias Sociales afectó los postulados realistas

⁶⁴ El autor se refiere al debate de los melios en la Historia de la guerra del Peloponeso de Tucídides (Tucídides, 2014). Ese diálogo es una de las referencias clásicas del realismo.

heredados y el modelo westfaliano, haciendo necesario la incorporación al análisis de la identidad y la cultura (Jung, 2002). M. Ayoob sostiene que la incapacidad de los paradigmas dominantes para explicar el origen de los conflictos y la actitud de los Estados se debe al hecho que estas teorías se forjaron en un contexto histórico particular, de ahí la necesidad de interrogarse sobre la desigualdad en la producción de teorías de RR. II.: los problemas planteados por las teorías clásicas de las RR. II. sólo conciernen una pequeña parte del mundo. En los Estados poscoloniales, al contrario de lo que sucedió en la etapa de formación de los Estados occidentales, el problema no es tanto la guerra sino la existencia de un orden externo y un desorden interno, perspectiva que implica desarrollar lo que el autor llama un “realismo subalterno” (Ayoob, 2002).

A. Acharya va aún más lejos al proponer una nueva agenda para los estudios de relaciones internacionales. Según él, la RR. II. no reflejan la variedad de sociedades y de Estado del mundo, por lo cual es necesario desarrollar lo que llama “Relaciones Internacionales Globales” (Global IR) que trasciendan las diferencias entre “*the West and the Rest*” basándose en seis dimensiones: el universalismo pluralístico, la historia global, la reelaboración de teorías y metodologías ancladas en las sociedades cuyo conocimiento fue ignorado, la integración de los estudios regionales como tema central de la disciplina, el rechazo de las perspectivas etnocéntricas y el reconocimiento de una gama más amplia de agencia que incluya la resistencia y la construcción local del orden global. Un elemento clave de esta agenda es el estudio comparativo de sistemas internacionales más allá del orden westfaliano. El mundo post-occidental es un orden mundial multiplex, lo cual hace necesario investigar la difusión de ideas y de normas y las formas en las que las civilizaciones entran en relación, lo cual incluye las interacciones pacíficas y los aprendizajes mutuos. (Acharya, 2014). Este enfoque es particularmente para la tesis en la medida que plantea como uno de los temas centrales el de la circulación de las ideas y la formación de las élites.

Del lado de América latina, los principales aportes a las teorías de las RR. II. fueron hechos por la Escuela de la Autonomía, la Escuela de la Dependencia y los enfoques desarrollados por R. Prebisch y la CEPAL (Briceño Ruiz & Simonoff, 2017). La línea general consiste en criticar la visión hegemónica de la política internacional centrada en los intereses de las grandes potencias para desarrollar un marco teórico, metodológico y conceptual a partir del cual analizar políticas exteriores cuyo propósito principal no es la lucha por el poder mundial sino la superación del subdesarrollo y de la dependencia (Bernal-Meza, 2016). La

Escuela de la Autonomía se originó en Argentina y Brasil con autores como J. C. Puig y H. Jaguaribe. En el caso de Argentina, en el cual se profundizó un poco más, se dieron una serie de debates a lo largo de los años 90 y 2000 que alimentaron la reflexión teórica. C. Escudé criticó el autonomismo heterodoxo por su costo y desarrolló el concepto de realismo periférico (Escudé, 2012). R. Russell y J. G. Tokatlián desarrollaron el concepto de autonomía relacional recalando que la autonomía no implica una oposición sistemática dado que se pueden compartir intereses (Russell & Tokatlian, 2013). Estos distintos aportes son relevantes para la tesis en dos puntos que se desarrollan brevemente a continuación: la relación desarrollo, formación de élites y política exterior, y la política exterior de países periféricos y dependientes.

En cuanto a la relación entre desarrollo, dependencia y formación de las élites, se puede mencionar nuevamente lo señalado por H. Jaguaribe sobre la funcionalidad de las élites y del subsistema cultural a la autonomía: la atrofia del subsistema cultural priva los países dependientes de una orientación científicos-tecnológica afín a la autonomía, y la atrofia del subsistema político plantea la capacidad del Estado de asegurar la defensa externa (Jaguaribe, 1979). Según él, la desnacionalización económica, científico-tecnológica y militar es uno de los elementos característicos de la dependencia de América latina (Jaguaribe, 1969). Esta relación entre élites, desarrollo y dependencia es también la que señala T. Dos Santos cuando recalca la articulación necesaria entre los intereses dominantes en los centros hegemónicos y los intereses dominantes en las sociedades dependientes: la dominación “externa” es impracticable por principio en el sentido que la dominación sólo es posible con el respaldo de los sectores nacionales que se benefician de ella (Dos Santos, 1969). Existe así una relación entre desarrollo, dependencia y formación de las élites que hace imprescindible incorporar al análisis la relación entre política exterior y desarrollo. Esto es lo que señala A. Van Klaveren cuando incorpora al análisis de la política exterior de los Estados latinoamericanos la estrategia de desarrollo como elemento del contexto doméstico (Van Klaveren, 1992). En términos teóricos, esto conduce a problematizar el Estado: tal como lo señala D. Jung, el problema del análisis de la política exterior de los Estados periféricos es que el Estado no es la unidad de análisis sino el problema del análisis. Si en el mundo occidental la pacificación interna y la guerra externa condujo a una dependencia mutua entre Estado y sociedad, la creación de los Estados postcoloniales no se hizo en un contexto de anarquía de lucha entre Estados sino dentro de un orden político internacional establecido por las potencias

coloniales, lo cual dio lugar a una relación particular entre las antiguas potencias y las élites de las antiguas colonias (Jung, 2002).

El segundo punto relevante para la tesis concierne más específicamente la política exterior. En el caso de América latina, y particularmente de la relación con EE. UU., R. Russell y J. G Tokatlián identifican dos lógicas: de autonomía y de aquiescencia. La primera derivó en cuatro opciones estratégicas: el *soft balancing*, usando las instituciones y los instrumentos legales internacionales para restringir el uso poder grandes potencias; la diversificación, multiplicando los lazos externos para evitar la dependencia de uno sólo; el repliegue, resistiendo los compromisos militares extra-regionales; y la unidad colectiva mediante la integración, la cooperación y la concertación. En cuanto a la lógica de aquiescencia, su principal fin es el apoyo de EE. UU. y la obtención de dividendos en contrapartida del apoyo. La opción estratégica en este caso es el acoplamiento (Russell & Tokatlian, 2013). Estos autores identifican cinco modelos de política exterior para América latina (el acoplamiento, el acomodamiento, la oposición limitada, el desafío y el aislamiento) y cuatro objetivos permanentes: la búsqueda de autonomía, la superación del subdesarrollo, la diversificación de las relaciones exteriores y la restricción del poder de EE. UU. , la colaboración selectiva y construcción de lazos cooperativos . La lectura de literatura sobre el análisis de política exterior de países periféricos lleva por lo tanto a tomar en cuenta dos aspectos relevantes para la tesis: la relación entre política exterior y desarrollo, la relación entre cooperación y autonomía.

Capítulo 4. La cooperación universitaria como entrelazamiento de campos: una reformulación teórica

En los desarrollos anteriores se presentó la revisión de literatura realizada, se hizo un trabajo de definición y, a través de éste, se avanzó en la problematización del tema de investigación. Este proceso se llevó adelante principalmente durante la fase de formación doctoral y de elaboración del proyecto de tesis. Sin embargo, si bien estos elementos son relevantes en la medida en que permiten una clarificación conceptual, sólo constituyen una serie de preguntas más que la construcción de un objeto de investigación que permita formular hipótesis y justificar una metodología. Para avanzar fue preciso pensar en cómo

analizar la relación entre política y educación, para lo cual se siguió la “intuición”⁶⁵ de que P. Bourdieu era una pista a explorar. El aporte fue doble: en primer lugar, permitió poner en relación la sociología de la educación con la sociología del Estado; y, en segundo lugar, al explorar esta pista se descubrieron desarrollos recientes de su teoría en RR.II. y en Sociología de la Acción Pública. El desafío fue tratar de articular estas perspectivas, lo cual fue posible a través del trabajo empírico y de la reflexión sobre cómo y dónde llevar adelante este trabajo empírico, es decir tratando de resolver la pregunta siguiente: ¿Cuál es el lugar de lo internacional? Resolver esto permitió operar una ruptura epistemológica y construir el objeto de investigación, a partir de lo cual se pudieron formular más rigurosamente las hipótesis y se clarificó la metodología. Se propone a continuación exponer más detalladamente estos distintos elementos.

Aportes de P. Bourdieu para la tesis

Sociología de la educación y sociología del Estado

Conviene empezar presentando algunos elementos de la teoría de P. Bourdieu definiendo brevemente ciertos conceptos y sin entrar en una exposición completa, apuntando a que la propia tesis de a entender de forma más exacta esta teoría. Se brindarán primero elementos fundamentales enfatizando el concepto de campo, sobre el cual la tesis se apoya más particularmente⁶⁶, para luego tratar la relación entre sociología de la educación y sociología del Estado.

La sociología de P. Bourdieu se fundamenta en una teoría de la práctica según la cual las prácticas son el elemento de base de la sociedad y por lo tanto de su estudio. Esta teoría se inscribe dentro de una filosofía relacional de la ciencia y una filosofía disposicional de la acción. Es relacional, en la medida en la que se opone a las visiones sustancialistas que parten

⁶⁵ Se pone “intuición” entre comilla porque ésta no es ajena a la formación recibida en Francia: dada la influencia de P. Bourdieu en el campo académico francés un estudiante de Ciencias Sociales formado en Francia necesariamente tiene algún conocimiento sobre este autor.

⁶⁶ ¿Había que aplicar todos los conceptos de P. Bourdieu? Se contesta de forma negativa a esta pregunta por las razones siguientes: es muy difícil asimilar el conjunto de esta teoría, por lo tanto, se privilegió el hacer bien al hacer mucho, procurando aprender a usar sobre todo un concepto, el de campo. Por otro lado, tal como lo resalta L. Wacquant, la imposición del marco teórico completo es una trampa y puede ser más interesante usar los conceptos de forma independiente (Wacquant, 2016). Por último, la tesis no apunta a ser “integralmente bourdiana”, sino a poner en relación la Sociología con las RR. II. y la Economía estableciendo un diálogo entre distintas disciplinas y teorías, proyecto necesariamente contrario a cualquier pretensión de pureza teórica.

de los individuos o de los grupos (Bourdieu, 1994). El objeto de análisis no son las interacciones entre individuos, sino el sistema de relaciones constituido por las relaciones entre agentes posicionados en un espacio estructurado por la distribución desigual de capitales, es decir un *campo*. Pensar relacionamente permite evitar pensar en términos sustancialistas, como en la teorías del actor racional, o funcionalistas, como en el estructuro-funcionalismo, que analiza los comportamientos como papeles predefinidos (Sapiro, 2020c). Esta teoría de la práctica es disposicional en la medida que integra al análisis las potencialidades inscritas en los agentes y en las estructuras en las que los agentes actúan (Bourdieu, 1994). La noción de disposición remite al concepto de *habitus* definido como una estructura estructurante que organiza las prácticas y la percepción de éstas, y una estructura estructurada en la medida en que es el producto de la incorporación de las categorías sociales (Bourdieu, 1979a)⁶⁷. El habitus funciona como un esquema generador de clasificaciones y de prácticas que funcionan en la práctica y que son producto de la incorporación como disposición de una posición diferencial en el espacio social (Bourdieu, 2002a). El habitus se incorpora a través de la socialización, particularmente en la escuela.

Los conceptos de habitus, campo y capital son conceptos que están relacionados dado que existe una relación de doble sentido entre las estructuras objetivas de los campos sociales y las estructuras incorporadas del habitus (Bourdieu, 1994). Tal como lo resume L. Wacquant:

“las prácticas se engendran en la correspondencia, a veces armoniosa y otras veces conflictivas, entre las posiciones y las disposiciones, “las estructuras sociales y las estructuras mentales”, la historia “objetivada” como campo y la historia “incorporada” bajo la forma de matrices de preferencias y propensiones socialmente forjadas que constituyen el habitus” (Wacquant, 2004a, p. 238)⁶⁸.

⁶⁷ La definición del habitus como estructura estructurante y estructurada no es un mero juego de palabra, sino que permite superar la oposición subjetivo/objetivo e individuo/sociedad. El habitus resulta de las disposiciones incorporadas (“cognitivamente” y físicamente) por la socialización, éstas son un producto social (objetivo e independiente de los individuos) y son generadoras de estrategias. P. Bourdieu propone gracias a este concepto una explicación por las disposiciones que supera la oposición entre la explicación por las razones y la explicación por las estructuras (o las explicaciones finalistas y mecanicistas) (Bourdieu, 1994, 2019).

⁶⁸ Traducción propia.

Las prácticas, producto de la relación entre el habitus y el campo, son socialmente duales: son a la vez disposicionales, es decir producto de los habitus incorporados por los agentes; y posicionales, es decir en relación objetiva con la posición de los agentes en un campo estructurado por la distribución de los capitales específico de cada campo, esto es la estructura de las relaciones. P. Bourdieu se define como un constructivista estructuralista:

“Por estructuralismo o estructuralista, quiero decir que existe, en el mundo social en sí mismo, [...] estructuras objetivas independientes de la conciencia o de la voluntad de los agentes, que son capaces de orientar o restringir sus prácticas o sus representaciones. Por constructivismo, quiero decir que hay una génesis social por un lado de los esquemas de percepción, de pensamiento y de acción que son constitutivos de lo que llamo habitus, y por otro de las estructuras sociales, particularmente de lo que llamo campo” (Bourdieu, 1987, p. 147).

La superación de la oposición ficticia entre subjetivismo y objetivismo es, según esta teoría, un presupuesto epistemológico para la producción de un conocimiento científico del mundo social: la descripción de la subjetividad objetivada remite a la descripción de la interiorización de la objetividad (Bourdieu et al., 1973b). Esto implica también romper con las oposiciones individuo/sociedad, objetivo/subjetivo, interesado/desinteresado (Bourdieu, 1994).

En la tesis se propone usar más particularmente el concepto de campo, por lo cual conviene ahondar en la definición de este concepto. Tal como lo señala G. Sapiro, el concepto de campo proviene de la teoría física y consiste en aprehender las relaciones entre elementos en un espacio según el principio de atracción-repulsión, lo cual permite pensar espacios sociales relativamente autónomos definiéndolos de forma abstracta como un campo de fuerza, esto es un espacio de posiciones, que funciona también como un espacio de lucha, es decir de toma de posiciones (Sapiro, 2020b). Un campo está estructurado por la distribución de los capitales específicos, o capacidad social, que lo constituyen. Se pueden distinguir teóricamente cuatro capitales: económico, cultural, social y simbólico. En un campo, la posición de los agentes depende del capital que poseen, es decir del capital heredado, del capital adquirido y de la capacidad que tienen de valorizarlo. Los agentes más dotados en capital están en *posición dominantes*, y quienes poseen menos capital están en *posición*

dominada. Este enfoque rompe con el interaccionismo y el substancialismo en la medida en que es estructural, entiéndase relacional, y objetivista: los agentes de un campo están unidos entre ellos por la lucha que se da en el campo y se puede definir objetivamente su posición en función del capital que poseen independientemente de sus interacciones. Tal como lo señala P. Bourdieu, para salir de la ilusión subjetivista que reduce el espacio social a interacciones coyunturales, es necesario establecer objetivamente la estructura de relaciones que determinan las formas y las representaciones de las interacciones (Bourdieu, 1994). El campo produce efectos que van más allá de las situaciones de interacción: las aptitudes sociales de los individuos no son atributos propios que sólo entran en juego en situaciones de interacción, sino que son capitales que están en juego en una estructura de relación.

Partiendo de la presentación de F. Mérand, se puede definir un campo de la forma siguiente (Mérand, 2015):

- Está orientado hacia una apuesta⁶⁹. Los agentes juegan un juego, apuntan a un objetivo que estructura el campo y cada campo tiene su propia apuesta: en el campo académico no se juega lo mismo que en el campo económico.
- Es *topográfico*: es un espacio social constituido por una estructura de *posiciones*.
- Es relacional: se define a partir de las relaciones entre individuos y grupos de individuos en función de una apuesta particular.
- Tiene sus propias reglas, incorporadas por los agentes bajo la forma de habitus que constituyen las prácticas sociales que definen el modo de funcionamiento del campo, y que son en sí objeto de la lucha en el campo.
- Es jerárquico en la medida en que la dotación en capital de los agentes es desigual, con lo cual el campo se estructura en oposiciones binarias dominante/dominado, económico/cultural, ortodoxo/heterodoxo.
- Implica una doxa en la medida en que no hay dominación sin la imposición de representaciones sociales que al constituirse en sentido común naturalizan y legitiman la dominación.

⁶⁹ Es bastante problemática la traducción la palabra francesa “enjeu”, lo es está en juego (“en-jeu”), lo que se juega en el juego. En inglés, “at stake”. En español, serían varias palabras las que serían necesarias: apuesta, objeto, reto.

- Es agonístico dado que existen luchas entre grupos y entre agentes por cambiar o mantener la posición que tienen en el campo, esto es una lucha por la distribución y la definición del capital. El campo es dinámico: por más estable que sea el orden, la dominación no deja de ser un proceso que implica una reproducción.

La teoría de P. Bourdieu puede resumirse en dos formulaciones. La primera se enuncia de la forma siguiente: Prácticas = Habitus + Campo. Las prácticas son duales, es decir que resultan de la doble relación entre el habitus (las disposiciones incorporadas a través de la socialización) y del campo (la estructura de relación entre el capital económico, social, cultural y simbólico). La segunda formulación es: *Toma de posición* = Disposición + Posición. La toma de posición de un agente es producto de la relación entre las disposiciones del agente y su posición en el campo. P. Bourdieu muestra que existe una relación de *homología estructural* entre el sistema de relación de las posiciones y el sistema de relación de las tomas de posiciones: ambas estructuras tienen una correspondencia que se establece estadísticamente. En *Homo Academicus* muestra que el campo universitario francés de los años 70 está organizado según dos principios de jerarquización antagonistas: la jerarquía según el capital heredado y el capital económico; y la jerarquía relacionada con la autoridad científica y la fama intelectual. Esta oposición está inscrita en la estructura del campo a través de la oposición entre un principio de legitimidad temporal y político, dependiente del campo de poder; y el principio de autonomía del orden científico y cultural, que remite a la oposición entre un polo “espiritual” del campo (facultades de letras, de ciencias, etc.) y un polo temporal (facultad de derecho, de medicina, etc.). Los agentes del campo tienen características diferentes: cuanto más cerca se encuentran del polo temporal, más están integrados al orden social. Y, en el contexto de Mayo 68, evidencia que quienes se hallan del lado del polo temporal son más conservadores en cuanto a la reforma de la universidad: hay una homología entre la toma de posición con respecto a la definición de la universidad y la posición en el campo académico. Muestra así que se pueden explicar los conflictos en las universidades a partir de las características sociológicas de los profesionales que constituyen ese campo (Bourdieu, 1984b).

Al mostrar que se pueden explicar las tomas de posiciones en función de las disposiciones y de las posiciones, demuestra que éstas no son ni posturas individuales ni el simple reflejo de la sociedad o de las estructuras económicas, sino que resultan de las

dinámicas propias de un espacio social autónomo, es decir de un campo (con sus reglas, sus apuestas, sus capitales, etc.), que está en situación de mayor o menor dependencia con respecto a los otros campos, y particularmente el campo del poder. Tal como lo señala G. Sapiro:

“El campo es un concepto abstracto que permite la *autonomización metodológica de un espacio de actividad* definido de forma relacional (según principios de oposición estructural que dibujan un topografía de posiciones en función de la distribución del capital específico) y dinámico (estas posiciones evolucionan en función de las luchas internas del campo que imponen una temporalidad propia) (Sapiro, 2013, p. 71)⁷⁰.

Tras haber brindado estas definiciones se presenta la relación que establece P. Bourdieu entre sociología de la educación y sociología del Estado. En *La Reproduction* establece, con J.-C. Passeron, que toda autoridad pedagógica impone e inculca un arbitrario cultural según un modo arbitrario de imposición e inculcación y que este proceso es el fundamento de una teoría de la violencia simbólica, esto es del proceso de imposición de significados como legítimos (Bourdieu & Passeron, 2005). Producto de la monopolización de la legitimidad cultural, la autoridad pedagógica contribuye a reproducir las categorías de la dominación a través de la formación de un habitus mediante el proceso de escolarización: al transmitir los conocimientos socialmente legítimos se transmiten las categorías del orden social legítimo. En el libro *Les Héritiers*, los dos sociólogos analizan la correlación que existe entre origen social y éxito escolar y muestran cómo el discurso meritocrático de la escuela encubre desigualdades en cuanto a capital cultural heredado contribuyendo así a la legitimación de la dominación (Bourdieu & Passeron, 1994). En *La Noblesse d'État*, P. Bourdieu y su equipo defienden la tesis según la cual no se puede entender el poder y su transmisión sin tomar en cuenta la producción por la escuela de una nobleza legítima:

“la estructura del espacio social tal como se observa en las sociedades diferenciadas son el producto de dos principios de diferenciación fundamentales, el capital económico y el capital cultural. La institución escolar, que juega un papel

⁷⁰ Traducción y resaltado propio.

determinante en la reproducción de la distribución del capital cultural y, por lo tanto, en la reproducción de la estructura del espacio social, se convirtió en objeto de luchas por el monopolio de las posiciones dominantes” (Bourdieu, 2002a)⁷¹.

La escuela permite la transformación del capital cultural escolar heredado en capital escolar legítimo, así como la transformación de capital económico en capital cultural. En ese libro muestra también la existencia de una homología entre el campo universitario francés y el campo del poder. Identifica una oposición entre las Grandes Escuelas y las universidades, que corresponde a la oposición entre la pequeña y gran burguesía, por un lado; y una oposición entre escuelas intelectuales y escuelas de poder que corresponde a la oposición entre el polo intelectual y artístico y el polo económico y político, por otro lado. La homología estructural remite aquí a una relación de analogía entre campos: las oposiciones sociológicas que estructuran el campo educativo se encuentran de forma análoga en el campo del poder

P. Bourdieu sostiene así una tesis fundamental según la cual en las sociedades complejas que resultan del capitalismo avanzado la escuela cumple el papel que jugaba la Iglesia en la sociedad feudal de santificación de las divisiones sociales y que el acceso al poder supone la posesión de capital económico y capital cultural. Elabora así un modelo teórico de la división social del trabajo de dominación en las sociedades avanzadas⁷² caracterizadas por una pluralidad de formas de poder (Wacquant, 2004b)⁷³. La sociología de la educación es por lo tanto en ese marco teórico una sociología del poder en las sociedades complejas caracterizadas por un alto grado de división del trabajo social y de diferenciación social.

Esto lleva a considerar la concepción que tiene P. Bourdieu del Estado⁷⁴. Éste concibe a las instituciones, como el sistema escolar, el Estado, las Iglesias o los partidos políticos no como aparatos sino como campos (Bourdieu & Wacquant, 1992). El Estado es un campo, es el espacio en el cual se da la lucha de clase: no es ni un actor ni un bloque, sino un espacio de lucha por el monopolio de la violencia simbólica legítima. El Estado es un campo que:

⁷¹ Traducción propia. Se puso “objeto” para “enjeu” en el texto francés.

⁷² “Avanzada” remita aquí obviamente al grado de división social y de diferenciación.

⁷³ Cabe señalar brevemente que estos trabajos de P. Bourdieu se inscriben en una doble crítica: contra la idea republicana francesa de una escuela liberadora y contra el economicismo marxista mostrando el papel del capital cultural y simbólico en las relaciones de dominación.

⁷⁴ P. Bourdieu le dedicó a la cuestión del Estado una clase en el Collège de France entre 1989 y 1992 (Bourdieu, 2015).

“reivindica con éxito el monopolio del uso legítimo de la violencia física y simbólica sobre un territorio y sobre el conjunto de la población correspondiente. Si el Estado es capaz de ejercer la violencia simbólica, es que se encarna a la vez en la objetividad, bajo la forma de estructuras y mecanismos específicos ; y también en la “subjetividad”, o si se quiere, bajo la forma de estructuras mentales, de categorías de percepción y de pensamiento. Al realizarse en estructuras sociales y en estructuras mentales adaptadas a esas estructuras, la institución instituida hace olvidar que es el producto de una serie de actos de institución” (Bourdieu, 1993, p. 51)⁷⁵

P. Bourdieu retoma así la definición weberiana del Estado enfatizando que el monopolio no concierne únicamente la violencia física, sino también la violencia simbólica. El Estado es el resultado de la acumulación de diferentes tipos de capitales, concentración a través de la cual se constituye en detentor de un capital específico propiamente estatal que le da poder sobre los otros campos (Bourdieu, 1993). El Estado funciona como un “meta-campo” en el cual se establece el valor de los distintos capitales, es decir donde se juega la relación entre los distintos campos: la génesis del Estado resulta de la génesis de un campo del poder entendido como “un espacio diferenciado dentro del cual los detentores de poderes diferentes luchan para que su poder sea el poder legítimo” y “uno de los objetos de las luchas dentro del Estado es el poder del Estado como meta-poder capaz de actuar sobre los distintos campos” (Bourdieu, 2015, p. 517). El Estado es el espacio donde se producen las categorías⁷⁶ legítimas del orden social y dónde se lucha por la definición de esas categorías. En esta perspectiva, la elaboración de una política pública resulta de la construcción de una categoría de intervención pública: constituye un acto de Estado que permite la producción política legitimada de un modo de regulación específico de las relaciones sociales (Bourdieu, 2015; Dubois, 2012b, 2014a, 2014b).

⁷⁵ Cabe señalar brevemente que P. Bourdieu procede, a través de una revisión crítica, a una integración de Durkheim (división del trabajo, prenociones, etc.), M. Weber (monopolio, legitimidad, etc.), y K. Marx (lucha de clase, capital, etc.), entre otros autores.

⁷⁶ Al usar el término “categoría”, P. Bourdieu se vincula con el uso que hacen E. Durkheim, M. Mauss, E. Cassirer de este concepto que define como el “principio colectivo de construcción de la realidad colectiva” (Bourdieu, 1994, 2019; Sapiro, 2020a)

P. Bourdieu muestra así la relación que existe entre el campo académico y el campo estatal: no se puede entender la monopolización de la cultura y de los conocimientos legítimos por la institución escolar sin la monopolización de la violencia simbólica legítima por el Estado y, recíprocamente, no se puede entender la monopolización de la violencia simbólica legítima por el Estado sin el monopolio de la educación legítima por la institución escolar. De hecho, uno de los poderes característicos del Estado es su capacidad de producir e imponer las categorías de pensamiento de Estado, particularmente a través de la escuela (Bourdieu, 1993). Esto lleva a P. Bourdieu a sostener que « La sociología de la educación es un capítulo, no menor, de la sociología del conocimiento y también de la sociología del poder [...] constituye el fundamento de una antropología general del poder y de la legitimidad” (Bourdieu, 2002a, p. 21). Hacer una sociología del poder implica así hacer una sociología de la educación; y toda sociología de la educación conlleva una sociología del poder. La sociología de la internacionalización de la educación superior y de la incorporación a la esfera de acción del Estado de estos procesos debería por lo tanto llevar a hacer una sociología de las relaciones de poder internacional, lo cual plantea la aplicación de la teoría de P. Bourdieu a la relaciones internacionales y a las políticas públicas.

Desarrollos recientes de la sociología de P. Bourdieu en Relaciones Internacionales y en Sociología de la Acción Pública

Los desarrollos recientes de la sociología de P. Bourdieu en RR.II. se enmarcan de forma general dentro del proyecto de desarrollar una Sociología Política Internacional tal como lo plantearon D. Bigo y R. B. J. Walker (Bigo & Walker, 2007b). D. Bigo destaca en reiterados artículos la relevancia de la teoría de la práctica de P. Bourdieu para el estudio de las relaciones internacionales desde un enfoque sociológico que permita superar las oposiciones estructura/agencia, individuo/colectivo, constructivismo/investigación empírica que estructuran las RR.II. (Bigo, 1995, 2013; Bigo & Madsen, 2011b, 2011a).

Según R. Adler-Nissen, existen tres puntos fundamentales de la sociología de P. Bourdieu para repensar las RR. II. (Adler-Nissen 2013)⁷⁷. En primer lugar, la teoría de la

⁷⁷ Para una breve revisión de los aportes de P. Bourdieu a las RR. II., ver *Bourdieu in International Relation. Rethinking key concepts of IR* (Adler-Nissen, 2013)

práctica, al proponer una antropología total, permite superar las oposiciones artificiales entre explicar y entender, cualitativo y cuantitativo, idea y materia. Tal como lo señalan V. Pouliot y E. Adler, P. Bourdieu ha sido uno de los científicos de referencia de los promotores del “*practice turn*” en RR. II. (Adler & Pouliot, 2011). Éste “nos mueve más allá de lo que se podría llamar una ontología “asocial”, que sigue dominando hoy las RR. II. Por “asocial”, [se] entiende que las teorías de las RR. II. siguen ignorando que las relaciones sociales, incluyendo las relaciones internacionales, son realizadas y producidas por personas” (Adler-Nissen, 2013, p. 8). Las RR. II. son así concebidas como relaciones sociales que resultan de las prácticas de los agentes y cuyas lógicas se puede estudiar científicamente a través de la sociología.

El segundo punto relevante concierne el Estado. Según R. Adler-Nissen, la formulación del poder simbólico de P. Bourdieu permite repensar la soberanía como proceso social y los actos de Estado, como la creación de delegaciones o el poder de delegar, como un acto “mágico” que trasciende los individuos y que resulta del capital simbólico propio del campo estatal, el “misterio del ministerio” (Bourdieu, 2001). La conceptualización del Estado como campo, es decir no como un actor sino como un espacio de lucha, permite también pensar las políticas transnacionales y las reconfiguraciones del Estado. Esta propuesta teórica supone, según R. Adler-Nissen, salir de los falsos constructos como el “nivel”, o las tres imágenes de K. Waltz, para pensar en términos de grupos o de clases. Al pensar el Estado como campo se logra mantener la centralidad del Estado en las relaciones internacionales sin perder de vista que éste es en sí un producto social, con lo cual se evita su reificación.

El tercer punto concierne el análisis de la producción de conocimientos, y particularmente de conocimientos científicos. R. Adler-Nissen subraya aquí la afinidad entre la crítica de H. Bull sobre la actitud acrítica de los internacionalista sobre sus propios supuestos y el concepto de reflexividad en P. Bourdieu (Bull, 1966). En la medida en que toda producción de conocimientos científicos constituye un proceso social siempre se ha de someter ese proceso a un análisis científico. Esta afirmación constituye un presupuesto epistemológico que supone analizar no sólo la ciencia hecha, es decir los resultados, sino la ciencia haciéndose (Bourdieu et al., 1973b). Tal como lo señala R. Adler-Nissen, la propuesta de reflexividad implica que la idea según la cual “lo internacional” debería ser visto como un objeto de estudio específico de análisis que requiere de una metodología específica es problemática: el objeto real de análisis de las RR.II. es la producción de teorías de RR. II. y la gente que las produce, esto es la producción de las categorías de pensamiento de lo internacional.

El concepto de campo es, en la literatura que se revisó, uno de los conceptos que parece haber sido más utilizado para el análisis de las relaciones internacionales ⁷⁸, por ejemplo para estudios sobre defensa (Mérand, 2008, 2010), seguridad (Bigo, 1994, 2008; Bigo et al., 2007; Bigo & Tsoukala, 2008), las élites transnacionales (Kauppi, 2018a, 2018b; Kauppi & Madsen, 2013, 2014), la integración europea (Georgakakis & Rowell, 2013; Georgakakis & Vauchez, 2015; Mudge & Vauchez, 2012; Vauchez, 2008), la diplomacia y la política exterior (Adler-Nissen, 2014; Lecler, 2016, 2019), la diplomacia multilateral (Pouliot, 2017), la mundialización y la transformación del Estado (Dezalay & Garth, 2002), la dependencia científica de los países periféricos (Beigel, 2010, 2016; Beigel et al., 2018) y los intelectuales (Sapiro, 2018).

P. Bourdieu no estudió directamente las relaciones internacionales, que sólo trata en algunos textos como su artículo sobre las condiciones sociales de circulación internacionales de las ideas, el post-scriptum de *Les structures sociales de l'économie* y su curso sobre el Estado (Bourdieu, 2000, 2002c, 2015). No obstante, y la literatura citada lo muestra, el concepto de campo puede ser utilizado para el estudio de las relaciones internacionales. Tal como lo señala G. Sapiro, el concepto de campo no es nacional y no todos los campos son nacionales (Sapiro, 2013). Según F. Mérand, el concepto de campo permite “abrir la caja negra de las relaciones internacionales identificando la estructura social que reúne individuos y grupos en lugar de sistemas abstractos de Estados, normas o ideas”, juntar la preocupación constructivista por la construcción de las representaciones simbólicas a la de los realistas por el poder y la violencia, y analizar la mundialización como proceso de formación de campos internacionales (Mérand, 2015). Según G. Sapiro, si bien la formación del Estado es clave para entender la formación de campos nacionales, no dejan de haber circulaciones entre campos nacionales que dependen de los procesos de internacionalización, de la circulación de personas y de modelos, y que resultan de las relaciones de poder entre países centrales y periféricos así como de la existencia de instancias internacionales. Y, siguiendo a la misma autora, la transformación de las relaciones de fuerza entre campos sólo se puede entender tomando en cuenta a la vez las luchas internas de cada campo y, cuando es el caso, tomando

⁷⁸ Para una presentación del uso del concepto de campo en RR. II., véase *Habitus and Field* (Leander, 2017), *Bourdieu's concepts: political sociology and international relations* (Pouliot & Mérand, 2013), *Field Theory from a Transnational Perspective* (Sapiro, 2018) y *Pierre Bourdieu and International Relations* (Cohen, 2018).

en cuenta la internacionalización. Según ella, en los campos particularmente internacionalizados, como el campo académico, literario o económico, existe una oposición entre agentes orientados hacia la acumulación de capital simbólico nacional y aquellos orientados al internacional. G. Sapiro formula la hipótesis según la cual:

“más un campo ocupa una posición dominada dentro del espacio internacional, más los dominantes tenderán a ocupar posiciones orientadas al internacional [...] y tendrán como contrapartida la capacidad de imponer modelos importados del exterior a su país [...]. A la inversa, más un campo ocupa una posición dominante en el espacio internacional, como la literatura francesa o la filosofía alemana en el pasado, o la sociología estadounidense hoy, más los dominantes se concentrarán en la acumulación de capital simbólico a nivel nacional” (Sapiro, 2013, p. 78).

En el marco de la tesis se opta por analizar los procesos de internacionalización de la educación superior en términos de formación de un Campo Transnacional de la Educación Superior, formulación mediante la cual se afirma la existencia de procesos propiamente internacionales, pero sin perder de vista que los campos académicos nacionales tienen autonomía y que no se pueden entender las dinámicas internacionales fuera de las dinámicas nacionales⁷⁹: lo internacional está anclado en lo nacional, lo cual permite tomar en cuenta las especificidades de la internacionalidad del campo científico, y agregamos académico, según la expresión de Y. Gingras (Gingras, 2002). La existencia de ese campo se puede mostrar por la existencia de luchas simbólicas internacionales. Tal como lo muestran M. Kauppi y T. Erkkilä, la creación del índice de Shanghái dio lugar a una lucha internacional por la clasificación y la definición de los criterios de clasificación (Kauppi & Erkkilä, 2011). La existencia de esa lucha y los efectos producidos por la existencia del índice de Shanghái muestran que existe un campo: ser clasificado significa obtener un título de nobleza dentro de este campo. No obstante, no se puede hablar de campo internacional de forma estricta en la medida en que no existe un sistema universitario único, ni títulos universitarios internacionales. Lo que existe son relaciones de dominación entre campos universitarios nacionales: un título universitario obtenido en un país central será valorizado en un país periférico mientras que un título

⁷⁹ Esta definición se apoya particularmente en G. Sapiro y J. Heilbron (Heilbron, 2001; Sapiro, 2013, 2018).

obtenido en un país periférico será desvalorizado en un país central. Tal conceptualización permite estudiar el funcionamiento del Campo Transnacional de la Educación Superior observando los mecanismos de importación y exportación de capital universitario entre campos universitarios: el grado de autonomía de un campo universitarios nacional depende de la relaciones de poder entre agentes que implementan estrategias autónomas, es decir que se posicionan en el campo nacional acumulando capital nacional; y agentes que acumulan capital internacional, es decir que tienen estrategias heterónomas⁸⁰. Indagar en la internacionalización de los agentes de un campo específico permite de este modo estudiar la posición de ese campo dentro del campo transnacional, sin separar lo nacional de lo internacional.

Otra serie de desarrollos de la sociología de P. Bourdieu concierne la Sociología de la Acción Pública, a la cual P. Bourdieu contribuyó con sus estudios sobre la política habitacional en Francia (Bourdieu, 2000; Bourdieu et al., 1990; Bourdieu & Christin, 1990). Estos estudios muestran que el mercado de las casas individuales es el producto de una doble construcción social, la construcción de la demanda y de la oferta, a las cuales el Estado contribuye de forma esencial (Bourdieu, 1997). En su análisis, muestra que las reglas del mercado inmobiliario resultan del campo relativamente autónomo de las relaciones de fuerza entre los agentes de las instituciones burocráticas y los agentes exteriores a esas instituciones que intervienen en ese campo:

“La política habitacional, tal como se encuentra objetivada, en un momento dado, en ciertas instituciones (reglamentos, organismos especializados, mecanismos de ayuda financiera, etc.) es la objetivación provisoria de un estado de la relación de fuerza estructural entre agentes o instituciones interesadas que actúan en vista de conservar o cambiar el *statu quo*” (Bourdieu & Christin, 1990, p. 66).

La política pública no es analizada únicamente desde su producción burocrática, sino como el resultado, y el reto, de las relaciones entre diversos agentes interesados y dotados

⁸⁰ Los conceptos de autonomía y heteronomía remiten a las relaciones entre campos. Por ejemplo, el campo artístico tiene un principio de jerarquización autónomo, interno, que depende de las lógicas propias del campo artístico; y un principio de jerarquización heterónomo, externo, que depende de la inserción de este campo dentro del campo de poder y de la existencias de lógicas políticas y económicas (Bourdieu, 2019).

de capacidad de acción (capital) que intervienen en la producción de esa política (ministerios e instituciones estatales, bancos, inmobiliarias, consorcios, concejales). El enfoque es así diferente, y a la vez complementario, de un análisis que trate de analizar la política pública en términos de proceso decisional, de intereses y de objetivos, o de *inputs/outputs*.

V. Dubois desarrolló este enfoque estudiando la política cultural francesa (Dubois, 2003, 2012b, 2014a, 2014b, 2015). El autor analiza la acción del Estado como el producto y el reto de las relaciones de fuerza entre espacios sociales: la política cultural francesa resulta de las relaciones entre el campo de la cultura y los agentes del campo estatal dotados de legitimidad para intervenir en ese campo específico (Dubois, 2014a). A partir de la teoría de la práctica aprehende el Estado a través de sus actos considerando las políticas públicas como actos de Estado⁸¹:

“la teoría de los campos puede permitir objetivar los sistemas de relaciones en los cuales las políticas estatales consideradas como actos de Estado son elaboradas y legitimadas y así fundamentar sociológicamente un enfoque de las políticas públicas que no olvide el Estado que las produce (*state policies*) y, por otro lado, se define por el hecho de producirlas (*policy state*)” (Dubois, 2014b, p. 26)⁸².

La acción pública es definida como “el conjunto de las relaciones, de las prácticas y de las representaciones que concurren a la producción política legitimada de los modos de regulación de las relaciones sociales” (Dubois, 2015, p. 312). Esto implica no limitar el estudio a los funcionarios, sino analizar sociológicamente el conjunto de agentes que a través de sus relaciones participan a la construcción de problemas de políticas públicas y de sus soluciones. La política cultural, por ejemplo, es así concebida como “una categoría de intervención pública, relacionada con el trabajo de clasificación y de ordenamiento del cual la acción pública es el producto y que produce” (Dubois, 2012b, p. 7).

⁸¹ Para P. Bourdieu, “Todas las frases que tienen por sujeto el Estado son frases teológicas. [...] Para salirse de esta teología, [...] se puede sustituir el Estado por aquellos actos que se pueden llamar actos de “Estado”, [...] es decir actos políticos que pretenden tener efectos en el mundo social” (Bourdieu, 2015, p. 26). Cita aquí a P. Corrigan y D. Sayer: “*States state*”, es decir hacen “*statements*” (Corrigan & Sayer, 1985). El hecho de delegar, de nombrar, de legislar, de sancionar, son, por ejemplo, actos de Estado.

⁸² Traducción propia. Se mantuvieron en inglés los conceptos que aparecían en esa lengua en el texto original.

Aprender el Estado en acto implica hacer un trabajo etnográfico que consiste en analizar, a partir del estudio de los agentes, las prácticas y las relaciones a través de las cuales se realiza la acción pública, lo cual conduce a V. Dubois a interesarse, en continuación con los trabajos de M. Lipsky, en los agentes de campo, los *street-level bureaucrats* (Dubois, 2012a; Lipsky, 2010). Tal como lo señala V. Pouliot, poner en prácticas la teoría de las prácticas en relaciones internacionales pasa, dadas las dificultades que se pueden hallar para hacer observación directa en lo internacional, por el estudio de fuentes primarias y también por el trabajo etnográfico a través de la realización de entrevistas (Pouliot, 2013). Tal planteo obliga a mover la mirada desde la diplomacia y los ministerios hacia los *street-level bureaucrats* de la cooperación universitaria, como los profesores, los responsables de los departamentos de relaciones internacionales e incluso los propios “usuarios” que son los estudiantes. Estas reflexiones llevaron a plantear dónde y qué observar, pero contestar estas preguntas sobre cómo hacer el trabajo empírico suponía resolver una pregunta teórica: ¿cuál es el lugar de lo internacional?

¿Cuál es el lugar de lo internacional? Ruptura epistemológica y construcción del objeto de investigación

“Lo internacional” como espacio de prácticas inter-nacionales

Tal como lo señalan S. Beaud y F. Weber, el campo, en el sentido de lugar donde se hace el trabajo de campo, y el objeto empírico, son indisociables: no se puede elaborar un objeto de investigación sin un buen campo, ni hacer un buen trabajo de campo sin un buen objeto, es decir que el objeto hace al campo y el campo hace al objeto (Beaud & Weber, 2017). Para solucionar la dificultad que se presentaba se siguió uno de los trucos del oficio que consiste en pensar que “todo ocurre necesariamente en un lugar determinado” (H. S. Becker, 2011), con lo cual se trató de identificar el lugar de la cooperación. Pero el trabajo de campo sobre objetos internacionales plantea necesariamente el “nivel” que hay que estudiar: si hacer trabajo de campo implica necesariamente encontrar el campo y que toda actividad política ocurre en un lugar, es preciso identificar ese lugar, localizarlo (Siméant et al., 2015).

El trabajo empírico llevó a cuestionar ciertas categorías de análisis, como las de niveles (Internacional/Nacional/Local) o las oposiciones binarias (interior/exterior, nacional/extranjero), que constituyen un sentido común tanto social como científico sobre las

relaciones internacionales y que pueden constituir trampas conceptuales si no se procede a una desconstrucción y reconstrucción. Por ejemplo, existe desde el 2019 un sede de Campus France en la Universidad de Mar del Plata, es decir un organismo francés, que está bajo la tutela del Ministerio de Asuntos Exteriores y del Ministerio de la Educación Superior francés y cuya función es hacer la promoción internacional del sistema educativo francés (UNMdP, 2021). Pero esta sede está en territorio argentino y en una universidad argentina: el estudiante que va a esa sede, *¿dónde está en la práctica?* ¿en qué *lugar* está? ¿en el nivel internacional, nacional o local? ¿en el interior o en el exterior? ¿en lo nacional o en lo internacional? En Brasil, en la entrevista con Verónica, quien fue coordinadora de un proyecto Brafitec en la Universidad Federal de Uberlandia y organizadora del foro Brafitec que tuvo lugar en esa universidad en 2019, ésta comentó que uno de los problemas que tenían para otorgar las becas era cumplir con el requisito de la acreditación en francés: los estudiantes tenían que ir hasta la Alianza Francesa de Belo Horizonte para pasar los exámenes. Fue entonces el rector, “que conocía Francia”⁸³, que habló con Victor para acreditar a los profesores de la UFU para que puedan hacer pasar esos exámenes. El papel de Victor es fomentar la cooperación universitaria franco-brasileña:

“O cargo de [Victor]foi criado por demanda do governo federal brasileiro em 2015 para ajudar na cooperação franco-brasileira. Ele é funcionário do Ministério das Relações Exteriores da França cedido ao Ministério da Educação do Brasil, que atua principalmente na Secretaria de Educação Superior – Sesu e na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes para ajudar na cooperação das instituições brasileiras com a França” (UFTM, 2017a).

Según Verónica, la UFU es desde entonces el centro de examen para el conjunto de las universidades del Triángulo Mineiro⁸⁴. El problema es el mismo: ¿qué nivel? ¿nacional o extranjero? ¿es interestatal, transgubernamental o transnacional? Conviene aquí, tal como lo propone P. Bourdieu, no confundir las cosas de las lógicas con la lógica de las cosas (Bourdieu,

⁸³ De hecho, el rector obtuvo su maestría y su doctorado en Francia, en la Université de Franche-Comté, y la *Habilitation à Diriger des Recherches* en 1991, título que habilita para la dirección de tesis doctorales, en 1991. Realizó varias estadías en Francia y en EE.UU., ocupó varios puestos en la UFU así como en el CNPq y la CAPES y recibió el título de *Comenda da Ordem Nacional do Mérito Científico* en 2002.

⁸⁴ El Triángulo Mineiro es una región del Estado de Mina Gerais, Brasil.

1984a): las lógicas prácticas no son lógicas lógicas, y las categorías científicas no se hallan tal cual en la realidad. En el trabajo de campo, las categorías de análisis clásicas como los niveles y las oposiciones binarias se hicieron insostenible y fueron apareciendo como trampas conceptuales que impedían el desarrollo de la investigación.

Tratando de resolver estas trampas conceptuales se siguió la lección metodológica de C. Péchu según la cual la construcción teórica de un objeto no es un presupuesto para la investigación científica. Ésta no tiene que desarrollarse de forma lineal, sino que es el resultado de una investigación empírica en la cual se tiene que anclar: hay que dejar hablar el objeto (Péchu, 2007). Se profundizó en la investigación empírica a la vez que se leyeron trabajos de etnografía de las relaciones internacionales, por ejemplo, sobre los ministerios de asuntos exteriores y las organizaciones internacionales (Abélès, 2011; Lequesne, 2017; Neumann, 2012). Estos trabajos son extremadamente interesantes en la medida en que ponen en el centro de la reflexión el hecho que la diplomacia está hecha por personas: de alguna forma, los diplomáticos son “nativos” de un mundo social particular, enfoque que permite romper con cierta visión del diplomático. Tal como lo señala J. Chung, no son Estados que asisten a las reuniones de la OMC, sino personas (Chung, 2011). Y, como lo enfatiza V. Pouliot en su trabajo sobre la OTAN y la ONU, las estructuras no son entidades abstractas que flotan en el aire, sino que son la expresión de lógicas prácticas cuyos principios se encuentran dentro de los agentes: los diplomáticos encarnan el Estado en la prácticas y los recursos del Estado sólo pueden ser valorizados en la medida en que están incorporados al juego, es decir transformados en capitales propios del juego diplomático (Pouliot, 2017). Pero estos trabajos estudian una institución, y estudiar la diplomacia es insuficiente, por lo menos en el caso de esta tesis. Se identificó así otra trampa que consiste en confundir la institución y su burocracia con el lugar de producción de una acción pública. Se indagó también del lado de la etnografía multisituada de G. Marcus, la cual si bien permite pensar la articulación entre lo local y lo global, puede constituir una trampa conceptual de tipo geográfica: “aquí” se distinguiría de “allá” (Marcus, 1995).

Los niveles (local, nacional, global), las oposiciones binarias (interior/exterior, nacional/extranjero), la definición institucional o geográfica, constituyen trampas conceptuales, conceptos lógicos y no lógicas prácticas; conceptos sociales, que pertenecen al sentido común, y no conceptos científicos. Tal como lo señala A.-C. Wagner, “lo internacional no se define en sí, sino en relación a las luchas en las cuales es movilizado” (Wagner, 2014, p.

203). Para que estas categorías puedan servir de conceptos científicos, hay que tomar en cuenta que son en sí un producto de las relaciones sociales: más que un instrumento de análisis son el objeto que hay que analizar. Estas consideraciones llevaron a definir el *lugar de lo internacional* como el espacio social de prácticas en las que se ponen en juego las relaciones entre naciones, esto es las relaciones inter-nacionales, a través de la construcción y de la puesta en competencia de capitales “nacionales” e “internacionales”. Los procesos de internacionalización en casa, por ejemplo cuando un estudiante argentino aprende francés para ganar un beca, son prácticas a través de las cuales se establecen las relaciones entre naciones: no es ni un nivel ni reducible a una oposición binaria, ni a relaciones interpersonales o a moviidades. Ese estudiante se internacionaliza sin moverse, adquiriendo un capital lingüístico distintivo, extranjero e internacional, dentro de su espacio nacional. Esta definición de lo internacional como espacio social de prácticas tiene la ventaja de usar únicamente un vocabulario científico y no categorías sociales, y permite ir más allá de un enfoque institucionalista, estatocéntrico o individualista.

Esta conceptualización de lo internacional como un espacio social de prácticas permitió cambiar el modo en el que se conceptualizaban las observaciones que se iban haciendo a través del trabajo empírico. A su vez, la necesidad de llevar adelante el trabajo de campo en Brasil obligó a especificar el objeto de estudio⁸⁵, permitiendo avanzar en la conceptualización. Durante la primera estadía en Francia, se habían identificado varios programas de cooperación, como el PREFALC y ECOS. Se había también realizado una entrevista a Jean, responsable francés del programa Fitec. Varios elementos de esta entrevista que fueron llamativos: era un programa consolidado, había surgido de una iniciativa brasileña, se había difundido a otros países e involucraba a una gran variedad de instituciones, lo cual ya generaba una serie de preguntas sobre las razones de ese éxitos, los mecanismos de la difusión, las distintas configuraciones institucionales, etc. Además, el programa estaba

⁸⁵ Dar a ver en la restitución del trabajo científico la ciencia haciéndose obliga, de forma reflexiva, a recalcar lo que puede parecer contradictorio desde una ciencia que se limita a exponer los resultados: la construcción del objeto no resultó únicamente de un trabajo lógico, sino también de la investigación práctica, necesitándose varios años para definir el objeto (los programas Fitec). La obtención de un financiamiento y la perspectiva de tener la posibilidad de realizar un trabajo de campo en Brasil obligó a especificar en qué iba a consistir ese trabajo y fue ahí que se logró vincular la metodología con la teoría. La propuesta inicial de tesis sólo consistía en estudiar, de forma imprecisa, la “cooperación universitaria” francesa con Argentina, Brasil y Colombia que por distintas razones se habían identificado como casos interesantes. La investigación llevó a descartar a Colombia y a focalizarse en un objeto más acotado.

relacionado con ingeniería, es decir vinculado con cuestiones de desarrollo económico y científico, y rápidamente se identificó una dimensión estratégica dada la existencia de proyectos Fitec relacionados con la aeronáutica. De forma más pragmática se constató que existían una serie de páginas web que se habían creado a raíz de los foros que constituían una fuente de material empírico explotable: fotos, listas de participantes, patrocinadores, etc.

La reflexión metodológica sobre cómo hacer el trabajo de campo, el trabajo empírico en sí (las primeras entrevistas en Francia y en Colombia, las páginas internet, la participación en actividades de cooperación universitaria) y las lecturas teóricas permitieron pensar sociológicamente los foros, es decir no sólo como eventos sino como *eventos sociales*. Varios artículos y libros fueron aquí fundamentales: el artículo de P. Bourdieu y R. Christin sobre la política habitacional francesa en el cual estudian la acción pública a partir de la comisión creada por el Estado, el trabajo que de P. Bourdieu sobre las fiestas de pueblo para analizar la crisis del campesinado, el estudio de R. Lecler donde estudia la mundialización audiovisual a través del festival de Cannes, el artículo de M.-F. Garcia-Parpet, R. Leclerc y G. Sorá, en el cual analizan la circulación de bienes simbólicos y la mundialización haciendo una etnografía de las ferias y de los salones internacionales (Bourdieu, 2002b; Bourdieu & Christin, 1990; Garcia-Parpet et al., 2015; Lecler, 2015, 2019). La política pública, el cambio social, la mundialización: ningún de estos proceso es estudiado de forma asocial y desencarnada, sino a partir de la observación empírica de eventos en los cuales las personas que hacen esos procesos se pueden observar. Fiestas populares, salones, ferias y festivales son para estos procesos lo que los foros Fitec son para la cooperación universitaria: un evento social, un hecho social producto de lógicas sociales y que constituyen la coordenada geográfica e histórica en la cual se “materializa” en un espacio concreto y un momento dado el espacio social de la cooperación.

Inspirándose de la representación de que hace V. Dubois de las distintas concepciones de la acción pública, se puede representar algunas de las trampas conceptuales señaladas de la forma siguiente (Dubois, 2014a):

Figura 2

Trampas conceptuales



Al contrario, el análisis de las fotos, a través de las cuales se hizo una suerte de observación participante indirecta, muestran un evento social hecho por personas, tal como se puede ver en las siguientes figuras:

Figura 3

Los foros, un evento social: mesa de inauguración del XVº Foro Brafitec (foto 1)⁸⁶



Nota: Representantes de la Embajada de Francia en Brasil (cooperación cultural), de la *Conférence des Directeurs des Écoles Françaises d'Ingénieurs* (CDEFI), de la Universidad Federal del Triángulo Mineiro, de la Universidad Federal de Uberlandia; del Instituto Federal del Triángulo Mineiro; y de la *Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior CAPES* (Desconocido, 2019)

⁸⁶ Todas las fotos utilizadas en la tesis han sido publicadas en los sitios de los foros o en páginas institucionales.

Figura 4

Los foros, un evento social: actividad de integración (Foro Arfitec 2018, foto 2)



Nota: (Desconocido, 2018a).

Figura 5

Los foros, un evento social: la cooperación hecha por personas (Foro Arfitec 2018, foto 3)



Nota: (Desconocido, 2018b)

La Figura 3, si bien permite ver que quienes hacen la cooperación no son los “Estados” sino personas que representan instituciones, personas a las que se les delegó un poder específico, no permite romper con la visión formal, de tipo diplomático, que se puede tener de la cooperación. La Figura 4 muestra lo que parece haber sido una actividad de integración: probablemente se organicen en estos eventos actividades lúdicas para facilitar las relaciones entre los participantes. En este caso, el entrecruzamiento de hilos puede haber simbolizado la red que se busca crear a través de la cooperación. En esta foto, aunque se trate de un juego, la actividad aún tiene lugar en un espacio formal, probablemente una sala de conferencia. Al

contrario, en la Figura 5 se trata de una actividad en un espacio informal: un restaurante que parece relativamente sencillo, en la playa y en un ambiente relajado que se nota en la forma de vestir. Esta foto permite romper con la imagen más formal y oficial que da la primera: nos recuerda que quienes hacen la cooperación son personas. Visualizar las fotos fue clave para romper con las trampas conceptuales señaladas: nadie está en “el nivel internacional o nacional o local”, en el “exterior” o “en el interior”. Los Estados (y las instituciones) sólo “actúan” cuando personas, ubicadas en lugares específicos, movilizan las representaciones y los recursos de lo que representan, representación que constituye un acto de Estado que resulta de su capital simbólico. Observar los foros, esto es explotar el material empírico que había en la páginas web de los foros, permitía por lo tanto observar el lugar social de la cooperación, ubicar “lo internacional” partiendo de prácticas y de personas concretas. Dentro del proceso de construcción del objeto, esta fase que se acaba de describir constituyó un momento más empírico e inductivo que precedió una fase más teórica en la cual se integraba la literatura y se asimilaba la metodología. Pero aún no se había logrado pensar teóricamente esta forma de enfocar lo internacional como un espacio social de prácticas de manera que se pudieran formular hipótesis claras y derivar una metodología más exacta. Para lograrlo, fue necesaria una nueva fase teórica.

Reformulación teórica del objeto: la cooperación como entrelazamiento de campos

Se procederá en tres tiempos para presentar esta nueva fase teórica en la cual se reformuló la investigación presentado primero la relación entre la ruptura epistemológica y la construcción del objeto, luego la reformulación y por último aclarando algunos puntos.

E. Durkheim plantea que el sentido común es un obstáculo para el conocimiento científico en la medida que se basa en prenociones, es decir nociones vulgares fundadas en representaciones socialmente construidas y no conceptos científicamente elaborados (É. Durkheim, 2010). Estas prenociones son objeto de la ciencia, no instrumento: la sociología se construye en contra del conocimiento espontaneo del sentido común. Salir de las prenociones implica un trabajo de construcción del objeto, que es el que se viene presentando aquí. En *Le métier de sociologue*, P. Bourdieu, J.-C. Passeron y J.-C. Chamboredon enfatizan

que la sociología, para ser una ciencia como las otras⁸⁷, tiene que operar una ruptura epistemológica con el objeto de estudio y que la postura del investigador debe ser de una vigilancia epistemológica constante que somete el uso de métodos y técnicas a una reflexión sobre las condiciones y los límites de su validez (Bourdieu et al., 1973a). Apoyándose en G. Bachelard⁸⁸, muestran que los hechos científicos son conquistados, contruados y constatados. Conquistados contra la ilusión del conocimiento inmediato y las prenociones. Contruados, en la medida en que el punto de vista crea el objeto que sólo puede ser definido y contruido en función de una problemática teórica. Constatados, a partir de métodos y técnicas inseparables del proceso de conquista y de construcción del objeto, es decir sin disociar los actos epistemológicos de la investigación. Esta postura conduce a “rechazar el empirismo que reduce el acto científico a una constatación y el convencionalismo que le opone únicamente el presupuesto de la construcción” (Bourdieu et al., 1973a, p. 24).

Al tomar mayor conciencia de los desafíos epistemológicos de la producción de conocimientos sobre el mundo social y partiendo de las dificultades empíricas y teóricas que se hallaban en el trabajo de campo, se logró entender que las distintas categorías que se usan para pensar las relaciones internacionales (los niveles, las oposición binarias, el “Estado”) constituyen prenociones, y que, si bien éstas se pueden usar y existen teorías para hacerlo, en ausencia de vigilancia epistemológica se corre el riesgo de hacer sociología espontánea al equiparar el concepto científico con la palabra ordinaria. Este riesgo es tanto más grande que, en relaciones internacionales, muchos conceptos “teóricos” son, por lo menos en su significante⁸⁹, idénticos a las categorías de la lengua ordinaria, por ejemplo “política exterior”, “extranjero”, “internacional”, o como ya se mencionó, “cooperación”: periodistas, políticos y científicos usan las mismas palabras. Pero la palabra no es la cosa y para romper con la ilusión del significante hay que interrogar el significado estableciendo los distintos usos sociales de la palabra y distinguiendo entre el concepto científico y la palabra ordinaria⁹⁰.

⁸⁷ Sobre la cuestión del monismo y del dualismo en las ciencias, los autores rechazan cualquier estatuto epistemológico de excepción de la sociología (Bourdieu et al., 1973a).

⁸⁸ G. Bachelard (1882-1964) es un físico y epistemólogo francés.

⁸⁹ En su Curso de Lingüística General, F. de Saussure define el signo lingüístico como una unidad de dos caras que une un concepto, el significado, y una imagen acústica, el significante (Saussure, 2003).

⁹⁰ “Los sociólogos que organizan sus problemáticas científicas a partir de términos pura y simplemente sacados del vocabulario familiar obedecen al lenguaje que les da su objeto ahí donde creen someterse únicamente a los hechos” (Bourdieu et al., 1973a, p. 38).

Por ejemplo, en la literatura que se revisó sobre política exterior, no suele haber planteos sobre la formación de las categorías de acción del Estado. Para C. Hill, la política exterior se encuentra en el cruce entre las políticas domésticas y las relaciones internacionales y concierne la mediación del flujo de doble sentido entre las dinámicas internas y externas, lo cual plantea el problema de la agencia y de la estructura (Hill, 2003)⁹¹. Pero su reflexión no abarca cómo se forman esas categorías de “doméstico” e internacional, ni como categorías que resultan de un proceso social, ni como categorías que el investigador tenga que elaborar⁹². Esto se debe probablemente a que el enfoque adoptado es desde el Estado y, de hecho, toda la primera parte del libro concierne la agencia, es decir los decisores, la burocracia y el problema de la racionalidad y de la implementación de la política exterior. Cita por ejemplo a R. Aron cuando escribe que la política exterior plantea el doble problema de la sobrevivencia individual y colectiva (Aron, 2005, p. 129; Hill, 2003, p. 23). Pero la cuestión de la conducta del política exterior constituye únicamente el cuarto nivel de análisis para R. Aron, el de la praxis, última parte de su libro después de la parte donde analiza los otros niveles que son la teoría, la sociología y la historia. Tal como lo señala F. Petiteville, el *Foreign Policy Analysis* se encerró en debates sobre los procesos de decisión (Petiteville, 2003)⁹³. Lo cual lleva a preguntarse, sin profundizar aquí, en qué medida el análisis en términos de proceso de decisión lleva necesariamente a naturalizar las categorías de acción del Estado.

Otro ejemplo sobre política exterior es el de J.-F. Morin, quien define la política exterior según un criterio geográfico como toda acción o inacción de una autoridad pública más allá de las fronteras (Morin, 2013). Esta definición tiende a naturalizar también la política exterior: lo exterior se define como un “allá” geográfico. Se podría citar también a

⁹¹ De forma extraña, C. Hills señala, citando a A. Giddens, que la causalidad concierne a la vez la agencia y la estructura: “two kind of phenomena help to constitute each other”. Y enfatiza que “structures, broadly speaking, are the sets of factors wich make up the multiple environnement in wich agents operate, and they shape the nature of choices, by setting limits to the possible, but also, more profoundly, by determining the nature of the problems which occur” (Hill, 2003, p. 26). Sin embargo, según A. Giddens, el objeto de estudio de las ciencias sociales son las prácticas, e insiste en el principio de reflexividad en la medida en que los agentes reproducen las condiciones que hacen posibles sus actividades. Para él, hay una dualidad de la estructura: los recursos son propiedades estructuradas de sistemas sociales que agentes competentes utilizan y reproducen. La constitución de los agentes y de las estructuras no son fenómenos independientes, no es un dualismo, sino una dualidad, y las estructuras no son únicamente limitantes sino también habilitantes (Giddens & Audet, 2012). La concepción de A. Giddens parece ser cercana a la de P. Bourdieu.

⁹² C. Hill no ignora el problema, obviamente. De hecho, cita por ejemplo *Inside/Outside. International Relation as Political Theory* de R. B. J. Walker (Walker, 1992)

⁹³ No obstante, el enfoque en términos de proceso de decisión no deja de ser fundamental, como lo muestra G. Allison en su clásico libro (Allison, 1999).

J.M. Mitchell, cuando distingue la diplomacia cultural de primer nivel, entre Estados; y de segundo nivel, que consiste en la ejecución de los acuerdos por las agencias de Estado (Mitchell, 2016). Esta concepción es una mirada desde el Estado: hace del organigrama un instrumento de análisis y no un objeto de análisis. En la realidad social, estas categorías no están dadas, así como tampoco están dadas las competencias entre los ministerios. Por ejemplo, en sus estudio sobre (in)seguridad, D. Bigo muestra que es la convergencia en la Defensa y la seguridad interior en una red interconectada, es decir la creación de un campo de profesionales de la gestión del malestar, que constituye el elemento central de la transformación del “*global policing*” (Bigo, 2008). En ese proceso, la distinción entre interno y externo, la repartición de competencias entre ejército y policía, tiende a borrarse o por lo menos a redefinirse.

Un análisis de política exterior que no pone en el centro de sus análisis cómo un problema social se constituye como un problema de políticas pública, por un lado; y cómo se constituye como problema de política *exterior* específicamente, esto es cómo se establece la división social del trabajo dentro del Estado entre aquellos que se especializan en asuntos “exteriores” y aquellos que tratan los asuntos “interiores”, y cómo se construyen dentro de la sociedad en su conjunto estas categorías, por otro lado⁹⁴; corre el riesgo de tomar las categorías de la lengua corriente por categorías científicas⁹⁵. Se entiende así en términos más teóricos los planteos hechos anteriormente de forma más sencilla: para que la internacionalización de la educación superior pase a ser cooperación universitaria, el fenómeno tiene que dejar de ser un problema de la universidad y de los estudiantes para ser un problema del Estado en su relación con otro Estado.

Se llegó a la conclusión que los niveles (internacional, nacional, local) y las oposiciones binarias (interior/exterior, nacional/extranjero) constituyen lo que P. Bourdieu llama un pensamiento de Estado (Bourdieu, 2015)⁹⁶:

⁹⁴ Cabe subrayar que el análisis de la construcción social de las categorías de acción del Estado implica pensar la relación Estado/sociedad. Remite en ese sentido al planteo de R. Cox según el cual es el complejo Estado/sociedad que constituye la entidad básica de las relaciones internacionales (Cox, 1981).

⁹⁵ Este es un problema bastante clásico si se piensa por ejemplo en el trabajo de E. Sutherland sobre la criminalidad de cuello blanco: lo que hizo este autor es romper con la categoría social de “criminal” (Sutherland, 1983).

⁹⁶ Cabe resaltar aquí que en la literatura de RR. II. que se revisó se suele enfatizar el papel central del Estado, pero sin definir lo que es. Los grandes debates “científicos” en RR.II. son también luchas de poder en y sobre el Estado: al definir un hecho social como “internacional” se establece *ipso facto* la competencia de los diplomáticos

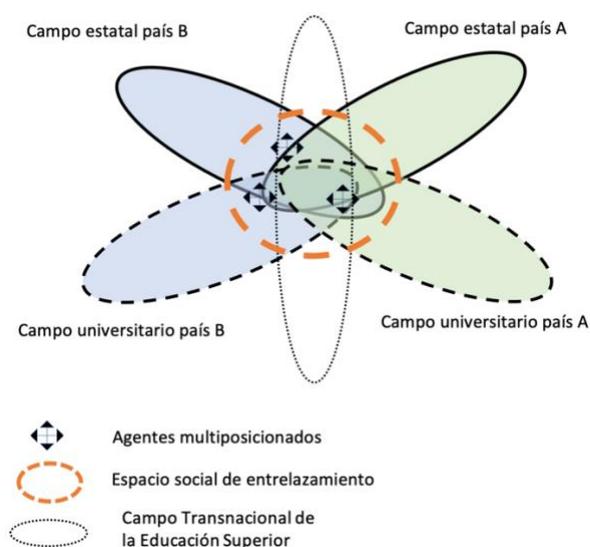
“Pensar el Estado es exponerse a retomar como propio un pensamiento de Estado, aplicar al Estado categorías de pensamiento producidas y garantizadas por el Estado [...]. Uno de los mayores poderes del Estado es el de producir e imponer (particularmente a través de la escuela) categorías de pensamientos que aplicamos espontáneamente a todo el mundo y al Estado en sí mismo” (Bourdieu, 1993, p. 93).

Reformular el objeto de la investigación en término de campo permite romper con el pensamiento de Estado dado que “es cambiando la forma de decir las cosas que uno se libera de la manera ordinaria de decir las cosas en las cuales uno está encerrado” (Bourdieu, 2015, p. 212). El enfoque propuesto en la tesis consiste en analizar la cooperación como una política pública bilateral de internacionalización producto de un espacio social que resulta de un entrelazamiento entre distintos campos. A través de esta reformulación se rompe epistemológicamente con las trampas conceptuales señaladas considerando que todos los agentes involucrados constituyen un mismo espacio social: nadie está al nivel “internacional” o “local”, en el “interior” o en el “exterior”. Se autonomiza metodológicamente un espacio de relaciones: la cooperación es el producto de un espacio social, resulta de las relaciones y de las propiedades sociales de los agentes que están involucrados en ese espacio, es decir de los capitales que movilizan a través de sus prácticas. Es un espacio híbrido, producto del entrelazamiento entre campos universitarios y estatales de países diferentes que resulta del multiposicionamiento de agentes, es decir de agentes que poseen capitales que les permiten posicionarse en distintos campos. Se representa teóricamente en la Figura 6 el entrelazamiento haciendo énfasis en que éste es parte del Campo Transnacional de la Educación Superior y que es el espacio de entrelazamiento en sí que constituye el objeto de investigación.

y de los internacionalistas. Como lo dice R. Cox, la teoría siempre es para alguien y con algún propósito (Cox, 1981).

Figura 6

Representación teórica del entrelazamiento de campos



La ruptura epistemológica implicó un importante trabajo de reflexividad que cabe mencionar. Tal como lo señala P. Bourdieu, “el sociólogo que toma por objeto su propio mundo [...] no debe, como lo hace el etnólogo, domesticar lo exótico sino [...] exotizar lo doméstico rompiendo la relación primera de intimidad” (Bourdieu, 1984b, p. 289). El hecho de tener la doble ciudadanía Argentina/Francia y de haber nacido en Francia de padres latinoamericanos ellos mismos docente e investigadores latinoamericanistas en Francia; que se haya seguido en Francia una carrera con especialización sobre América latina; que el tema de la tesis haya surgido de la experiencia como docente de francés en Argentina⁹⁷; y que esté, a través de la ingeniería, en continuidad con las tesinas de licenciatura y maestría⁹⁸, significa que quien escribe y realizó la investigación es parte del objeto de estudio: la relación franco-latinoamericana. Es por lo tanto desde ese punto de vista particular que se construye la tesis y contra esa familiaridad que hubo que hacer un trabajo de exotización de lo doméstico.

⁹⁷ Esta trayectoria es clave para entender el enfoque lingüístico de la tesis.

⁹⁸ En las tesinas de licenciatura y maestría se estudió la relación entre desarrollo y renta petrolera en México y Venezuela. Gracias a éstas se tomó conciencia de las insuficiencias de la teoría económica para explicar el “subdesarrollo” y de la necesidad de estudiar la extraversion de las élites, tal como se hace en esta tesis.

Se propone terminar aclarando brevemente algunos puntos y contestando de forma anticipada ciertas preguntas. La primera es ¿por qué no considerar la cooperación como un campo en sí? Los espacios Arfitec y Brafitec no tienen la autonomía suficiente para ser considerados como campos. El campo supone que las posiciones no dependen en sí de las personas, es decir que una misma posición puede ser ocupada por personas diferentes. Lo que se observa en la cooperación universitaria es, por ejemplo, que los convenios de cooperación caen en desuso cuando desaparece la persona que lo creó. En la literatura que se revisó existía el concepto de campo transnacional que es relevante por las razones que ya se mencionaron y, al hablar de “entrelazamiento”, lo que se enfatiza es la relación entre campos nacionales (que ellos sí existen, con sus instituciones, sus reglas, sus agentes especializados, etc.) y el campo transnacional. Esta formulación permitía evitar crear de forma *ad hoc* un nuevo tipo de campo que sólo sirviera para describir de forma idiosincrática el objeto de estudio⁹⁹. Se optó por lo tanto pensar en términos de campo y de relaciones entre campos, tal como lo hace P. Bourdieu, pero en términos internacionales. La segunda pregunta que surge aquí es si el término “entrelazamiento” era el más adecuado. Otras opciones eran “cruce”, pero tiene poca consistencia y es muy mecánico, o “intersección”, que P. Bourdieu utiliza, pero para el estudio de un caso nacional (Bourdieu, 2019). Entrelazamiento, al tener el prefijo “entre-”, enfatiza que articula elementos heterogéneos, el sufijo “-miento” subraya que es un proceso, y la raíz “lazo” recalca que se trata de una relación. Y si bien el término tiene una connotación positiva, el término de campo remite necesariamente a la existencia de una lucha.

La tercera pregunta es ¿por qué “reformular”? R. Adler-Nissen habla de “repensar” conceptos de RR. II. (Adler-Nissen, 2013). A. Lacassagne, en su tesis doctoral, “reconstruye” la teorías de A. Wendt a partir de N. Élias (Lacassagne, 2008). G. Devin propone directamente diez conceptos de sociología que se pueden aplicar a las relaciones internacionales sin necesariamente pasar por las Teorías de las RR. II. (Devin, 2015). El término “reformulación” permite tener una actitud más afín al proyecto de la Sociología Política Internacional que consiste en acercar las Teorías de las RR. II. y la Sociología. El objetivo no es desplazar unas por la otra, sino desarrollar la teoría y la metodología. Muchos conceptos de relaciones

⁹⁹ Tal como lo señala E. Neveu, la multiplicación de los tipos de capitales en función del objeto perjudica la acumulación de conocimiento científico (Neveu, 2013). La multiplicación de los tipos de campo también.

internacionales, como “política exterior”, “poder blando”, “diplomacia de X”, identifican y piensan problemas específicos, pero difícilmente permiten construir un objeto de investigación o justificar una metodología. El libro de J. Nye, por ejemplo, casi no brinda pistas sobre cómo investigar sobre “poder blando”. Al contrario, el concepto de campo es a la vez teórico y metodológico. Utilizarlo para reformular problemas teóricos de Teorías de Relaciones Internacionales permite a la vez poner a prueba ese concepto aplicándolo a objetos nuevos y, por otro lado, incorporar las teorías específicas de RR. II. en una teoría más general como la teoría de los campos. Las teorías de las RR. II. sirven entonces para entender cómo aplicar el concepto de campo.

La cuarta pregunta es ¿qué diferencia hay entre un análisis en términos de campo y un análisis interaccionista o constructivista? El concepto de campo es diferente del interaccionismo. Para P. Bourdieu, el espacio social es una estructura de relaciones objetivas que determina las formas que pueden tener las interacciones y las representaciones que pueden tener los agentes de las mismas (Bourdieu, 1979a). Esto significa que el campo produce efectos que son irreducibles a las relaciones interpersonales¹⁰⁰. Se distingue por lo tanto también del análisis en términos de redes: la estructura de un campo depende de la distribución del capital, no de la red de relaciones. P. Bourdieu tampoco adhiere al enfoque constructivista: se define como un constructivista estructuralista, e insiste en la dimensión generativa de las estructuras sociales (Fabiani, 2020). El enfoque en términos de campo se distingue por lo tanto de un enfoque interaccionista, constructivista o de redes¹⁰¹.

En resumen, se conceptualiza la cooperación universitaria como el reto y el producto de un entrelazamiento entre campos. Este entrelazamiento es constitutivo del Campo Transnacional de la Educación Superior, que tiene a la vez dinámicas internacionales y también un fuerte anclaje nacional, más o menos importante según el grado de autonomía de

¹⁰⁰ Para un análisis de las diferencias entre el concepto de campo y de capital social, y el análisis de red, véase *Epistemología y Metodología en la obra de Pierre Bourdieu* (Baranger, 2004).

¹⁰¹ Parece existir una diferencia general entre los distintos enfoques de RR. II. y el enfoque sociológico tal como se entiende aquí. La definición que se propuso de lo internacional como espacio social de prácticas internacionales parece cercana a la definición que da K. Holsti de las relaciones internacionales como todo tipo de relaciones entre individuos de sociedades separadas (Holsti, 1992). Sin embargo, este enfoque parte del individuo, con lo cual parece ser un individualismo metodológico. El método sociológico, tal como lo propone E. Durkheim, implica explicar los hechos sociales a partir de hechos sociales, los cuales son exteriores a las consciencias individuales. Según su análisis, el individuo es producto de la división del trabajo social y de la transición de sociedades de solidaridad mecánicas a sociedades de solidaridad orgánica: el individuo es por lo tanto un punto de llegada más que un punto de partida (E. Durkheim, 2004). P. Bourdieu, al hacer de las prácticas la unidad de análisis, parte también de un hecho social.

los campos considerados. En la relación entre campos universitarios nacionales y el Campo Transnacional de la Educación Superior hay una mediación por el Estado, más o menos importante según la estructura de relación entre campos que caracteriza cada país. Esa mediación opera a través de la movilización de capitales propios del Estado: capital económico (financiamientos), capital simbólico (firma de convenios internacionales), capital social (nominación de agentes con experiencia y contactos). Esa mediación constituye una integración a la esfera de acción del Estado del proceso de internacionalización de la educación superior es decir, usando otra terminología, una gobernanza del campo universitario en un mundo globalizado.

Hipótesis de trabajo y metodología

Hipótesis generales, derivadas y específicas

Se sigue aquí la estrategia de V. Dubois de formular hipótesis partiendo de la teoría de los campos (Dubois, 2014b). Cabe enfatizar sin embargo que el enfoque no se reduce a una estrategia hipotético-deductiva: de hecho, a lo largo de la presentación de la construcción del objeto de investigación se resaltó la dimensión inductiva del proceso, la cual sólo fue posible a través de la asimilación de la teoría, del trabajo empírico y de la reflexión sobre la metodología. Es la articulación entre teoría y observaciones, de la cuales se derivaron una serie de preguntas, que permite la formulación de hipótesis y justificar una metodología coherente con la teoría y aplicable al objeto. Al formular el objeto de investigación y las hipótesis en términos teóricos, se logra construir los casos estudiados, esto es un programa determinado de formación en ingeniería dentro de relaciones bilaterales específicas, como “casos particulares de lo posible”, según la formulación de G. Bachelard que cita P. Bourdieu (Bachelard, 2020; Bourdieu, 1994). No se trata de considerar los casos como simples casos, sino de analizar un estado particular del mundo social que permita derivar principios de explicación y de comprensión que se puedan aplicar a otros casos, lo cual constituye “un tipo de inducción teórica que apunta a extraer del caso histórico tratado como “caso particular de lo posible” un conjunto de principios e hipótesis destinados a ganar en generalidad” (Bourdieu, 2002a, p. 34). Se parte en ese sentido de la propuesta que es a través de la formulación teórica que se logran los efectos de conocimientos y de inteligibilidad (Passeron, 2006). Por lo tanto, los programas Arfitec y Brafitec han de ser considerados como casos

particulares de entrelazamiento dentro del Campo Transnacional de la Educación Superior, campo que constituye a su vez un caso de campo transnacional. Los casos estudiados contribuyen por lo tanto teórica y metodológicamente al estudio de los campos transnacionales de forma general.

Se presentarán las hipótesis de la forma siguiente: primero la hipótesis general y luego las hipótesis derivadas, poniéndolas en relación con las observaciones empíricas que permitieron formularlas. Esto dará lugar a la formulación de hipótesis específicas, de sus implicaciones metodológicas y de ciertas preguntas de investigación¹⁰². Por último, se presentará la metodología.

Hipótesis general I

La cooperación universitaria es una política pública bilateral de internacionalización constitutiva del proceso de formación del polo público del Campo Transnacional de la Educación Superior.

Hipótesis derivadas I

- I-1 Existe en este campo una oposición entre el capital económico y el capital cultural.
- I-2 Existe una oposición entre un polo dominante, de lógica privada, anglófono, que concentra el capital económico y simbólico del campo y que está ubicado en el Pacífico y el Atlántico Norte; y un polo dominado, de lógica pública, estructurado en torno a las lenguas latinas y que concentra capital cultural y está ubicado en el Atlántico.
- I-3 Existe una homología estructural entre la posición de los países en el campo y las tomas de posición en cuanto a la visión de la educación superior como un servicio o como un bien público.

Estas hipótesis surgen de las lecturas y del trabajo empírico, que permitieron identificar una serie de elementos que se enumeran rápidamente a continuación dado que serán desarrollados más adelante. Se identificó la diferencia en la formas de influencia

¹⁰² Ante el imperativo de dar cuenta de la ciencia haciéndose y no sólo de la ciencia hecha, cabe señalar que la lógica de investigación fue inversa a la lógica de exposición que se sigue en este texto: primero surgieron las preguntas de investigación y fue recién con el proceso de escritura que se logró la formulación teórica de las preguntas y luego de las hipótesis.

cultural, científica, y educativa entre EE. UU. y Francia: la política exterior francesa se caracteriza por una fuerte intervención pública y una incorporación temprana e institucionalizada de ese componente a la política exterior. Existe también una rivalidad entre el mundo anglosajón y el mundo latino (América latina, Francia, España, Portugal, Italia, etc.) en el cual Francia pretende tener cierto liderazgo. Se constata también que en la relación de Francia con América latina el componente cultural, científico y educativo es particularmente importante históricamente y que se mantiene hoy. En el caso de Argentina y de Brasil, la estructura de las embajadas francesas en estos países, la cantidad de viajes presidenciales y el contenido de los acuerdos de cooperación parecen indicar la existencia de un vínculo fuerte, sobre todo en asuntos culturales, científicos y educativos. La posición de Argentina y de Brasil llama también la atención: si bien se pueden considerar *a priori* como países “periféricos” en la medida que no son “el” centro, no dejan de ser países protagónicos en la periferia, “centros periféricos”: Argentina, por ejemplo, recibió en 2017 más de 86 000 estudiantes extranjeros (Montoya, 2021a), con lo cual es el decimosegundo país de destino a nivel mundial, y tiene tres premios Nobel en ciencia . En 2018, Brasil publicó 82 330 artículos en revistas clasificadas en el índice Scopus, lo cual representa más de la mitad de América latina (RICYT, 2018)¹⁰³. Esto llevó a interrogarse sobre la relación entre esos centros periféricos y un país central como Francia, que también compite con las otras potencias centrales, en un contexto de emergencia de nuevas potencias científicas como India y China¹⁰⁴. Estos elementos llevan a formular las hipótesis específicas siguientes.

¹⁰³ Si compara con los números de Argentina (15 127), México (25 408), Portugal (26 763) y España (96 679), queda clara la importancia de Brasil en la producción científica latinoamericana.

¹⁰⁴ En 2016, EE. UU. era el primer país en cantidad de doctorandos con un efectivo de 398 814. Luego vienen China (348 996), Alemania (197 000) e India (132 204). Brasil se encuentra en octava posición (107 640), Francia es número 12 (67 769) y Argentina es número 24 (26 568). Ese año había 3 millones de estudiantes inscritos en doctorado en el mundo (Campus France, 2019).

Hipótesis específicas I

- I-a Francia, Brasil y Argentina ocupan una posición cercana¹⁰⁵ dentro del CTES del lado del polo dominante-dominado.
- I-b Uno de los elementos explicativos de la convergencia entre estos países es la posición en el campo: Francia es un país dominado entre los dominantes y Argentina y Brasil son países dominantes entre los dominados¹⁰⁶.
- I-c La cooperación, al favorecer la implementación de políticas públicas de internacionalización de la educación superior, permite la consolidación del polo público del CTES.

Desarrollando el razonamiento, se formularon una segunda serie de hipótesis destinadas a indagar en cómo funciona la cooperación universitaria, es decir cómo funciona el polo público del CTES.

Hipótesis general II

La cooperación universitaria resulta de un espacio social producto y reproductor del entrelazamiento entre campos.

Hipótesis derivadas II

- II-1 Es un espacio social producto del entrelazamiento: hay en cada espacio un entrelazamiento entre campos estatales y campos universitarios nacionales; y entre campos nacionales. El entrelazamiento resulta del multiposicionamiento de agentes, es decir de los procesos de importación y exportación de capitales entre campos

¹⁰⁵ Tal como se mencionó, el concepto de campo remite a un espacio social y éste se describe topográficamente. Gracias al ACM se modeliza estadísticamente ese espacio y se analiza en los gráficos (planos factoriales) la posición de cada individuo. Se puede así establecer la posición y la distancia entre países dentro del campo.

¹⁰⁶ Esta hipótesis se basa, a partir de un razonamiento analógico, sobre el análisis que hace P. Bourdieu de la relación entre el campo económico y el campo cultural cuando explica que “sobre la base de homologías de posición dentro de los diferentes campos [...] pueden instaurarse alianzas más o menos durables y siempre fundadas sobre un malentendido más o menos consciente. La homología de posición entre intelectuales y obreros de la industria, los primeros ocupando dentro del campo de poder, es decir con respecto a los dueños de la industria y del comercio, posiciones que son homólogas a las que ocupan los obreros de la industria en el espacio social considerado en su conjunto, es el principio de una alianza ambigua en la cual, productores culturales, dominados entre los dominantes, ofrecen a los dominados, a costa de un desvío del capital cultural acumulado, los medios de constituir objetivamente su visión del mundo y la representación de sus intereses en una teoría explícita y en instrumentos de representación institucionalizados” (Bourdieu, 1984a, p. 10).

estatales y campos universitarios, y entre el campo nacional y campos extranjeros, que resultan de las relaciones de dominación entre campos.

- II-2 Es un espacio reproductor del entrelazamiento: la cooperación lleva a una reproducción de agentes multiposicionados que deben sus posiciones a su capacidad de articular distintos campos, esto es a su capacidad de importar y exportar capital. En lo internacional, esta reproducción implica la adquisición de un habitus “extravertido” que reproduce la dependencia. Implica también la existencia de un habitus dominante en los agentes de países centrales¹⁰⁷.
- II-3 Se pueden explicar las diferencias en cuanto a reproducción a partir de la estructura del espacio producción, es decir los productos a partir del espacio social.

Acá también el trabajo empírico fue fundamental para la elaboración teórica. Por ejemplo, en las primeras entrevistas hechas en Colombia se identificó a un agente como Carlos: fue director de Alianza Francesa, es doctor en Estudios Ibéricos y Latinoamericanos de la Sorbonne-Nouvelle Paris 3, trabajó luego en un escuela de ingeniería donde fue Director de Relaciones Internacionales, creó dentro de su red de escuelas¹⁰⁸ un programa de intercambios con América latina y participa en el programa M²Real, programa de investigación sobre el papel de las matemáticas en la ingenierías, la modelización y las Ciencias Sociales y Humanas, fue agregado de cooperación universitaria y científica en varios países de América latina. Otro ejemplo: en la última estadía en París, se entrevistó a Leandro, director de la Casa de Brasil en la Ciudad Universitaria Internacional de París. Hizo su postdoctorado en Francia, fue Presidente adjunto de la CAPES y participó en múltiples reuniones mixtas CAPES-COFECUB¹⁰⁹ y CAPES-Brafitec y es considerado como el “señor CAPES” en Francia, con lo cual tiene una función casi diplomática de representación de una institución académica brasileña en Francia. Estos agentes son característicos del multiposicionamiento: no se los puede describir a partir de niveles u oposiciones binarias, ni en función de su pertenencia institucional. Estos agentes

¹⁰⁷ K. Schlichte habla de “habitus postcolonial” de la clase política francesa para dar cuenta de las continuidades de la política francesa hacia África (Schlichte, 1998).

¹⁰⁸ En Francia, las escuelas de ingeniería están organizadas en distintas redes, como las Écoles Centrales, las Écoles Polytechniques, los Instituts National de Science Appliquées, etc.

¹⁰⁹ El *Comité Français d'Évaluation de la Coopération Universitaire et Scientifique avec le Brésil* (COFECUB) fue creado en 1979 para evaluar y dirigir la cooperación universitaria y científica francesa con Brasil. Existen actualmente dos acuerdos generales con la CAPES (CAPES-COFECUB) y con la *Universidade de São Paulo* (USP-COFECUB).

que hacen la cooperación sólo se pueden aprehender a partir de sus trayectorias y de la acumulación específica de capitales que lograron con esas trayectorias. Tal como se observa en la Figura 7, estos agentes participan de un mismo espacio social a la vez diplomático y universitario, francés y brasileño.

Figura 7

Reunión en la Universidad de la *Sorbonne* del Comité CAPES-COFECUB



(CCS/CAPES, 2019). Se pueden identificar representantes de la CAPES (presidente, director de relaciones internacionales, coordinador de la cooperación con Francia, representante del comité científico), de las embajadas de Francia en Brasil y de Brasil en Francia, así como el presidente del comité CAPES-COFECUB y rector de una universidad parisina.

La observación permite también darse cuenta que las configuraciones institucionales son diferentes: del lado francés, las embajadas están muy estructuradas con puestos específicos de agregados de cooperación universitaria y un papel activo del Ministerio de Educación y del Ministerio de Asuntos Exteriores. Del lado de Brasil, existe también algunos puestos específicos, pero es sobre todo la CAPES que parece tener un papel activo. Del lado de Argentina, no existe tal especialización y es una secretaria del Ministerio de Educación que coordina. Estas configuraciones institucionales, que dependen de la historia de cada país, inciden también en el tipo de capitales que se pueden acumular e invertir: la existencia de puestos de agregados de cooperación universitaria en las embajadas de Francia crea oportunidades para que universitarios asuman funciones diplomáticas. Se notó también que la participación de las empresas es diferente: están mucho más presentes del lado de Brasil y de Francia que del lado de Argentina. Estas observaciones llevaron a formular las hipótesis siguientes.

Hipótesis específicas II

- II-a La cooperación universitaria con Francia propicia en Argentina y Brasil la implementación de políticas públicas de internacionalización de la educación superior.
- II-b El marco institucional y la configuración de la relación entre los campos estatal y universitario en Brasil favorece una articulación con la política exterior y la política económica mayor que en el caso de Argentina.
- II-c A través de la cooperación Francia renueva el valor internacional de su capital universitario.

Al formular las hipótesis, se ahondó en la reformulación: los conceptos de autonomía y dependencia se abordan en términos de relaciones entre campos; los de centro y periferia en términos de posición en el CTES; los de poder blando e influencia en términos de habitus y de importación/exportación de capital internacional; y los de cooperación y política exterior en términos de campo. De este modo se reformula dentro de una teoría sociológica general conceptos específicos de RR. II. y de análisis de políticas públicas, elaboración teórica gracias a la cual se vincula la Sociología, las teorías de las RR. II. y la teoría de la dependencia. A partir de las hipótesis formuladas, se podrá indagar en una serie de preguntas que surgieron durante la investigación: ¿En qué se distingue la cooperación Francesa, particularmente comparando con EE.UU.? ¿Qué impacto tiene esa cooperación sobre la posición de Argentina y Brasil en el CTES? ¿Cómo impactan esas relaciones sobre el CTES? ¿Qué relación tiene esa cooperación con los debates internacionales sobre la educación superior? ¿Qué importancia tiene el componente universitario en las relaciones bilaterales? ¿Cómo emerge esa cooperación? Cabe mencionar desde ya que por el énfasis puesto en el entrelazamiento se dejan de lado ciertos aspectos importantes, particularmente en cuanto al campo disciplinar, la ingeniería, que hubiera necesitado otro tipo de investigación¹¹⁰.

¹¹⁰ Tal como se verá más adelante, una de las dificultades de la investigación fue trabajar sobre un área de conocimiento que se desconoce totalmente. La investigación sobre la disciplina en sí hubiera necesitado un trabajo sobre el diseño curricular y la circulación internacional de ideas.

Metodología

Las hipótesis propuestas tienen varias implicaciones metodológicas: hay que describir empíricamente a través de la estadística el CTES y la posición de los casos estudiados; se tiene que analizar la sociogénesis¹¹¹ de la relación entre acción exterior y educación superior en cada país y de las relaciones bilaterales franco-argentinas y franco-brasileñas enfatizando los componentes educativos, culturales y científicos; se ha de establecer el funcionamiento de cada entrelazamientos y los productos de cada programa. La elaboración de la estrategia metodológica supuso la asimilación de la teoría y la incorporación de la técnica, particularmente del AGD. Cierta “creatividad metodológica” fue necesaria en la medida en que hubo que pensar en cómo aplicar la teoría de P. Bourdieu y ciertos métodos que usa a un objeto de estudio internacional. Los artículos y los comentarios más metodológicos de V. Pouliot, así como los libros de R. Lecler y V. Dubois, fueron aquí fundamentales para establecer la metodología que se presenta a continuación (Dubois, 2012b; Lecler, 2019; Pouliot, 2013).

Un primer método consiste en utilizar fuentes primarias. Se analizaron documentos oficiales, como acuerdos, reportes, discursos, etc. La páginas internet de los foros Arfitec y Brafitec fueron otra fuente clave: programas, discursos, fotos, listas de participantes y presentaciones constituyeron un corpus esencial para la investigación. Para estudiar a los agentes se usaron páginas institucionales como la Plataforma Lattes en Brasil y la página de CONICET en Argentina, que permiten acceder a los currículos de los investigadores, y páginas profesionales como LinkedIn¹¹². Un paso importante en el tratamiento de este material consistió en considerar esa exploración en internet de los foros y de los perfiles como un trabajo etnográfico, lo cual corresponde a enfoque de etnografía virtual, término que se descubrió después (Hine, 2004).

Un segundo método consistió en implementar una estrategia etnográfica haciendo un trabajo de campo que permitió realizar entrevistas semi-directivas y observación directa. Una primera dificultad aquí fue determinar a quién entrevistar. En su trabajo sobre la política

¹¹¹ P. Bourdieu señala que la violencia simbólica y la reproducción se deben en parte a la “amnesia de la génesis”, la ilusión del “siempre-fue-así” que conduce a naturalizar los productos de la historia (Bourdieu & Passeron, 2005, p. 23). De ahí la necesidad de historizar la génesis social de las instituciones, por ejemplo, haciendo la descripción histórica de la génesis del Estado: “no se puede hacer sociología de un fenómeno contemporáneo sin hacer una historia genética [...] La sociología [...] es un estructuralismo genético” (Bourdieu, 2015, p. 155).

¹¹² LinkedIn es una red social orientada al uso profesional y empresarial.

habitacional, P. Bourdieu propone partir de la comisión creada por el Estado para identificar lo que llama los *agentes eficientes*: quienes están en la comisión son los que tienen poder efectivo sobre esa política (Bourdieu & Christin, 1990). Otros trabajos parten también de los salones, ferias y otros eventos sociales para identificar los agentes eficientes (García-Parpet et al., 2015; Lecler, 2015). Se siguió ese “truco” y se establecieron objetivamente los agentes eficientes a partir de las listas de participantes en los programas de los foros, las listas de coordinadores de proyectos y las personas que firman las actas de selección de proyectos.

Se profundizó luego en el método etnográfico: el manual de S. Paugam fue de gran utilidad para integrar ese método dentro de una estrategia de conjunto; gracias al de S. Beaud y F. Weber, se clarificaron las distintas etapas del trabajo de campo; y el de M. L. Tarrés permitió profundizar en la biografía (Beaud & Weber, 2017; Paugam, 2012; Tarrés, 2001). Fue a raíz de estas lecturas que se inició la redacción de un diario de campo y se fue sistematizando la recopilación de datos biográficos. Una dificultad que hubo que resolver fue cómo aplicar este método a objetos internacionales. Los libros coordinados por G. Devin y J. Siméant, así como los distintos libros de etnografía de relaciones internacionales, fueron aquí de gran utilidad para pensar la estrategia (Abélès, 2011; Devin, 2016; Lequesne, 2017; Neumann, 2012; Siméant, 2015). Otra serie de lectura concierne la antropología del Estado, de la burocracia y de las políticas públicas. El artículo de T. Bierschenk y J.-P. Olivier de Sardan sobre la etnografía de la burocracia fue clave para empezar a mirar a los diplomáticos y a los universitarios como “nativos”, lo que propició una ruptura con el objeto y con las categorías nativas de pensamiento, y llevó a retomar lecturas de maestría (Abélès, 1990; Bierschenk & Olivier de Sardan, 2019; Olivier de Sardan, 1995)¹¹³.

Otro tipo de trabajos enfatizan la relevancia del método etnográfico y de las entrevistas para el estudio de las políticas públicas (Bongrand & Laborier, 2005; Dubois, 2012a; Pinson & Sala Pala, 2007). Tal como lo señalan P. Bongrand y P. Laborier, una de las dificultades de las entrevistas para el análisis de políticas públicas concierne la situación de asimetría en la relación encuestador/encuestado (Bongrand & Laborier, 2005). Se plantea, por ejemplo, el problema de “cómo imponerse a los imponentes”, si conviene hacer “las

¹¹³ De hecho, gracias a la descripción que hace M. Abélès del peregrinaje del Solutré del presidente francés F. Mitterrand en términos de ritual se empezó a ver lo foros Arfitec y Brafitec como eventos rituales en los cuales se dan a ver las lógicas sociales de esos espacios (Abélès, 1990). Las fotos y los programas constituyen en ese sentido un material que sirve para observar de forma indirecta las prácticas de esos espacio.

preguntas que enojan”, dificultades que se habían experimentado en las primeras entrevistas hechas en Colombia (Chamboredon et al., 1994; Laurens, 2017). S. Paye plantea otro problema que es la realización de entrevistas en el medio científico, es decir cuando uno pertenece al mundo que investiga: se plantea el problema de la relación del encuestador a la encuesta, al mundo social de la encuesta y a los encuestados (Paye, 2012). Esta situación se veía reforzada por la doble pertenencia franco-argentina y la cotutela. Ante esa situación, se eligió hacer “perfil bajo” y ser transparente, poniéndose explícitamente en una posición de simple estudiante, presentando el tema de tesis y comunicando con un mail oficial poniendo en firma vínculos hacia páginas personales de redes sociales profesionales. Se usó sistemáticamente el mail de la universidad francesa, apuntando a que la etiqueta “Sorbonne” tendría más éxito que la de Di Tella, en “UTDT”, poco legible particularmente fuera de Argentina. En las entrevistas, se apuntó a aparecer como un estudiante curioso, esto es ni como un experto (dada la asimetría, los entrevistados siempre sabían más), ni como un periodista que buscara develar un secreto (lo cual hubiera inspirado desconfianza y no tenía ningún propósito dado que no hay ningún secreto que develar). Las grillas de entrevistas eran simples. En primer lugar, siguiendo el truco de H. Becker, se preguntaba cómo en lugar de por qué con el objetivo de identificar las trayectorias de los agentes y las características sociales eficientes (“¿Cómo llegó a participar al programa?”, por ejemplo) (H. S. Becker, 2011). Luego, siguiendo la recomendación de V. Pouliot sobre la puesta en práctica de la teoría de la práctica en relaciones internacionales, se trató de hacer hablar sobre las prácticas, preguntando cómo hacían para armar los proyectos o los doble diplomas, es decir cómo era el trabajo en concreto, en lo cotidiano (Pouliot, 2013). Por último, se hacía hablar sobre la universidad. La preparación de las entrevistas se hacía de la forma siguiente: sobre la base de las fuentes primarias se identificaban a los agentes eficientes y se solicitaba una entrevista por mail. Esto no se hizo al azar: el estudio de los documentos permitió identificar quienes tenían más trayectoria en el programa, las universidades más involucradas, etc. Esta estrategia, relacionada con la imposibilidad de entrevistar a todos en poco tiempo, implicó que se dejara de lado quienes participaron poco, y por lo tanto no se indagó en las razones por las cuales no participaron más¹¹⁴. Una vez arreglada la entrevista, se investigaba a la persona buscando

¹¹⁴ Este sesgo no es menor si se tiene en cuenta que lo que se eligió estudiar es un programa exitoso, y no uno que fallido.

currículos y actividades públicas, y a la universidad, indagado por ejemplo sobre sus relaciones internacionales. Las entrevistas empezaban siempre con preguntas muy generales, y a partir de los elementos que se habían juntado durante la preparación de la entrevista, se orientaba la discusión, lo cual daba espacio para aparecer como “simple estudiante” o conocedor, es decir manejando la supuesta situación de inferioridad. Las primeras entrevistas en Colombia permitieron también tomar conciencia del rechazo, e incluso de la imposibilidad en el caso de los diplomáticos, de grabar las entrevistas. Se eligió por lo tanto no grabar, sino tomar notas. Se evitaron así situaciones de desconfianza, y se descubrió que esto daba la posibilidad de manejar la entrevista, por ejemplo, alternando momentos en los cuales se toma nota y otros de discusión sin notas. Terminadas las entrevistas, se procuraba un lugar para poder completar las notas de forma inmediata y luego, en el mismo día, se pasaban las notas en limpio.

El trabajo de campo se hizo en varias etapas, que se detallan en el apéndice A. Antes de que se especificara los programas Fitec como objeto de estudio y que se restringiera a Argentina y Brasil, se había incluido a Colombia. Se viajó en 2018 a ese país y se hicieron cinco entrevistas que incluyeron a siete personas. En 2019, en el marco de la primera estadía en Francia, se realizaron diez entrevistas que incluyeron un total de 13 personas. Fue en esa oportunidad que surgió el programa FITEC como tema de estudio. Ese mismo año se viajó a Brasil y se realizaron 17 entrevistas que incluyeron a 21 personas. En 2020 se realizó la segunda estadía en Francia y se concretaron 11 entrevistas, que incluyen a 12 personas. En Argentina, donde fue más difícil ponerse en una postura de trabajo de campo, sólo se hicieron 12 entrevistas. Se alcanza un total de 55 entrevistas que incluyen 66 personas y que involucran al conjunto de los perfiles que participan en los programas Arfitec y Brafitec. Las entrevistas duraron en promedio entre 1h30 y 2h. Dos entrevistas duraron sólo 1h, y tres alcanzaron tres horas. Las distintas actividades en las cuales se pudo participar en Argentina, y la participación en congresos internacionales relacionados con la enseñanza del francés fueron también oportunidades de observar directamente la cooperación universitaria.

Diferentes métodos estadísticos serán también utilizados, particularmente los métodos de Análisis Geométricos de Datos que P. Bourdieu utilizó para analizar los campos. Se usará el Análisis Factorial de Correspondencias (AFC) para describir el espacio de las movi­lidades estudiantiles internacionales gracias a los datos que brinda el Instituto de Estadísticas de la ONU. Se usará también el Análisis de Correspondencias Múltiples (ACM) para

establecer el CTES y hacer un estudio prosopográfico de los espacios estudiados, es decir un análisis de los datos biográficos de los agentes eficientes de los espacios estudiados.

El método comparado ocupará también un lugar importante en la tesis. La principal dificultad que se tuvo fue pasar de una comparación implícita a una comparación explícita. Más allá de estudiar dos casos, los razonamientos son necesariamente comparados: se contrasta la particularidad de Francia con respecto a EE. UU., se compara la relación de Francia con América latina durante el siglo XIX, su evolución a lo largo del siglo XX y su situación a principios del siglo XXI, se comparan diferentes programas y diferentes agentes, etc. No se puede no comparar. Sin embargo, para que la comparación sea un método se tiene que hacer explícita y sistemática, etapa que recién se dio el año anterior a la escritura. Se volvieron a leer libros clásicos sobre el tema: E. Durkheim, sobre la relación entre método comparado y experimental en Ciencias Sociales (É. Durkheim, 2010), G. Sartori y el problema de la malformación y del estiramiento conceptual (Sartori, 2010), C. Ragin y la distinción entre los enfoques orientados hacia los casos y hacia las variables (Ragin, 1987), J.-C. Passeron y la identificación de dos tipos de comparatismos, estadístico e histórico, y la necesidad de articularlos para producir efectos de inteligibilidad propios del razonamiento sociológico (Passeron, 2006). Se recurrió también a manuales, como el de C. Vigour *La comparaison en sciences sociales*, que permitió sistematizar las etapas, los contenidos y la restitución de la comparación; y *Stratégies de la comparaison internationale* de M. Lallement y J. Spurk, que permitió profundizar en los problemas específicos de la comparación internacional (Lallement & Spurk, 2016; Vigour, 2005).

Las lecturas se orientaron también hacia el análisis comparado de políticas públicas, y particularmente los textos de P. Hassenteufel, que permitieron integrar las lecturas anteriores con el objeto de estudio. Según este autor, se pueden formular de forma general dos tipos de críticas de la comparación de políticas públicas: en primer lugar, se enfatizan las continuidades en detrimento del cambio, y en segundo lugar, se incorpora poco al análisis la dimensión transnacional, de ahí la necesidad un desplazamiento desde la comparación internacional hacia la comparación transnacional (Hassenteufel, 2005). Señala cuatro tipo de comparaciones “baratas”: la comparación facticia, que yuxtapone casos sin comparar; la comparación a distancia, sin trabajo de campo; la comparación reductora, que sólo toma algunos indicadores; y la comparación sesgada, cuando el enfoque es muy inductivo y los casos sólo pueden confirmar las hipótesis. Propone tomar en cuenta tres niveles de análisis

para lograr una comparación efectiva que incorpore la dimensión transnacional: la construcción del objeto (problema clave de la comparabilidad), el trabajo empírico (factibilidad del trabajo de campo), y la "*restitution*" (es decir la presentación de los resultados, la escritura comparativa). Enfatiza la necesidad de analizar los actores transnacionales para estudiar sociológicamente la transnacionalización de las políticas públicas y dar cuenta de los procesos de exportación/importación de políticas públicas, como elemento de una sociología de la mundialización. Al proponer un análisis comparado de la cooperación como política pública bilateral de internacionalización producto de un espacio social se hace precisamente una sociología de la transnacionalización de las políticas públicas y se articula el estudio de las relaciones internacionales y el análisis de la acción pública.

Estas lecturas llevaron a interrogarse sobre la comparación en y a partir de P. Bourdieu, con lo cual se profundizó en la comprensión teórica y metodológica entendiendo que el enfoque relacional y estructural que propone es comparativo: tanto la distribución del capital como el análisis sociogenético o las homologías estructurales son comparaciones ¹¹⁵. Es gracias a este recorrido que se identificó la necesidad de empezar el trabajo por la construcción del CTES y que se puso al concepto de campo en el centro de la estrategia de comparación. La ventaja de la conceptualización del objeto en términos de entrelazamiento de campo es que permite construir la comparación: se comparan casos de entrelazamiento de campos. La comparabilidad está asegurada por la construcción teórica y por la elección empírica de los casos: un mismo programa, que involucra dos países de un mismo espacio geocultural (América latina), con niveles de desarrollo relativamente similares, en su relación con un mismo país, Francia. Lo que se compara es, en relación con la hipótesis general I, la posiciones de los países en el CTES, lo cual permite comparar, dada las características del ACM, todos los países y la estructura de la relación entre variables. En cuanto a la hipótesis general II, lo que se compara son las características de cada entrelazamiento. El objetivo de esta estrategia (por qué se compara) es explicar las diferencias en cuanto a los productos del programa (los resultados y los efectos) a partir de los espacios sociales que dieron lugar a la producción de esas políticas. Esta estrategia de investigación permite implementar lo que J. Rosenau llama estudio comparado de la política exterior (Rosenau, 1968). La comparación

¹¹⁵ La comparación puede ser también entre países. Por ejemplo, P. Bourdieu y A. Darbel hacen una comparación internacional de las prácticas culturales (Bourdieu & Darbel, 2003).

se hace tomando en cuenta tres dimensiones del entrelazamiento: la sociogénesis de los programas Arfitec y Brafitec, el funcionamiento de los espacios sociales y los productos. Estas tres dimensiones de la comparación, que permiten contestar a las preguntas básicas de cómo surgen esos programas, cómo funcionan y con qué efectos, constituyen también el orden de presentación de los resultados de la investigación.

La tesis está organizada por lo tanto de la forma siguiente: tras esta primera parte teórica y de construcción del objeto, se analiza en la segunda parte la cooperación francesa con Argentina y Brasil en el CTES para mostrar la sociogénesis de Arfitec y Brafitec. Se construye primero el CTES, luego se indaga para cada país en la relación entre política exterior y cultura, ciencia y educación, para luego profundizar en las relaciones bilaterales con énfasis en la agenda universitaria y concluir con la creación y difusión de Fitec. En la tercera parte se estudia el funcionamiento de los espacios Arfitec y Brafitec: primero las prácticas, luego las dimensiones económicas, y por último se hace un análisis prosopográfico comparado. En la cuarta parte se analizan los productos del programa: primero, la movilidad estudiantil, y luego las universidades y los Estados.

Segunda Parte. La cooperación universitaria francesa con Argentina y Brasil dentro del Campo Transnacional de la Educación Superior: sociogénesis del programa FITEC

El objetivo de esta Segunda Parte es hacer la sociogénesis del programa FITEC y aportar los primeros elementos de verificación empírica de las hipótesis formuladas, particularmente de la hipótesis general I y sus respectivas hipótesis derivadas y específicas. Se siguen las siguientes etapas: en primer lugar, se construye y se analiza el CTES; en segundo lugar, se indaga en la relación entre política exterior, cultura, ciencia y educación en los tres países estudiados; en tercer lugar, se analizan las relaciones bilaterales Francia-Argentina y Francia-Brasil y el lugar de la cooperación universitaria en sendas relaciones; por último, se estudia la creación y difusión del programa FITEC. Se sigue así un movimiento que va de lo general a lo particular, empezando por un análisis estadístico del CTES cuya interpretación se desarrollará mediante el análisis de las políticas exterior de cada país y luego de las relaciones bilaterales específicas. Se ubicará e interpretará así de forma exacta la relación de Francia con Argentina y Brasil dentro del CTES.

Capítulo 5. El Campo Transnacional de la Educación Superior: hacia una modelización geométrica de las relaciones centro-periferia

Para el estudio del CTES se procede en varias etapas. En primer lugar, se estudia la movilidad estudiantil universitaria internacional durante el periodo 1998-2019; luego se hace una modelización del CTES y, en tercer lugar, se revisan brevemente los procesos de internacionalización y regionalización de la educación superior que conciernen los tres países estudiados.

El análisis que se propone a continuación se sustenta en los métodos estadísticos de AGD aplicados a datos secundarios. En cuanto al AGD cabe resaltar, sin entrar aquí en mayores explicaciones metodológicas¹¹⁶, que si bien se apunta a comprobar empíricamente las hipótesis formuladas los métodos empleados son inductivos: primero se describe y luego se

¹¹⁶ Se presenta el método en el apéndice B. Para una presentación de la relevancia de estos métodos en RR. II, véase *Pierre Bourdieu, la estadística y el estudio de las relaciones internacionales* (Montoya, 2021b)

infiere (Lebaron & Le Roux, 2015). Una de las ventajas de estos métodos, cuando se articulan con el concepto de campo, es que permiten construir una tipología partiendo del análisis de la estructura de relación entre variables e individuos que se observa en los datos: no se construyen las categorías *a priori* sino *a posteriori* interpretando las relaciones estadísticamente significativas que se observan en datos que permiten describir hechos socialmente significantes. El ACM, en la perspectiva de la teoría de los campos, permite modelizar geoméricamente un espacio (Lebaron & Le Roux, 2015). Articular el ACM y el concepto de campo con la teoría de la dependencia permite por lo tanto modelizar geoméricamente las relaciones centro-periferia describiendo la distribución de capitales. Este momento de la investigación posee entonces un dimensión más empírica e inductiva¹¹⁷ que consiste en observar, describir e interpretar en vista de establecer las categorías de análisis que corresponden a la realidad empírica del objeto de estudio y a la problemática teórica formulada. Este análisis es clave para mostrar la relevancia del marco teórico propuesto: partiendo del concepto de campo de P. Bourdieu, se establecen las relaciones de dominación a partir de la distribución de capital y, gracias a la teoría de la dependencia, se reinterpretan estas relaciones en término de centro-periferia¹¹⁸.

Los datos utilizado son esencialmente datos de la UNESCO, lo cual plantea una serie de problemas en cuanto al uso de datos que, al ser secundarios, “nunca podrán aportar respuestas completas y adecuadas a preguntas para las cuales y por las cuales no han sido contruidos” (Bourdieu et al., 1973a, p. 55), así como en cuanto a la dimensión política de la construcción de datos estadísticos (Desrosières, 2014), y los problemas de la comparación internacional (Lallement & Spurk, 2016). El análisis que se presenta sólo constituye en ese sentido un intento de descripción a grandes rasgos del CTES destinado a aportar elementos empíricos de respuesta a las hipótesis formuladas.

¹¹⁷ No se entra aquí en las discusiones sobre inducción y deducción en las ciencias; y, como se mencionó, toda construcción de un problema de investigación se hace en función de una problemática teórica. Se señala, sin embargo, que uno de los objetivos de J.-P. Benzecri cuando desarrolla el AFC y el ACM es fundar matemáticamente la inducción a partir de la observación de los datos en vez de, en una lógica más hipotético deductiva, construir un modelo *a priori* y testarlo tal como se suele proceder con el uso de la regresión multivariada (Lebaron & Le Roux, 2015).

¹¹⁸ En la revisión de literatura que hizo sobre el uso del concepto de campo en RR. II. no se detectó la articulación que se propone aquí entre ACM y teoría de la dependencia (Montoya, 2021b). Esta constituye por lo tanto probablemente un aporte de la tesis y una profundización de la vinculación entre ambas teorías, que sí ya existe en la literatura (Beigel, 2010). Se entiende también aquí la importancia de la reformulación teórica propuesta: la teoría de la dependencia, como teoría particular, sirve para interpretar el uso que se hace de una teoría más general, la teoría de los campos.

El espacio de la movilidad estudiantil internacional (1998-2019): Argentina, Brasil y Francia en el polo latino de movilidad internacional

La primera etapa del análisis del CTES es el estudio del espacio de la movilidad estudiantil internacional. Este estudio es fundamental dado que esta movilidad constituye el factor más importante de la internacionalización (de Wit et al., 2008; Gürüz, 2008). Se concibe entonces esta movilidad como una dimensión clave de la estructura del CTES y se propone establecer la estructura de los flujos gracias al AFC¹¹⁹. Al estudiar estos flujos en términos de país de origen y de destino se realiza un análisis propiamente geopolítico dado que se establece la relación entre el espacio geográfico y el espacio social modelizado gracias al AFC. Se hace de este modo un análisis geopolítico, razón por la cual se moviliza una serie de conceptos, como el de lengua, de pivote, de posición geográfica y de oposición Tierra-Mar, característicos de este tipo de análisis (Chauprade, 2003).

Se utilizan los datos de la UNESCO, quien define a los estudiantes internacionales como estudiantes que dejaron de manera provisoria su territorio nacional para estudiar en otro país y que están inscritos en un programa educativo (UNESCO, 2020). Tal como lo señala M. Börjesson, uno de los problemas en cuanto a estos datos es que sólo se consideran las movilizaciones que otorgan un diploma, sin tomar en cuenta las movilizaciones cortas (Börjesson, 2017). Esto significa que, *a priori*, tampoco se toman en cuenta los extranjeros que, residentes en un país, se inscriben en una universidad y que por lo tanto no están en movilidad. Además, los datos son incompletos: tal como se indica en el apéndice C, son pocos los países de destino que brindan información para todos los años, y esa información no suele necesariamente estar detallada¹²⁰. Los únicos datos completos son los de los países occidentales (aunque en el caso de Alemania no son muy buenos), los países de la ex URSS, de Europa del Este y de algunos países asiáticos como Japón y Corea. Pese a la mala calidad de los datos, se hace el análisis con un criterio práctico: es mejor tener una aproximación que dé una visión de

¹¹⁹Se señala que el estudio de la movilidad constituyó una etapa clave del aprendizaje y de la construcción del objeto de estudio en la medida que fue a través de éste, inspirado por el estudio de M. Börjesson (Börjesson, 2017), y a lo largo de las distintas presentaciones que se hicieron en actividades académicas, que se pusieron en práctica las técnicas del AGD al objeto de estudio y que se logró entender cómo proceder para aplicar el concepto de campo al estudio de las relaciones internacionales.

¹²⁰ El caso de México es revelador: no hay datos para los años 2003 al 2005 y sólo se tiene el detalle "País de origen" para EE. UU. y Canadá. Para los otros países, la movilidad siempre aparece en la categoría desconocido. Por ejemplo, para América del Sur sólo hay "South America Unknow", sin detallar por país

conjunto que no tener nada. Además, al haber recogido los datos para todos los países en un periodo de unos veinte años se vislumbran tendencias que pasan desapercibida cuando sólo se toman en cuenta algunos países y años específicos.

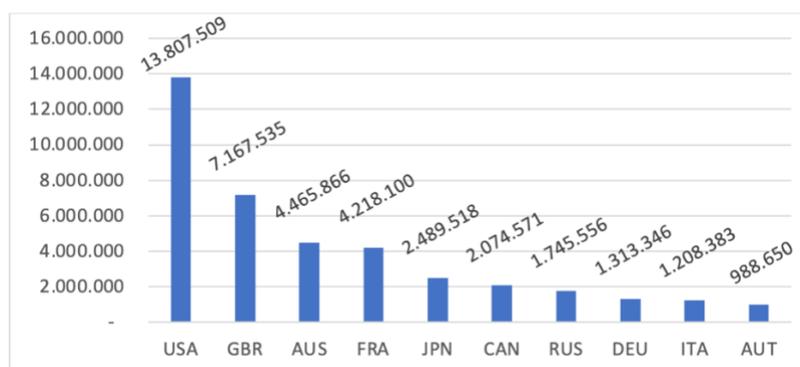
Habiendo señalado las limitaciones, se propone avanzar en el estudio. Primero, se analizan los diez primeros países de destino y los diez primeros países de origen de la movilidad internacional para luego hacer un AFC del conjunto de la movilidad. Segundo, se analiza más específicamente la movilidad saliente de América latina y el Caribe¹²¹.

Los polos de la movilidad estudiantil internacional

Para el periodo considerado, la movilidad total alcanza 56 978 267 estudiantes. Tal como lo muestra la Figura 8, el primer país de destino es EE. UU. con una cantidad de estudiantes casi dos veces superior al segundo país, Gran-Bretaña. Cabe señalar que los tres primeros países son anglosajones y que, con Canadá, son cuatro los países anglosajones que se encuentran entre los diez primeros países de destino. Estos cuatro suman 27 515 481 estudiantes y representan 48,2% de la movilidad total, lo cual muestra la importancia de estos países en el espacio de la movilidad internacional.

Figura 8

Diez primeros países de destino de la movilidad internacional (1998-2019)¹²²



¹²¹ Por movilidad saliente de América latina se entiende la movilidad que sale de América latina y va hacia otro país, una “exportación”. Por movilidad entrante se entiende lo contrario, una “importación”.

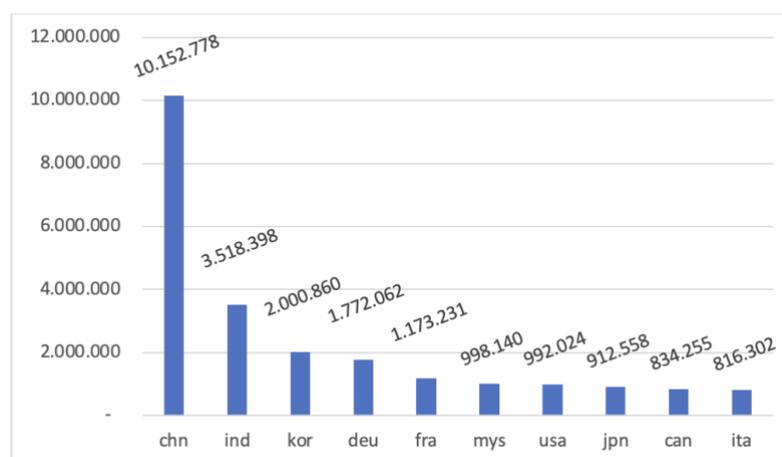
¹²² Para facilitar la lectura de los gráficos se usó el código ISO 3 de los países, usando mayúsculas para los países de destino y minúsculas para los países de origen, y se escribieron los números con puntos para separar los miles conservando la escritura correcta con espacio para el texto.

El primer país de destino no anglófono es Francia, que se encuentra en cuarta posición. Con Alemania, Italia y Austria son cinco los países europeos que se encuentran entre los diez primeros países de destino, lo cual indica la importancia de Europa aunque, en términos de cantidades, aun sumando a estos cinco países apenas se alcanza la mitad de EE. UU. Cabe señalar que los únicos países no occidentales son Japón y Rusia. Se puede recalcar también la presencia de tres países con pasado colonial e imperial, Gran Bretaña, Francia y Rusia; lo cual también permite poner en perspectiva la ausencia en esta lista de España. Este análisis parece por lo tanto indicar la posición central de los países anglosajones así como la existencia de otros países de atracción ubicados dentro y fuera del ámbito occidental.

Lo primero que cabe recalcar en el estudio de los países de origen (Figura 9) es la importancia de China, que supera en casi dos veces al segundo país, India. Los tres primeros países son asiáticos y alcanzan la suma de 15 672 036 estudiantes, equivalente a 27,5% de la movilidad total. Entre estos diez primeros países de origen se encuentra tres otros países asiáticos, Malasia y Japón, lo cual indica la importancia de Asia como principal lugar de origen de la movilidad internacional.

Figura 9

Diez primeros países de origen de la movilidad internacional (1998-2019)



Entre estos diez primeros países de origen se vuelven a encontrar algunos que están también entre los diez primeros países de destino: Alemania, Francia e Italia, en cuanto a países europeos, y Estados Unidos y Canadá, en cuanto a países anglosajones. Esto indica, al

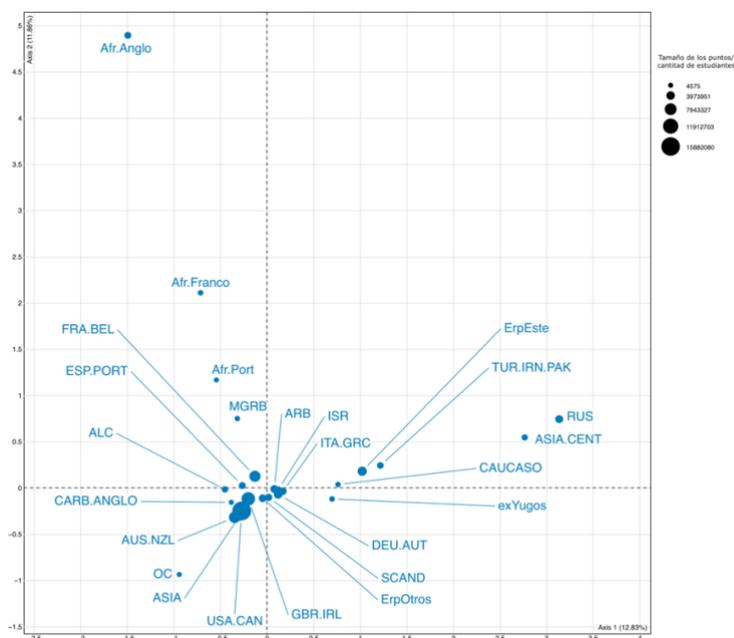
menos en términos de cantidad de estudiantes, la importancia de estos países en los flujos internacionales.

El análisis de la relación entre EE. UU., Gran-Bretaña, Australia y Canadá, como países de destino; y China, India y Corea, como países de origen; indica que la movilidad de los tres asiáticos hacia los cuatro anglosajones alcanza 10 406 924 estudiantes, lo cual representa 37,8% de la movilidad total hacia esos países y 18,3% de la movilidad total, evidenciando así la importancia de estos países y de su relación en la estructura de los flujos internacionales.

Se propone avanzar, en segundo lugar, pasando al análisis factorial de la movilidad internacional. Tras haber hecho el análisis y la interpretación estadística, que se detalla en el apéndice C¹²³, se pasa directamente a la interpretación geopolítica del espacio de la movilidad internacional empezando con el análisis de los países y regiones de destino que se presenta en la Figura 10.

Figura 10

Plano factorial de los países y regiones de destino de la movilidad internacional (1998-2019, ejes 1 y 2)



¹²³ En el Apéndice C se encuentra la lista completa de los datos disponibles, el proceso y los resultados de agregación, los códigos utilizados para nombrar las modalidades y los resultados del AFC.

Se recuerda que el objetivo de este tipo de análisis es establecer la relación estadística entre las modalidades de dos variables cualitativas, en este caso los países de origen y de destino; e identificar patrones de diferencias y de similitudes que se representan gráficamente. El plano factorial se interpreta tomando en cuenta tres aspectos: la proximidad (cuando dos observaciones están cerca es que tienen un perfil similar), la polaridad (dos observaciones opuestas corresponden a perfiles opuestos), la centralidad (las observaciones en el centro corresponden a un perfil promedio) (Guay, 2014). En la Figura 10, los puntos que están cerca tienen un perfil similar en cuanto a las modalidades de la variable país de origen y, al contrario, los que están lejos son más disímiles. Se nota, por ejemplo, la oposición entre Rusia y Asia Central, a la derecha, que tienen un perfil similar en cuanto al origen de sus estudiantes; y EE. UU y Canadá, a la izquierda, con un perfil muy diferente con respecto a Rusia. Cuanto más cerca está un punto del centro, más corresponde al perfil promedio y, al revés, cuanto más lejos está del centro, más se distingue de ese perfil: la movilidad hacia África anglófona (“Afr.Anglo”, arriba) es así muy particular mientras que la movilidad hacia Gran-Bretaña e Irlanda (“GBR.IRL”, centro) es más común.

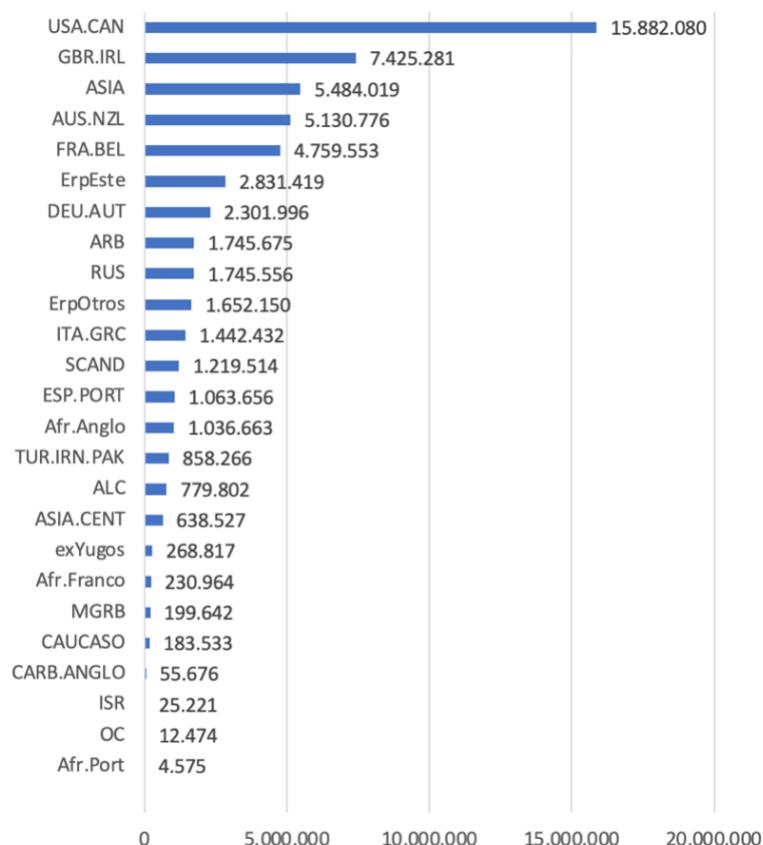
La principal diferencia, que se visualiza en el primer eje (abscisa), es la que opone los países de la ex URSS y del Este a los otros países, particularmente a los países anglosajones. A la derecha, se encuentran Rusia, Asia Central, muy diferentes de los otros países; y también los países del Cáucaso, de Europa del Este y de la ex Yugoslavia. A la izquierda, están los países anglosajones (EE. UU., Canadá, Gran-Bretaña, Irlanda, Australia y Nueva-Zelanda) y también los países asiáticos. La Figura 10, que también permite visualizar la cantidad de estudiantes por país/región, muestra claramente que los países anglo-sajones constituyen el centro, es decir el principal polo de atracción, del espacio de la movilidad internacional. Dado el análisis detallado que se hizo de los diez primeros países de destino y de origen, y sobre la base del estudio del AFC de la movilidad internacional tomando en cuenta tanto los países/regiones de destino como los países de origen, se interpreta este polo central como un polo anglófono¹²⁴, dominado por EE.UU, centrado en el Pacífico y el Atlántico Norte (Asia Sur, Sur-Este y Este,

¹²⁴ Por “anglófono” se refiere a la lengua de los países hacia los cuales se hace la movilidad, la lengua de atracción. En este caso se trata del inglés. Sin embargo, tal como se señaló, este espacio de movilidad involucra estudiantes que provienen de países no anglófonos. Todos los polos que se señalan son multilingües e involucran estudiantes plurilingües (en lingüística se suele reservar el término “multilingüe” para un territorio y “plurilingüe” para una persona). No obstante esta diversidad lingüística, ciertas lenguas, particularmente el inglés, son dominantes (Hamel, 2008, 2013).

incluyendo Australia, Nueva-Zelanda y los países de Oceanía; EE.UU. y Canadá; Gran-Bretaña e Irlanda). La centralidad de este polo está dada por la importancia de la relación de EE. UU. con China e India. También tienen un papel importante Japón y Corea. Las cantidades brutas (Figura 11) confirman la importancia de ese polo.

Figura 11

Cantidad de estudiantes por país/región de destino (1998-2019)



A la derecha del plano factorial se encuentra, muy diferenciado, un polo ruso-asiático, centrado en Rusia. Este polo constituye lo que se propone llamar un polo periférico. Esta interpretación se apoya en la crítica que hace A. Kuzhabekova según la cual el uso de la dicotomía Norte-Sur tiende a invisibilizar los intercambios académicos existentes en Eurasia y en el espacio postsoviético (Kuzhabekova, 2020) y en el análisis de M. Chankseliani según el cual aunque Rusia pueda ser considerada un país periférico desde los países centrales, sigue siendo un país central para los Estados de la ex Unión Soviética (Chankseliani, 2016). Puede notarse en la (Figura 10) que Europa del Este, el Cáucaso y la ex Yugoslavia se encuentran a

medio camino entre ese polo y el polo central, pero claramente de lado derecho, lo cual indica la existencia de una movilidad en el área de influencia de lo que era la URSS. Este polo, dominado por Rusia, es rusófono y asiático, es decir continental, a diferencia del polo central.

El segundo eje (ordenadas) está estructurado por la oposición entre los países africanos y los países latinos (Francia, España y Portugal), arriba; y el polo central, abajo. Se distinguen particularmente los países africanos, lo cual indica la existencia de una movilidad propia al continente. Se puede notar que África anglófona, en la cual tiene particular importancia África de Sur como “*regional hub*” (J. J. Lee & Sehoole, 2015), no está del lado del polo anglófono. Según el análisis hecho, Bélgica está claramente de este lado más que del lado del polo central por su relación con el mundo francófono¹²⁵. El análisis de los ejes 3 y 4 (Figura C 7) muestra que existe un polo latino que reúne a los distintos países de lengua latina. Se puede notar que en el plano factorial de los ejes 3 y 4, África anglófona está del lado del polo central, lo cual muestra su diferencia con el resto de África. Existe así otro polo periférico, latino, atlántico y mediterráneo, constituido por flujos entre las antiguas colonias y sus antiguas metrópolis. Tal como lo muestra la Figura 11, si se compara la cantidad de estudiantes recibidos por Francia y Bélgica, España y Portugal, el Magreb y los países Africanos de lengua latina, Francia está en posición dominante en la medida que es el principal país de atracción de estudiantes internacionales en ese polo¹²⁶.

En cuanto a Europa, cabe señalar la posición céntrica que ocupan los diferentes países en el plano factorial, lo cual significa que su perfil es más bien cercano del perfil promedio. Alemania y Austria están entre el polo ruso-asiático y el polo central, y más bien cerca de éste que de aquel. Están cerca de los países de Europa del Este y en una posición opuesta al polo latino. Los países escandinavos y los otros países europeos (“ErpOtros”) están en el centro cerca de Alemania y Austria, lo cual confirma las lógicas identificadas por M. Börjesson de proximidad y de uso de lenguas germánicas y eslavas. Si se mira la posición de Gran-Bretaña, Francia, Alemania, Italia y Austria, es decir los que están entre los diez primeros países de destino, se nota que están todos cerca del centro del plano pero que tienden cada uno hacia un polo. Europa tiene en ese sentido una posición muy particular donde se articulan los distintos polos, interpretación que se basa sobre la relación entre el espacio social,

¹²⁵ Bélgica recibió por ejemplo 15 186 estudiantes de Congo (RDC), 28 135 de Marruecos y 202 382 de Francia.

¹²⁶ Francia recibió un total de 4 218 100 estudiantes, Italia 1 208 383, España 778 851, Portugal 284 805, América latina 779 802, Magreb 199 642, África francófono 230 964 y África lusófono 4 575.

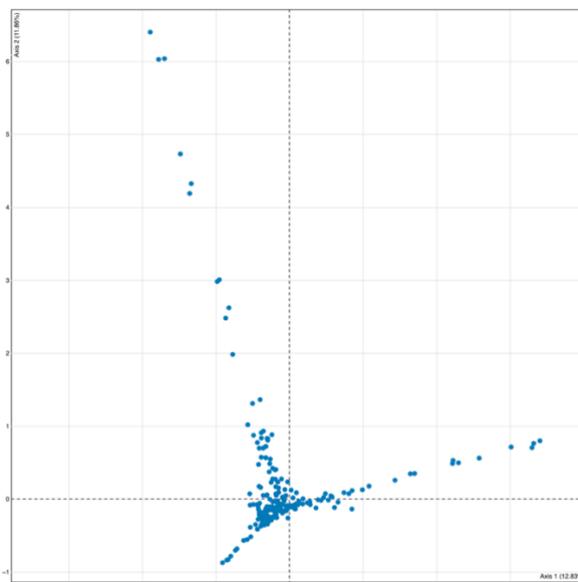
modelizado a través del AFC; y el espacio geográfico. En ese sentido tiene una posición central, pero no constituye un polo que se distinga como los otros polos, ni tiene un centro preponderante o dominante como en el caso de los otros polos sino varios centros, como Francia y Gran-Bretaña, vinculados a otros polos. Estos dos países tienen una posición muy particular en el sentido que, por su posición geográfica y su posición dentro del espacio social, tienen una posición pivote entre polos.

En el caso de América latina y el Caribe, cabe señalar que “ALC” se encuentra claramente del lado izquierdo sobre el primer eje, pero que sobre el segundo eje no está ni del lado del polo central ni del polo latino, con lo cual se encuentra en una posición intermedia. En cambio, el Caribe anglófono está claramente del lado del polo central. En el caso de Asia, cabe mencionar la gran diferencia entre los países de las ex URSS, Turquía, Irán y Pakistán, a la derecha en el eje 1; y los otros países asiáticos que pertenecen al polo central.

La interpretación de los polos se hizo no sólo a partir de los países/regiones de destino, sino también de los países de origen. Una de las ventajas del AFC es que las líneas y las columnas juegan un papel simétrico y que se puede proyectar en un mismo plano la nube de líneas y de columnas (Husson et al., 2016). Si bien por la cantidad de modalidades no es posible representar todo en un mismo gráfico, se muestra en la Figura 12 el plano de las modalidades de los países de origen.

Figura 12

Plano factorial de los países de origen de la movilidad internacional (1998-2019, ejes 1 y 2)



Se nota la concentración en el polo central. Los puntos que se extienden más allá de ese polo hacia abajo y hacia la izquierda corresponden a países de Oceanía y del sur este asiático. Los puntos que van hacia la derecha corresponden a países de Europa del Este, de la ex Yugoslavia y del Cáucaso. En el extremo se encuentran los países de Asia Central y Bielorrusia. Los puntos que van hacia la izquierda y hacia arriba corresponden a países africanos y en el extremo se encuentran países anglófonos del sur de África. Francia, España y Portugal se encuentran en la zona formada por “GBR.IRL”, “ErpOtros” “FRA.BEL” y “Esp.Port”. Los países de América latina, sin el Caribe anglófono, se encuentra en la zona “ALC”, “USA.CAN”, “GBR.IRL” y “ESP.PORT”. China e India, así como buena parte de los países del este y sur este asiático, están del lado del polo central.

Estos resultados confirman los de M. Börjesson, quien señala la existencia de tres polos con lógicas de reclutamiento diferentes y estructuras lingüísticas diferentes: un polo Pacífico, caracterizado por una lógica de mercado y el inglés; un polo Atlántico, franco-ibérico, caracterizado por una lógica colonial y el uso de lenguas latinas (francés, español y portugués) y un polo centro europeo, caracterizado por una lógica de proximidad y el uso de lenguas germánicas y eslavas (Börjesson, 2017). Esta estructura parece no sólo mantenerse, sino además ser una estructura que se observa a lo largo de 20 años. Lo que no percibió M. Börjesson, por analizar un solo año, es la existencia del polo ruso-asiático. Estos resultados aportan por lo tanto datos empíricos que van en el sentido de una confirmación de la existencia de una oposición entre un polo dominante, de lógica privada, anglófono, que concentra el capital económico y simbólico del campo, ubicado del lado Pacífico y Atlántico Norte; y un polo dominado, de lógica pública, con capital cultural, estructurado en torno a las lenguas latinas, ubicado en el Atlántico (hipótesis derivada I-2). Confirma también la cercanía entre Argentina, Brasil y Francia en el CTES (hipótesis específicas I-a y I-b).

Estos resultados son convergentes también con las investigaciones de R. Shields, R. Perkins y E. Neumayer (Perkins & Neumayer, 2014; Shields, 2013, 2016). El modelo de regresión que proponen estos dos últimos autores muestra la importancia de la lengua, de los vínculos coloniales y de la geografía además de las variables económicas y del prestigio universitario internacional en la explicación de la movilidad. Muestran además que estas variables son más o menos importantes según se trate de países desarrollados o no, y que existen diferencias entre los países en desarrollo. Ahora el problema del análisis que proponen

es que, de forma coherente con la metodología utilizada y la literatura revisada, aplican el modelo a grupos de países contruidos *a priori*, por ejemplo, por un lado los países desarrollados y por otro los países en desarrollo, y no a partir de una descripción empírica de la estructura de los flujos. El AFC realizado muestra que la oposiciones binarias “país desarrollado/en desarrollo”, “Norte/Sur”, “Centro/Periferia”, aplicadas de forma mecánica, son insuficientes. El espacio de la movilidad internacional está organizado en “tres polos + uno” (polo central anglófono, polo ruso-asiático, polo latino, más polo europeo). Si el polo central domina claramente el espacio y los otros polos gravitan entorno a éste, éstos no dejan de tener autonomía, en el sentido que tienen flujos internos que distinguen estadísticamente su propia área. Cada uno de estos polos está constituido por un centro más o menos dominante, o incluso por varios centros en el caso de Europa, que tienen sus propias periferia, por ejemplo, Rusia con los países de la ex URSS o Francia con sus antiguas colonias. Y en cada uno de estos polo se articulan movilidades Sur-Norte¹²⁷, Norte-Sur, Norte-Norte y Sur-Sur¹²⁸.

América latina y el Caribe: entre dependencia bicéfala y autonomía

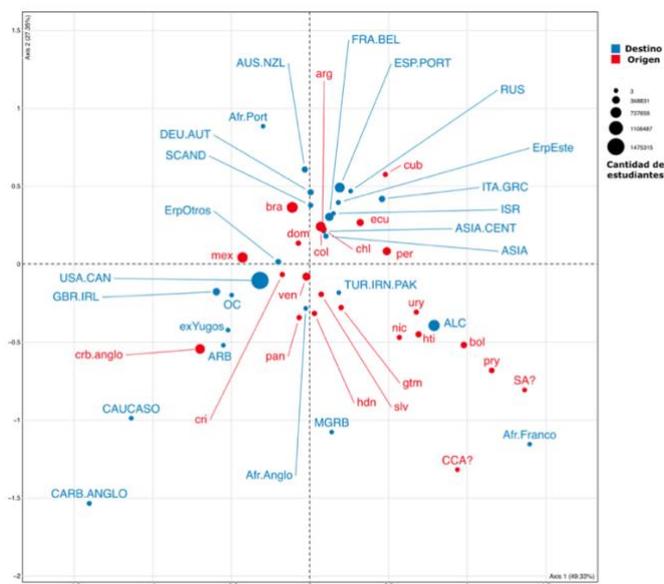
Se propone indagar en el caso de América latina y el Caribe haciendo un AFC de la movilidad saliente. Tal como se puede visualizar en la Figura 13, y sobre la base de la interpretación estadística cuyo detalle se presenta en el apéndice D, la principal oposición que estructura la movilidad saliente de América latina y el Caribe es entre los países que tienden a tener una movilidad orientada hacia la propia región y los que están más orientados hacia el polo central; y la segunda oposición es entre los países más relacionados con el polo latino y los que están más relacionados con América latina y el polo central.

¹²⁷ Durante la Guerra Fría se estructuró el sistema internacional en base a ciertos conceptos, como los de Tercer Mundo y de No Alineados. Con el fin de la Guerra Fría, hubo una recategorización de la realidad internacional de África, Asia y América latina enmarcada dentro del concepto de Sur Global (De la Vega et al., 2021; Delgado Caicedo & Sáenz Peña, 2013).

¹²⁸ El Magreb, por ejemplo, que está del lado del polo latino, en una posición diferente a la de los otros países árabes, particularmente los de la península arábiga, tiene una movilidad interna entre países magrebíes, recibe estudiantes de países africanos francófonos y tiene movilidad saliente hacia Francia y España.

Figura 13

Plano factorial de la movilidad saliente de América latina y el Caribe (1998-2019, eje 1 y 2)



Según los datos, y tomando en cuenta la movilidad internacional total, el primer país de destino de los estudiantes latinoamericanos hacia América latina es Cuba, con 250 305 estudiantes, el segundo es Argentina, con 164 846 estudiantes, y el tercero es Brasil, con 151 800¹²⁹. El análisis muestra que los países más relacionados con “ALC” son Paraguay, Bolivia, Haití, Uruguay y Nicaragua. Países como México y los del Caribe anglófono están más relacionados con el polo central, mientras que países como Argentina, Brasil, Colombia, Chile, Ecuador o Cuba están más relacionados con el polo latino y europeo. Los países de América Central, como Guatemala, El Salvador o Honduras, se encuentran entre el polo central y “ALC”. Existen por lo tanto tres dinámicas de atracción: hacia la propia región, hacia el polo central y hacia el polo latino. Se identifica así una dependencia bicéfala hacia países centrales ubicados en polos diferentes (Francia y EE. UU, particularmente) y cierta autonomía, por la existencia de países cuya movilidad está notablemente orientada hacia América latina (Montoya, 2021a). En la propia región, es decir dentro de la periferia del polo latino, existen países como Cuba, Brasil y Argentina que atraen movilidad, particularmente regional, y que por lo tanto pueden, al menos desde el criterio de los flujos estudiantiles, considerarse como centrales

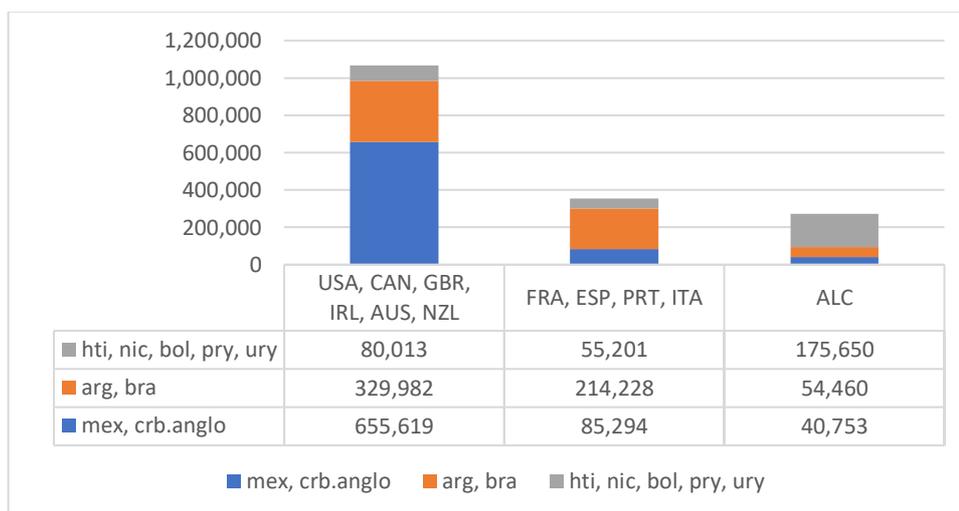
¹²⁹ Para Argentina sólo se tienen los datos para 1998, 2000, 2016 y 2017; mientras que para Cuba y Brasil los datos se más completos. Argentina está por lo tanto subestimada.

dentro de esa periferia. Otros países, como Bolivia, Uruguay, Paraguay o Haití, son periféricos dentro de esa misma periferia. Los países dominantes dentro de esa periferia están, en tanto países de origen, alejados del polo central y cercanos del polo latino: en cuanto a su movilidad saliente, Argentina y Brasil tienen un vínculo más fuerte con el polo latino mientras que México tiene una relación más fuerte con el polo central.

Se puede desarrollar el argumento estudiando el detalle de la movilidad de ciertos países que permiten ejemplificar las dinámicas observadas (Figura 14). En valores absolutos, los países del polo central son el principal destino, y la movilidad hacia los países del polo latino y América latina son similares. Haití, Nicaragua, Bolivia, Paraguay y Uruguay tienen una movilidad hacia América latina más importante que la suma de la movilidad hacia los países del polo latino y América latina, y constituyen una parte mucho más importante de la movilidad hacia esa región que Argentina, Brasil, México y el Caribe anglófono. En los dos últimos casos, se nota que la movilidad hacia el polo central es mucho más importante que la movilidad hacia el polo latino o la propia región y que representan una proporción más importante de la movilidad hacia el polo central.

Figura 14

Las tres dinámicas de atracción de la movilidad saliente latinoamericana (1998-2019)



Nota: Esta tabla cruzada sólo contempla la cantidad de estudiantes para los país de origen y regiones de destino mencionados. Se lee por lo tanto de la forma siguiente: Haití, Nicaragua, Bolivia, Paraguay y Uruguay totalizaron una movilidad hacia EE. UU., Canadá, Gran-Bretaña, Irlanda, Australia y Nueva-Zelanda de 80 013 estudiantes.

En cuanto a Argentina y Brasil se puede notar que si bien van más estudiantes hacia el polo central que hacia el polo latino, la movilidad hacia ese polo es mucho más importante en

términos de cantidad y de proporciones que en el caso de México y el Caribe anglófono o de Haití, Nicaragua, Bolivia, Paraguay y Uruguay. Argentina y Brasil parecen tener, en tanto centros periféricos, una función pivote entre los países periféricos de la periferia y los países dominantes de los polos identificados. Si se indaga brevemente en los niveles de los estudiantes en movilidad, se puede notar lo siguiente: en el caso de Argentina, 92,7%¹³⁰ de los estudiantes extranjeros en 2016 estaban inscritos en una carrera de pregrado o grado mientras que, en 2018, 24% de los estudiantes argentinos en Francia realizaban un doctorado y 43% una maestría (Campus France, 2018). En el caso de Brasil, en 2020, 19% los estudiantes brasileños en Francia hacían un doctorado y 41% una maestría (Campus France, 2020)¹³¹. El conjunto de los datos presentados aporta por lo tanto elementos empíricos para confirmar la existencia y la oposición entre un polo dominante anglófono y un polo dominado latino (hipótesis derivada I-2), la cercanía de Argentina, Francia y Brasil (hipótesis específica I-a) y la posición de Francia como país dominado entre los dominantes y de Argentina y Brasil como países dominantes entre los dominados (hipótesis específica I-b).

Topografía del CTES

El segundo paso del análisis del CTES consiste en la descripción mediante el uso del ACM de la estructura de relaciones entre campos universitarios nacionales¹³². Para ello, se eligieron una serie de variables para describir las características de estos campos y se elabora, gracias al ACM, una tipología a partir de los patrones que se observan. Se detallan la metodología, los resultados y la interpretación estadística en el apéndice E, y se procede aquí a una breve descripción del ACM para luego analizar más detenidamente las variables relacionadas con la civilización, el imperio colonial, los espacios de movilidad y la dimensión público/privada. Se hace hincapié en las posiciones de Argentina, Brasil y Francia en el campo, lo cual permite interpretar su relación y aportar respuestas a la hipótesis general I y a las

¹³⁰ Cálculos propios a partir de la base de datos Sistema de Consultas de Estadísticas Universitarias del Ministerio de Educación de Argentina consultable en la dirección <http://estadisticasuniversitarias.me.gov.ar/>

¹³¹ No se logró ahondar en el análisis más fino de las diferencias entre las movildades entrantes y salientes por nivel y disciplina. En el caso de Argentina, las principales disciplinas de estudio de los estudiantes extranjeros son medicina, enfermería y administración de empresa.

¹³² Para evitar sobrecargar el texto se usará a continuación el nombre del país para designar el campo universitario nacional. Sin embargo, no se ha de perder de vista que lo que se estudia es la relación entre campos universitarios nacionales y no las relaciones entre países de forma general: dentro de lo que es el espacio social de las relaciones inter-nacionales se analiza una dimensión específica y limitada, la del CTES.

hipótesis derivadas y específicas correspondientes. Por último, se analizan dos variables relacionadas con las tomas de posición en los debates internacionales en cuanto a la definición de la educación como bien público o como servicio y que tuvieron lugar principalmente en dos organizaciones internacionales: en la Organización Mundial del Comercio, donde se impulsó la integración a los Acuerdos Generales sobre Comercio y Servicios (AGCS) de la educación como un servicio; y en la UNESCO, en el marco de la Convención de 2005 sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales, donde se impulsó la visión de la cultura como un bien público (Perrotta, 2016). Se objetivan así los discursos y las concepciones, es decir las tomas de posición, en función de la posición en el campo, partiendo de la hipótesis que las políticas de los Estados en las organizaciones internacionales en las cuales se debaten estos temas dependen de la posición de su campo universitario en el CTES (hipótesis de homología estructural).

Descripción general

Este análisis, y la elección de las variables, se inspira de trabajos específicos de P. Bourdieu sobre el campo editorial y académico francés; y de V. Pouliot sobre la ONU y la OTAN (Bourdieu, 1984b, 1999; Pouliot, 2017). Se usaron en total 29 variables: 27 activas, que permiten describir el espacio de las posiciones; y dos suplementarias¹³³, para las tomas de posición en cuanto a la definición de la educación superior como bien público o como servicio. Se establecieron diez rúbricas:

- I Rúbrica capital simbólico: se usaron los índices de Shanghái y QS. Tal como lo señalan N. Kauppi y T. Erkkilä, la clasificaciones internacionales de las universidades son objeto de un lucha simbólica internacional (Kauppi & Erkkilä, 2011). Estas luchas, por su existencia misma, son la prueba de la existencia del campo. Se considera por lo tanto aquí que tienen una doble dimensión: en tanto índices, miden “objetivamente” lo que pretenden medir; y, dado que las luchas en los campos son luchas simbólicas por el enclasmiento y la definición de los criterios del enclasmiento, son indicadores del capital simbólico del CTES y, por consiguiente, de las relaciones de dominación. Para una universidad, ser clasificada constituye la obtención de un título de nobleza del

¹³³ Las variables activas son las que permiten construir el espacio. En este caso, las variables suplementarias son las que se busca explicar a partir del espacio.

CTES y, para los campos universitarios nacionales, la acumulación de títulos es constitutiva de la posición simbólica del propio campo nacional. Cada índice mide cosas diferentes: el de Shanghai es más bien científico y clasifica las 500 mejores universidades del mundo¹³⁴, mientras que el QS es más bien universitario y clasifica 800 universidades¹³⁵.

- II Rúbrica capital social: se creó una primera variable a partir del AFC de la movilidad internacional categorizando los países en función del espacio de movilidad al que pertenecen. La segunda variable concierne la cantidad de estudiantes entrantes.
- III Rúbrica capital cultural: se crearon dos variables para caracterizar la civilización y la historia colonial.
- IV Rúbrica capital económico: se tomaron en cuenta los gastos de las administraciones públicas en educación superior en valor absoluto y en porcentaje del P.I.B.
- V Rúbrica trayectoria: se crearon aquí dos variables. Una para el año de obtención del primer premio nobel, como indicador de la antigüedad del reconocimiento del campo nacional en el CTES. Se tomó también la fecha de acceso a la independencia como indicador de la autonomía en la implementación de políticas educativas y científicas.
- VI Rúbrica sistema universitario, niveles: se integraron tres variables para la cantidad de estudiantes en licenciatura, maestría y doctorado.
- VII Rúbrica sistema universitario, disciplinas: se tomó en cuenta el porcentaje de diplomados por campo educativo (10 variables).
- VIII Rúbrica sistema universitario, sociedad: esta rúbrica está destinada a caracterizar el nivel universitario de la sociedad. Se tomó en cuenta la tasa bruta de diplomados del primer ciclo y la cantidad de investigadores por millón de habitantes.
- IX Rúbrica sistema universitario: público/privado: el objetivo aquí es definir si el sistema universitario es más o menos privado. Se tomó en cuenta el porcentaje de

¹³⁴ Indicadores utilizados: número de galardonados con el Premio Nobel o la Medalla Fields formados o trabajando en la universidad, número de investigadores altamente citados, de artículos publicados en las revistas científicas Science y Nature, de trabajos académicos registrados en los índices del Science Citation Index y el Social Science Citation Index (20%), y la "Producción per capita". Véase <http://www.shanghairanking.com>.

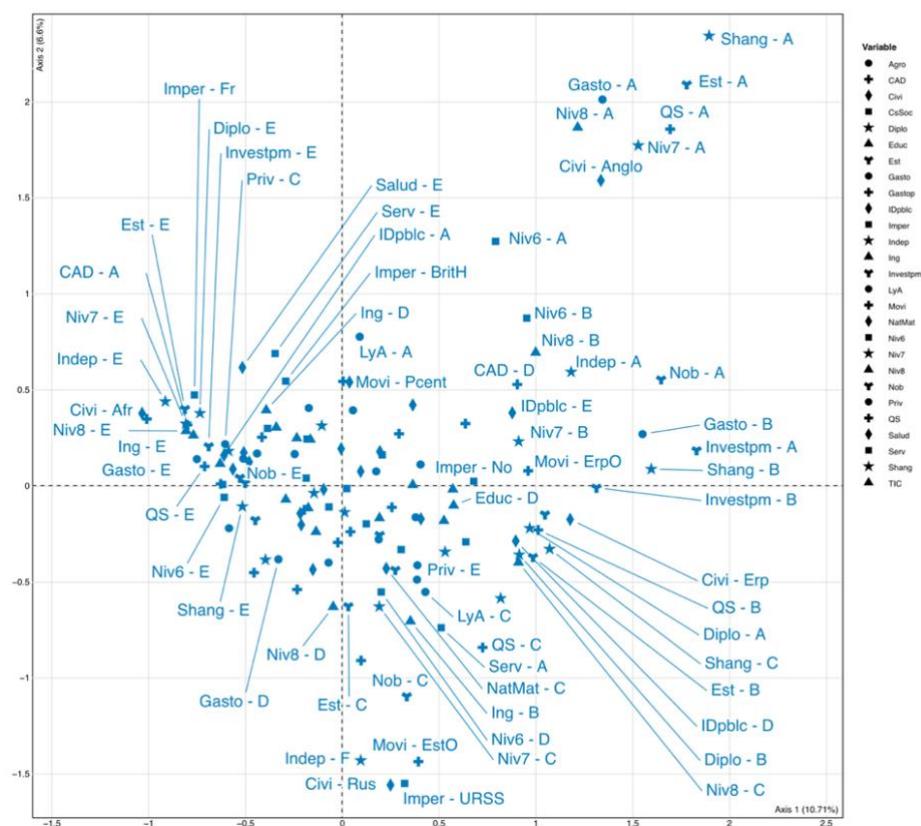
¹³⁵ Indicadores utilizados: reputación académica y del empleador, relación estudiante - facultad, citaciones por facultad y relación de catedráticos internacionales y estudiantes internacionales. Véase: <https://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings>

estudiantes inscritos en establecimientos privados y el porcentaje de gasto en investigación y desarrollo financiado por el Estado.

- X Rúbrica toma de posición: para caracterizar las tomas de posiciones de los países se tomaron en cuenta dos elementos: si tomaron compromisos sobre la educación superior en la OMC y si ratificaron la Convención de la UNESCO.

El análisis estadístico detallado de los resultados del ACM se presenta en el apéndice E y se resumen a continuación ciertas características fundamentales del CTES. En primer lugar, el espacio está fuertemente estructurado por el capital simbólico y económico, y existe una fuerte concentración del capital. El primer eje del plano factorial (Figura 15) opone muy claramente los que no poseen casi ningún capital a quienes acumulan capital en cantidad y variedad; mientras que el segundo eje opone grupos en función de su pertenencia cultural y social. No se observa, por lo tanto, tal como se había mencionado en la hipótesis derivada I- 1, una oposición entre capital económico y capital cultural. Esto lleva también a matizar la importancia de los resultados obtenidos a través del estudio de la movilidad estudiantil en relación con la hipótesis derivada I-2. En realidad, no es tanto la oposición entre capital cultural y capital económico que es relevante para analizar Argentina, Brasil y Francia, sino, tal como se verá más adelante, el capital cultural y social y sus posiciones relativas en función de esos capitales.

Figura 15
Nube de modalidades del Campo Transnacional de la Educación Superior (eje 1-2)



Nota: Sólo se indican las modalidades cuya contribución es superior a 1. Estas modalidades tienen una contribución significativa dado que son superiores a la contribución promedio (0,72). Las variables ordinales fueron codificadas con letras de mayor ("A") a menor ("E") para facilitar la lectura. El detalle del análisis, del nombre de las variables y de las modalidades se encuentra en el apéndice E.

En segundo lugar, los dos primeros ejes describen un espacio particular. El primer eje constituye un eje de prestigio, de antigüedad y de sociedad, es decir de trayectoria en el campo; y de medios y tamaño en términos económicos y de cantidad de estudiantes. Opone claramente países que, a la izquierda del plano factorial (Figura 16), están desprovistos de capital (acumulación de modalidades "E"); a países, a la derecha, que tienen una dotación más o menos importante (modalidades "A" o "B"). El segundo eje, que está relacionado con el prestigio social y cultural y con la trayectoria histórica, opone países vinculados con el mundo occidental a aquellos vinculados con el mundo ruso y soviético. Del lado derecho, se distingue el cuadro de arriba, con países que acumulan modalidades "A" y "B" para las variables relacionadas con el capital simbólico ("Shang", "QS"), económico ("Gasto"), la cantidad de estudiantes en licenciatura, maestría y doctorado ("Niv6", "Niv7", "Niv8"), la cantidad de estudiantes en movilidad entrante ("Est"), la sociedad ("Investpm") y las trayectorias ("Nob",

“Indep”); del cuadro de abajo, con países que cumulan más bien modalidades “C” o “D”. En el extremo arriba a la derecha, se encuentran los países que están en posición dominante en el campo: son países “A” en cuanto al capital simbólico, la cantidad de estudiantes de maestría y doctorado, el gasto y la cantidad de estudiantes en movilidad entrante. Si se analiza la distribución de los individuos (Figura 16) se observa que esta zona corresponde a EE. UU., Gran-Bretaña, Japón, China, India, Francia, Canadá, Alemania, Italia, Australia e India. Si se mide la centralidad de un país en función de la acumulación de capital, entonces éstos son los países centrales del CTES, según las variables y las modalidades utilizadas. Opuestos a estos, a la izquierda, se encuentran los países periféricos.

Puede notarse que en ese cuadro derecho-arriba (Figura 16) se encuentran tres países latinoamericanos claramente ubicados en esa zona: Argentina, Brasil y México. Esto puede parecer sorprendente en la medida que el sentido común¹³⁶ incitaría más bien a considerarlos como periféricos. Sin embargo, el resultado del análisis indica que no es el caso y parte de la dificultad se encuentra en el análisis cuantitativo o cualitativo que se puede hacer de las variables, en los fuertes saltos que hay en las variables numéricas utilizadas y las fuertes diferencias que existen dentro de las modalidades que se crearon. Se puede ejemplificar el problema y el argumento estudiando la variable “Shang”. En el índice Shanghái de las 500 primeras universidades mundiales, EE. UU. es el primer país con 139 universidades clasificadas y Francia “apenas” tiene 19 universidades. Ambos países están incluidos en la misma modalidad “ShangA” que incluye nueve países que poseen entre 15 y 129 universidades clasificadas¹³⁷. Argentina y Brasil tienen respectivamente una y seis universidades. Si se mira únicamente la clasificación y se analiza cuantitativamente, está claro que ambos países están muy lejos de EE. UU. o incluso de Francia. Ahora, si se tiene en cuenta que en una clasificación lo importante es antes que nada estar clasificado, se entiende que tanto Argentina como Brasil tienen la ventaja de no pertenecer al grupo de 111 países (“ShangE”) que en la base aparecen

¹³⁶ La experiencia de las actividades académicas en Argentina revela ese sentido común: a menudo, Argentina es considerada como periférica sin mayor análisis ni medición. Sin embargo, si la sociología, y la ciencia en general, se hace contra el sentido común, el primer paso de un análisis que se proponga pensar en términos de centro-periferia siempre debería ser categorizar haciendo una comparación internacional. El trabajo de categorización realizado en la tesis lleva a revisar críticamente la idea de Argentina como país simplemente periférico, al menos en cuanto al CTES (que no es ni la ciencia, ni la economía, ni lo militar, etc.).

¹³⁷ El análisis que se hace aquí de la variable “Shang” es válido en parte para las otras variables ordinales y se ha de tomar en cuenta en el análisis de los resultados, particularmente de los gráficos.

sin ninguna universidad clasificada¹³⁸. Para no dejarse engañar por el indicador es preciso un análisis cualitativo: la principal diferencia está entre el grupo de 28% que está clasificado y el grupo de 72% que no lo está. Se justifica de este modo que Francia sea considerado como un país dominado entre los dominados y que Argentina y Brasil sean considerados como países dominantes entre los dominados¹³⁹.

Estudio de las variables civilización, imperio, movilidad, privado e investigación y desarrollo

Se propone profundizar el análisis a partir del estudio de ciertas variables. En la Figura 16, se presentan elipses de concentración¹⁴⁰ para la civilización (“Civi”)¹⁴¹. Se puede notar la diferencia de orientación y de posición de las elipses: África (“Afr”), tiene una orientación muy diferente a los países anglófonos (“Anglo”) y está totalmente ubicada a la izquierda, lo cual indica el carácter periférico de África. Se puede notar la posición distintiva de Suráfrica dentro de este grupo: esta fuera de la elipse, alejado de los países que comparten esa modalidad y a la derecha, lo cual indica su posición dominante dentro del grupo de los países africanos. Los países anglófonos (menos Bermudas, país muy difícil de categorizar) están a la derecha y la elipse tiene una orientación positiva sobre los dos primeros ejes. Se nota una concentración en la zona extrema arriba-derecha con EE. UU., Grand-Bretaña, Canadá y Australia, así como la presencia de la modalidad “Civi-Anglo” en esa zona (Figura 15): los países anglosajones dominan la zona central. La elipse “Rus” tiene una posición particular y concentrada, totalmente abajo y orientada hacia a la derecha, con una posición distintiva de Rusia con respecto a la elipse: está ubicada en el cuadro de arriba a la derecha, con una posición dominante de centro periférico. Para los países de extremo oriente (“ExtO”), se nota una

¹³⁸ Remitimos aquí al análisis que hace P. Bourdieu de la clasificación, de los indicadores y del *hit parade* (Bourdieu, 2019, 2021). Obviamente, lo que se estudia acá es la relación entre los campos y no las desigualdades que pueden existir dentro de los campos.

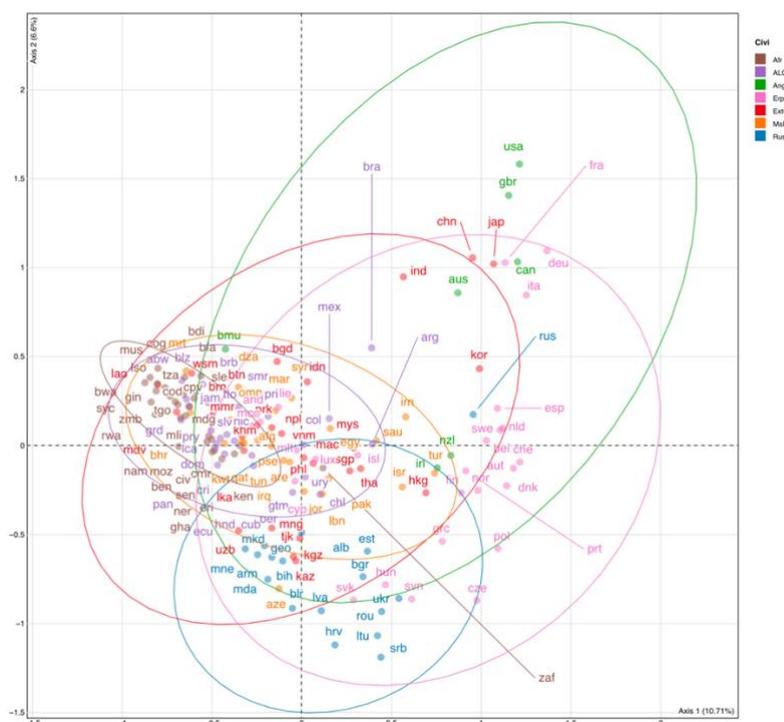
¹³⁹ No se extiende aquí la reflexión teórica pero estas posiciones relativas de Argentina y Brasil también podrían pensarse en términos de semi-periferia. Este concepto, que surge del concepto del sistema mundial de E. Wallerstein, remite a regiones periféricas dominadas por el centro pero que a su vez dominan regiones periféricas (Chase-Dunn & Hall, 1997; Wallerstein, 1979).

¹⁴⁰ Una elipse de concentración tiene como centro el punto medio de la subnube de una modalidad. Los ejes de la elipse son los ejes principales de la subnube y cada medio eje mide dos desviaciones estándar. Para una distribución normal bi-dimensional, la elipse contiene 86% de la distribución (Perrineau et al., 2000).

¹⁴¹ Se eligió la variable civilización para medir vínculos culturales e históricos entre países conceptualizándolos como capital cultural. La categorización se hizo a partir de la *Grammaire des civilisations* (Braudel, 1993)

posición central en el gráfico de la elipse con una orientación positiva sobre los dos ejes, y se puede notar la posición que tienen India y Corea en el plano factorial, y particularmente de China y Japón, fuera de la elipse. En el caso de América latina, la elipse está más bien ubicada a la izquierda, con una orientación similar a la de África y del mundo árabe y musulmán ("Mslm"), es decir en posición periférica. Argentina se encuentra en el borde de la elipse, y Brasil claramente afuera con coordenadas positivas con respecto al elipse, es decir en posición dominante dentro de este grupo. La elipse para Europa ("Erp") está del lado derecho, y se nota la posición de Francia, Alemania e Italia entre el grupo de los dominantes, grupo esencialmente anglosajón, pero donde aparecen también países asiáticos.

Figura 16
Elipses de concentración de la variable "Civi" (Civilización)



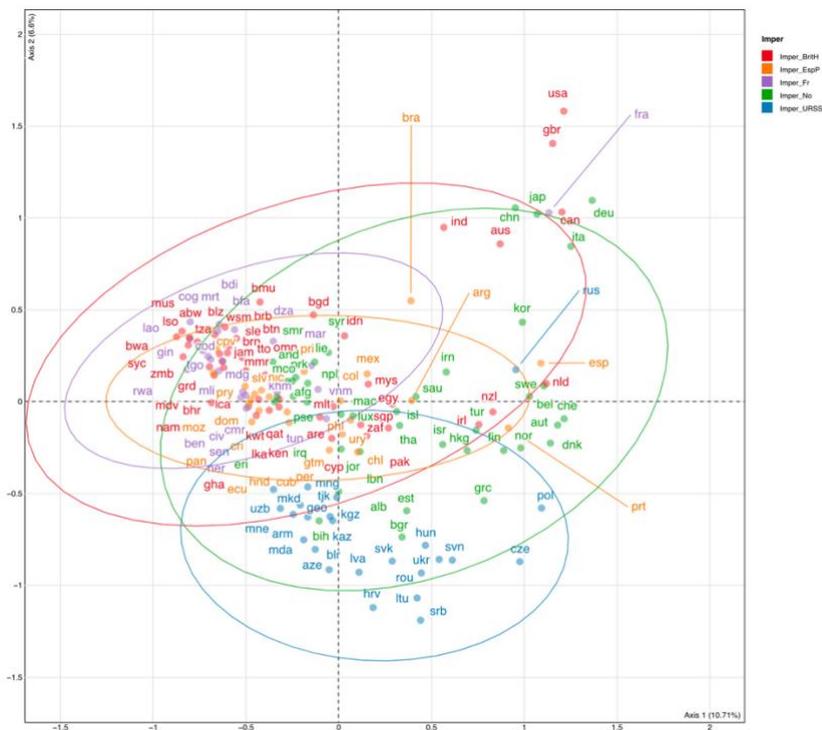
La forma y posición de las elipses permite visualizar y mostrar rápidamente la posición dominada de los países que pertenecen a las civilizaciones africana, latinoamericana y musulmana; la posición dominante de la civilización anglosajona y europea; la posición intermedia de los países de Extremo-Oriente; y la particularidad de la civilización rusa y ortodoxa. Para países como Brasil, Rusia y Suráfrica, se ve inmediatamente la posición de

centros periféricos que tienen. La elección de esta variable “Civi” es discutible. Sin embargo, esta es relevante en la medida que permite describir vínculos culturales, lingüísticos e históricos entre países; así como la incidencia que tiene sobre la posición de un país el hecho de pertenecer a tal o cual conjunto. Aún más discutible es el hecho de haber usado un número tan limitado de “civilizaciones”, pero, por las razones mencionadas en el apéndice E, no se podía multiplicar la cantidad de modalidades y tal multiplicación probablemente no hubiera clarificado la descripción. Seguramente lo más discutible sea la modalidad “Anglo”. F. Braudel distingue en la civilizaciones europeas, tres partes: Europa, América, y la “otra Europa” (Braudel, 1993). Europa corresponde a grandes rasgos a Europa Occidental; la otra Europa corresponde a la Moscovia, Rusia, la U.R.S.S. y el mundo ortodoxo; y en América, distingue América latina de EE. UU., asignando un capítulo específico para el universo inglés donde trata de Canadá, Australia y Nueva-Zelanda. El papel clave que tienen estos países, más Irlanda, en la “angloesfera”, y la posición dominante que tiene ese espacio geopolítico en el mundo (Bennett, 2007), son la principal justificación de la elección que se hizo. Por otro lado, el análisis de la dimensión cultural y social de las relaciones de dominación en el CTES no se limitó a la civilización sino también al pasado colonial y los espacios de movilidad, que se presentan a continuación.

La incorporación al análisis del pasado colonial permite integrar otro elemento del capital cultural, y también de las trayectorias históricas; y se sustenta en la relación ya mencionada que existe entre colonización y división internacional del trabajo científico. Se desarrolla aquí la interpretación de la variable imperio (“Imper”), que describe el hecho de compartir un pasado colonial común; y de la variable independencia (“Indep”), que describe el hecho de haber sido colonizado y haber tenido una independencia más o menos temprana. A través de la variable “Imper” se toma en cuenta la evolución histórica de ciertos vínculos entre países y se incorporan las dimensiones lingüísticas sin encerrar a los países en una sola dimensión: los países pertenecen simultáneamente a distintas civilizaciones, ex imperios coloniales y espacios de movilidad. Incorporando estas distintas variables se logra así dar cuenta de las múltiples pertenencias de un país.

Figura 17

Elipses de concentración de la variable “Imper” (Imperios)



Las elipses de concentración de la variable “Imper” (Figura 17) muestran las diferencias en los distintos espacios coloniales y entre estos espacios. Se confirma la particularidad de mundo ruso y soviético (“Imper_URSS”) y la posición dominante de Rusia en ese conjunto. Se puede notar que la elipse que está más a la derecha, en mejor posición, es la que corresponde a los países que no pertenecen a ningún conjunto colonial (“Imper_No”). Obviamente, la categorización es aquí problemática: considerar a Japón o Alemania como países sin pasado colonial obedece a limitaciones relacionadas con el uso de la estadística y la necesidad de elegir, entre las pocas modalidades que se podían crear, aquellas que correspondían mejor al objeto de estudio. En cuanto al imperio británico y holandés (“Imper_BritH”), la elipse es más extendida que las otras y se nota la posición que ocupan entre los dominantes los países que pertenecieron a esos imperios. A su vez se observa la posición particular de EE. UU., Gran-Bretaña y Canadá, que se encuentran fuera de la elipse, en una posición dominante con respecto a India, Australia, Nueva-Zelanda, Irlanda o Holanda. En el caso del eximperio francés, la elipse es mucho más concentrada y su centro está ubicado a la izquierda. Francia es el único país que se destaca en ese grupo en la medida que se ubica lejos de la elipse y

entre los países dominantes. En cuanto al ex imperio español y portugués, se nota la orientación izquierda-derecha de la elipse. España y Brasil son los únicos países que están fuera de la elipse y ninguno se encuentra entre el grupo reducido de países dominantes.

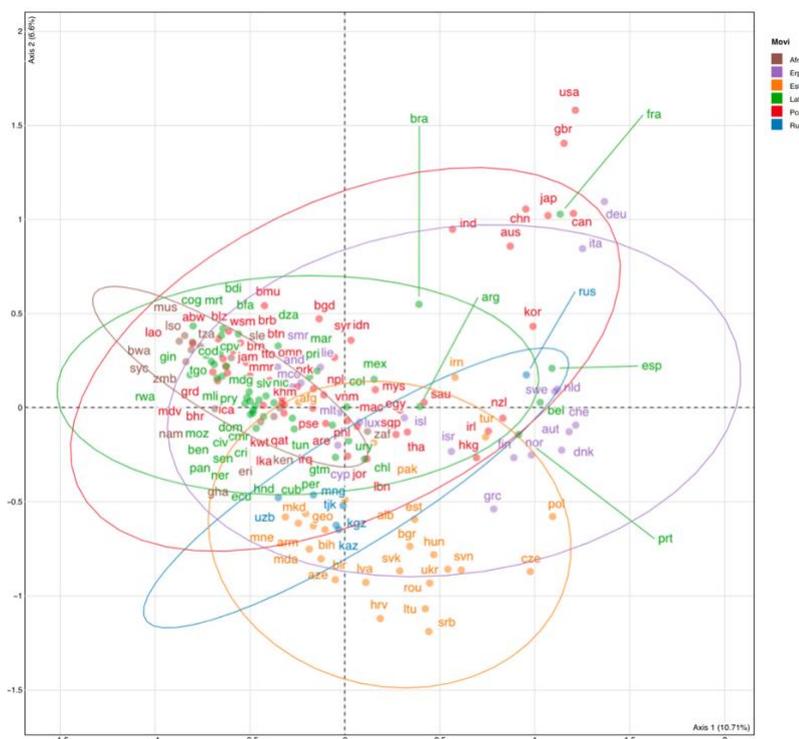
En cada espacio colonial, las posiciones de la ex metrópolis con sus colonias son por lo tanto diferentes: Francia y Rusia están en una posición de dominación exclusiva, sin competencia de otra excolonia, observación particularmente relevante si toman en cuenta las dimensiones lingüísticas dado que las posiciones de Francia y Rusia son posiciones relativas a los espacios francófono y rusófono. En el espacio anglófono, la situación de Gran-Bretaña es muy diferente, no sólo por EE. UU., Canadá y Australia, sino también por India.

Si se analiza la posición de los grupos y la posición de sus miembros, y si se tiene en cuenta en la interpretación la heterogeneidad del grupo de los no colonizados, se constata que el espacio colonial británico y holandés está en posición dominante. Esto conduce a relativizar la posición de Francia dentro del grupo de los dominantes dado que el espacio colonial, y por lo tanto cultural y lingüístico, al que pertenece, es un espacio dominado y que por ende el capital cultural y social asociado a la pertenencia a ese grupo no tiene el mismo valor que tiene el hecho de pertenecer al espacio británico. Si se integran además las diferencias que existen con EE. UU., entonces cobra aún más sentido la caracterización de Francia como país dominado dentro de los dominantes. Argentina y Brasil, dado el análisis que se hizo de las variables "Civi" e "Imper", se encuentran más bien en una posición de países dominantes dentro de los dominados, particularmente en el ámbito latinoamericano.

El análisis de los espacios de movilidad (Figura 18) permite ahondar en las posiciones de Argentina, Brasil y Francia. Cabe recordar que esta variable no surge de categorías pre-existentes, sino del estudio de la movilidad internacional y de la estructura misma de los flujos. Esta variable permite describir los países y el CTES en función del espacio de movilidad al que pertenecen, es por lo tanto un complemento del análisis de la civilización y del imperio.

Figura 18

Elipses de concentración de la variable "Movi" (Movilidad)



Las elipses son muy diferentes en cuanto a tamaño, orientación y forma. La elipse que corresponde al espacio de movilidad de África anglófona (“AfrA”) es concentrada y está ubicada a la izquierda, lo cual confirma la posición dominante de Suráfrica con respecto a este grupo. La que corresponde al polo ruso (“Ruso”) se estira entre la posición de Rusia y de los países de Asia central vinculados a ese polo, confirmando la posición dominante de Rusia en su espacio. El espacio de movilidad relacionado con Europa del Este y Oriente (“EstO”) se ubica abajo y a la derecha, y concierne en buena parte los países vinculados a Rusia en cuanto a civilización e imperio. La elipse que está más a la derecha es la que corresponde a los otros países europeos (“ErpO”), los que no pertenecen ni al polo central, ni al polo latino, ni al polo ruso. En cuanto a la elipse que corresponde al polo central (“Pcent”), se nota que la mayoría de los países dominantes pertenecen a ese grupo y que la elipse está orientada hacia la derecha, pero que abarca una parte importante del plano factorial. Esto confirma la posición dominante de este polo, y por lo tanto del valor de los capitales culturales y sociales asociados con el hecho de pertenecer al mundo anglosajón y al ex imperio británico.

El polo latino (“Latino”) está claramente en posición dominada dado que está orientado hacia la izquierda. Se destacan España y Portugal, que están fuera de la elipse, y particularmente Francia, único país del polo latino que está entre los dominantes. Se advierte además que Francia e Italia¹⁴² son los únicos países de lengua latina que están en esa zona, si se deja de lado el carácter francófono de Canadá. Esto lleva también a calificar a Francia como país dominado entre los dominados: si Francia es un país dominante en el CTES, y más particularmente en el espacio colonial francés y en el polo latino de movilidad, esos grupos son grupos dominados y el hecho para Francia de poseer los capitales culturales y sociales asociados a esos grupos es constitutivo de la dimensión dominada de su posición entre los dominantes. Si se mira la posición en el CTES de Argentina, Brasil y Francia en tanto países que pertenecen al polo latino de movilidad, se entiende la suerte de cercanía que tienen y se establece objetivamente mediante el análisis de las posiciones relativas dentro del CTES por qué estos países tienen interés en cooperar y cuál es el significado estructural de esa cooperación. Si la hipótesis derivada I-1 sobre la oposición entre capital económico y cultural no parece ser válida, sí las hipótesis específicas I-a y I-b en cuanto a las posiciones y cercanías de estos tres países se confirman.

En cuanto a la dimensión público/privado, se plantean varios problemas que se sintetizan a continuación. En primer lugar, es muy difícil establecer la relación entre las lógicas de internacionalización, la estructura del CTES y la existencia de campos nacionales más o menos privados. El caso de EE. UU. muestra la dificultad de la clasificación: si bien la mayoría de los estudiantes están en universidades públicas (74% según los datos de la UNESCO), las universidades más internacionalizadas, o que por lo menos tienen posiciones dominantes en el CTES, suelen ser privadas¹⁴³. El enfoque que se siguió aquí y que consiste en establecer las relaciones entre campos hace perder de vista la estructura de esos campos nacionales y las luchas que pueden existir entre universidades más o menos internacionalizadas y otras, más nacionales o incluso locales.

En segundo lugar, las categorías “público/privado” son problemáticas. Si se miran los costos, una formación “*Undergraduate*” en EE. UU. en una universidad pública para un

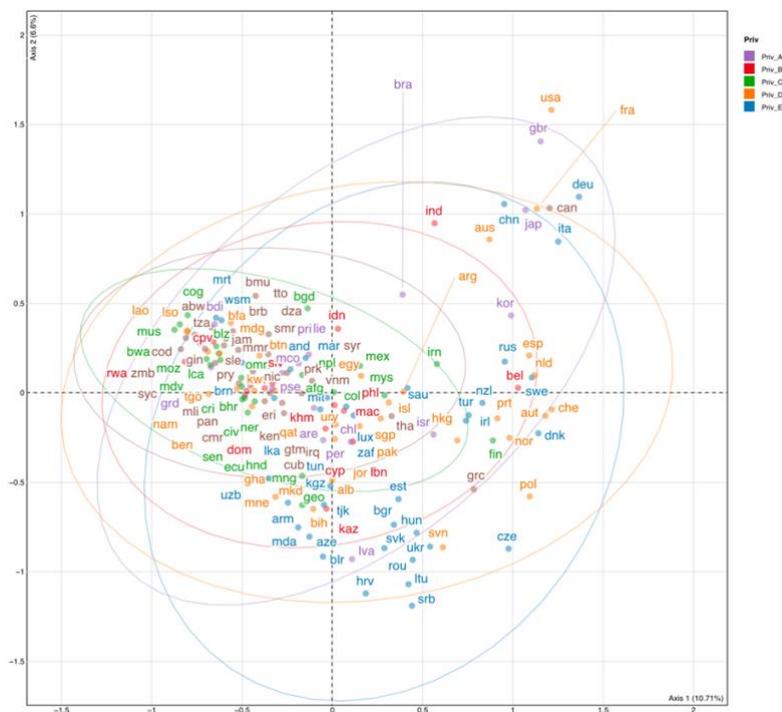
¹⁴² Tal como se observa en Figura 10 Italia está, en tanto país receptor, más ubicada a la derecha del plano factorial de la movilidad internacional que del lado latino. Esto se explica por los flujos que recibe de Europa del Este y de los Balcanes, y justifica que no haya sido incluida dentro del polo latino de movilidad pese a que sea culturalmente latina.

¹⁴³ Ver por ejemplo la lista de universidades clasificadas en el índice de Shanghái.

estudiante que habita en el estado donde está ubicada la universidad costaba, en promedio y para el año 2010, más de 6 000 USD entre derecho de inscripción y costos de pensión (Charle & Verger, 2015). En Francia, la presentación en 2018 por el gobierno del dispositivo “*Bienvenue en France*” para los estudiantes extranjeros fuera de la Unión europea proponía establecer los derechos de inscripción en licenciatura en 2 770 €, contra 180 € para los franceses y los europeos. Varias asociaciones de estudiantes recurrieron al Consejo de Estado, lo cual implicó determinar la constitucionalidad del dispositivo. Esto condujo al Consejo Constitucional a reafirmar que la educación pública es gratuita (Stromboni, 2019). El contraste entre Francia y EE. UU. muestra que las categorías de “público” y “privado” pueden remitir a realidades y significados muy diferentes de un país a otro y que, por lo tanto, se hubiera necesitado profundizar el análisis movilizando conocimientos sobre educación superior comparada, lo cual va mucho más allá de las posibilidades de esta tesis.

No obstante estas dificultades y la mala calidad de los datos, se intentó, más allá del estudio de la movilidad estudiantil que ya aporta elementos empíricos, asir la dimensión pública/privada del CTES.

Figura 19
Elipses de concentración de la variable "Priv" (Privado)



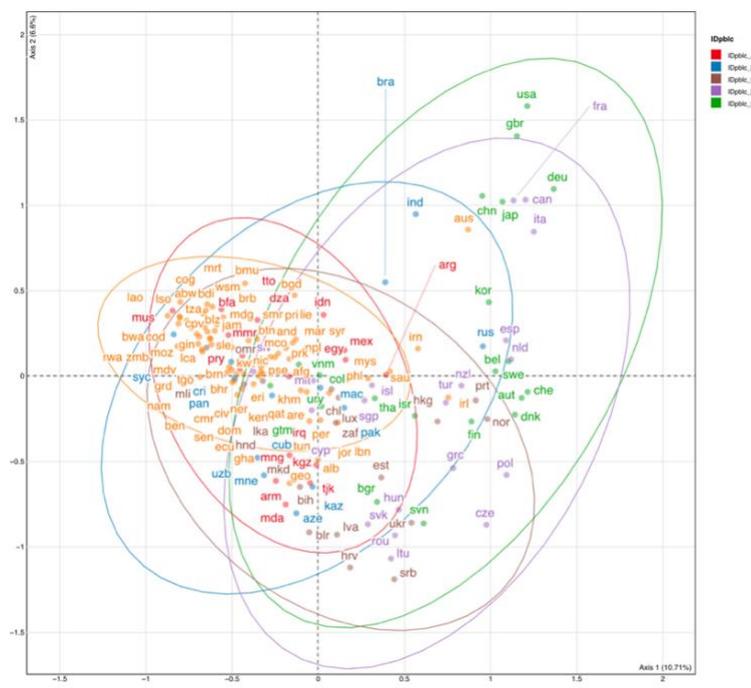
Nota: los países en marrón corresponden a datos N.D.

Si se analiza la variable a través de la cual se intentó describir el carácter más o menos privado de los campos universitarios nacionales ("Priv"), que se presenta en la Figura 19, se observa que entre los países dominantes hay una gran variedad de configuraciones: coexisten países con modalidades "E", "D" y "A". Argentina y Francia, así como España y Portugal, comparten la modalidad "D", mientras que Brasil, con la modalidad "A", tiene un porcentaje más alto de estudiantes en el privado. EE. UU. tiene la modalidad "D", lo cual plantea el problema que se acaba de señalar: que la lógica de internacionalización de EE. UU. sea privada no tiene necesariamente relación con el hecho que su propio campo sea más o menos privado, ni dice nada sobre las luchas internas de su campo. Este resultado lleva, en cuanto a la hipótesis derivada I-2 que plantea una dimensión pública y privada de la oposición entre polos, a matizar los resultados del estudio de la movilidad.

Lo más notable en la Figura 19 tal vez sea la concentración de la modalidad "E", esto es con baja proporción de estudiante en el privado, abajo del gráfico, en la zona relacionada con Rusia y la URSS. Se observa también que la ausencia de datos concierne esencialmente los países que están a la izquierda, observación que no se detalla, pero que vale también para las otras variables: los datos analizados son producidos por los países que están en posición dominante.

Figura 20

Elipses de concentración "IDpblc" (inversión pública en Investigación y Desarrollo)



Nota: los países en naranja corresponden a datos N.D.

El estudio de la inversión pública en investigación y desarrollo que se presenta en la Figura 20 muestra diferencias más marcadas. Se observa que los países con un porcentaje menor de financiamiento del Estado (modalidad “E”) se encuentran a la derecha; mientras que los países con mayor financiamiento estatal (modalidad “A” y “B”) están a la izquierda. Se oponen por lo tanto países con más recursos y mejores posiciones en el CTES y menor participación del Estado, a países con menos recursos y posiciones dominadas y mayor participación del Estado. Se puede formular la hipótesis que los países a la derecha probablemente tengan un ecosistema empresarial con mayores incentivos y recursos económicos y humanos para desarrollar investigación; lo cual explica el lugar menor, en proporciones, ocupado por la inversión pública.

Las tomas de posición en la OMC y la UNESCO

Habiendo estudiado el espacio de las posiciones, se puede proceder al análisis del espacio de las tomas de posiciones empezando por poner brevemente en perspectiva los debates internacionales sobre la educación superior. Tal como lo señalan F. Chaubet y

L. Martin, a lo largo de los años 90, en el marco del ciclo de Uruguay¹⁴⁴, hubo debates sobre la definición de la cultura como servicio o como bien público. Estos debates estuvieron marcados por una oposición entre EE. UU., quienes defendían la visión de la cultura como bienes y servicios comerciales cualquiera; y Europa, quien defendía la visión de que la cultura no es un bien ni un servicio como los otros y que, por lo tanto, no ha de ser sometida a la lógica del mercado y es responsabilidad de los Estados. Estos debates se dieron también en la UNESCO donde se adoptó en 2005 una Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales. Ésta fue adoptada y ratificada por 148 Estados en 2007 y sólo EE. UU. e Israel se opusieron. Con esta convención, la promoción de la diversidad cultural pasa a ser un elemento de derecho internacional sobre el cual los Estados se pueden apoyar para defender sus políticas públicas culturales (Chaubet & Martin, 2011).

Dentro de este debate sobre la cultura se discutió de la educación. De hecho, en 2001, en el marco de la ronda de Doha de la OMC, se incluyó la educación en los temas a negociar, lo cual generó una movilización de ciertos sectores universitarios para defender la educación como bien público (Didou-Aupetit, 2015). Tal como lo señala D. Perrotta, los primeros países que presentaron sus peticiones de acceso a mercados nacionales fueron Estados Unidos, Japón, Australia y Nueva Zelanda en el año 2002. Esto generó una reacción en la UNESCO donde, de hecho, ya se había empezado a debatir del tema en 1998 con la realización de la Primera Conferencia Mundial de Educación Superior (CMES) en París que dio lugar a dos documentos: la “Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI. Visión y Acción” y el “Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior”. Estos documentos plasman la posición de los participantes según la cual la educación es un bien público y que, por lo tanto, es un derecho no sujeto a regulación comercial (Perrotta, 2016)¹⁴⁵. La educación es entonces parte de la agenda internacional y, de hecho, cabe señalar que es hoy parte de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): el

¹⁴⁴ El ciclo de Uruguay es un ciclo de negociaciones en el marco del *General Agreement on Tariffs and Trade* (GATT) que lleva a la firma de los acuerdos de Marrakech en 1994, a la adopción del Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGCS) y a la creación de la Organización Mundial del Comercio (OMC).

¹⁴⁵ Hubo también una reacción activa de ciertos organismos internacionales latinoamericanos, como la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL) y la Asociación de Universidades del Grupo de Montevideo y se organizó en 2008 la primera Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina (Didou-Aupetit, 2015).

cuarto objetivo apunta a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y se refiere explícitamente a la educación superior y a la diversidad cultural.

Esta oposición entre dos visiones de la educación remite también, tal como se señaló, a diferencias de prácticas en la internacionalización de la educación superior: existe una oposición entre un polo anglosajón, de lógicas más bien mercantil; y un polo latino, de lógica pública y colonial¹⁴⁶. Lo interesante es que esta oposición y las rivalidades en las organizaciones internacionales no son casuales, sino que tienen una historia, la de las relaciones culturales internacionales. Tal como lo señala C. Maurel, existe una rivalidad lingüística y cultural en la UNESCO desde 1945 sobre la visión de lo que tiene que ser este organismo entre el “clan latino”, en torno a Francia; y el “clan anglosajón”, en torno a EE. UU. EE. UU. promueve una visión basada en los medios de comunicación masiva, contraria al carácter intelectual, elitista y europeo que existía en el Instituto Internacional de Cooperación Intelectual, el antecedente de la UNESCO. La rivalidad entre los dos clanes es suficientemente importante para que la creciente influencia francesa lleve al retiro de EE. UU. y G.B. de la organización en 1984 y 1985 (Maurel, 2008).

A lo largo de los años 90, Francia pasó de hablar de “excepción cultural francesa” a promover la diversidad cultural en distintos organismos internacionales (Lombard, 2003). Ese cambio discursivo constituye un cambio en el posicionamiento de Francia que deja de defender su particularidad para posicionarse como líder de la diversidad ante los efectos homogeneizadores de la mundialización¹⁴⁷. En cuanto a la adopción de la convención de 2005 de la Unesco, Francia, Canadá y Quebec fueron países que tuvieron un papel particularmente protagónico (Chaubet & Martin, 2011). La adopción de esta convención dio lugar a una movilización particular entre los países latinos. En 2001, se realizó en París el coloquio “*Trois espaces linguistiques face aux défis de la mondialisation*” que reunió a 79 países de la latinidad y representantes de la *Agence Universitaire de la Francophonie* (AUF), de la *Comunidade dos Países de Língua Portuguesa* (CPLP) y de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)

¹⁴⁶ C. Charle y J. Verger hablan por ejemplo del “neoliberalismo universitario” como del “nuevo modelo anglosajón”(Charle & Verger, 2015)

¹⁴⁷ Esta visión francesa aparece claramente en el libro de A. Lombard cuando afirma que la diversidad cultural corresponde sobre todo a una exigencia cultural: “la mundialización amenaza las identidades culturales y se corre el riesgo de que genere una estandarización cultural, una uniformización de los comportamientos y de los modos de vida”, lo cual justifica la promoción de valores y referencias comunes al conjunto de la humanidad (Lombard, 2003, p. 315).

para intensificar los intercambios culturales y favorecer las alianzas estratégicas para promover la diversidad lingüística y cultural (Varios, 2001). En 2003, se realiza un nuevo coloquio en México con la participación de la UNESCO y de la Organización de la Liga Árabe para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Varios, 2003). En 2004, se realiza en París el coloquio, “*La Latinité en question*” organizado por la Unión latina¹⁴⁸. De este coloquio surge la declaración de París de la Unión Latina en la que los participantes apoyan la iniciativa que se tomó en el marco de la UNESCO y afirman que “la Latinidad en tanto herencia compartida por todos los países que reconocen el origen de su identidad cultural en la común civilización lingüística, jurídica y moral que se origina en Roma, constituye un proyecto de porvenir como círculo de interacción cultural en la era de la mundialización”(Union latine, 2004). En su discurso, Yves Saint Geours¹⁴⁹ recuerda la relación entre la política latina de Napoleón III y la creación del concepto de “América latina” como respuesta al poder creciente del mundo anglosajón y protestante. Al final de su intervención habla de los procesos de integración americanos y europeos y concluye declarando “Ahí es donde la Latinidad, de nuevo, está al orden del día. Al introducir [...] en la UNESCO la perspectiva de una convención internacional sobre la diversidad cultural, señalamos un desafío clave para los próximos años. Para lanzar esta iniciativa, franceses, canadienses, europeos, latinoamericanos han estado unidos” (Saint-Geours, 2004, p. 143).

Pueden destacarse del desarrollo anterior varios elementos de contexto. La internacionalización de la educación superior en el contexto de globalización de los años 90 dio lugar a debates sobre la concepción de la educación. En estos debates Francia tuvo un papel activo y promovió, particularmente en el marco de la UNESCO, la diversidad cultural. Este posicionamiento de Francia se apoyó en oposiciones que estructuran la cooperación cultural internacional, en este caso el antagonismo entre anglosajones y latinos. Este remite a su vez a la existencia una oposición entre un polo central anglosajón de internacionalización

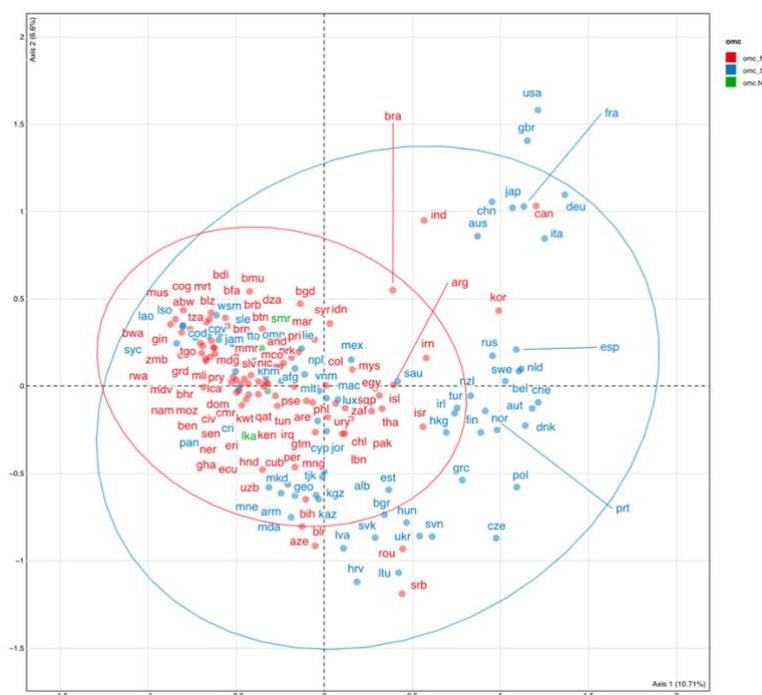
¹⁴⁸ Organización internacional creada en 1954 en España y con sede en París, fue creada para promover la cooperación intelectual entre los pueblos latinos. Sus actividades fueron suspendidas en 2012. Véase: <https://www.unilat.org>

¹⁴⁹ Yves Saint Geours es un ejemplo de agente multiposicionado o, tal como serán definidos más adelante, de universitario diplomático: titular de una maestría y de la agregación de historia, dirige de 1985 a 1989 el Instituto Francés de Estudios Andinos antes de iniciar una carrera como diplomático que lo llevó a ser embajador (Bulgaria, Brasil y España). Actualmente es presidente del consejo de administración del Centro Internacional de Estudios Pedagógicos (CIEP), hoy *France Éducation Internationale*, organismo del Ministerio de Educación francés encargado de la cooperación internacional, y presidente del *Institut des Amériques*, organismo que reúne al conjunto de la investigación americanista francesa.

más bien privado y un polo latino de internacionalización con lógica pública y colonial. El siguiente paso consiste en tratar de establecer si existe alguna correspondencia estadística entre las concepciones de la educación y la posición más o menos periférica de los países, es decir una homología estructural. Para medir la toma de posición se tomaron como variables los compromisos en cuanto educación superior en la OMC y la ratificación del convenio de 2005 de la Unesco. Estas variables se pusieron como suplementarias. Esta estrategia consiste en explicar esas variables a partir de la estructura de relación entre las otras variables: el campo es el principio explicativo (Bourdieu, 2019; Husson et al., 2016).

Figura 21

Elipses de concentración "OMC" (Variable suplementaria)

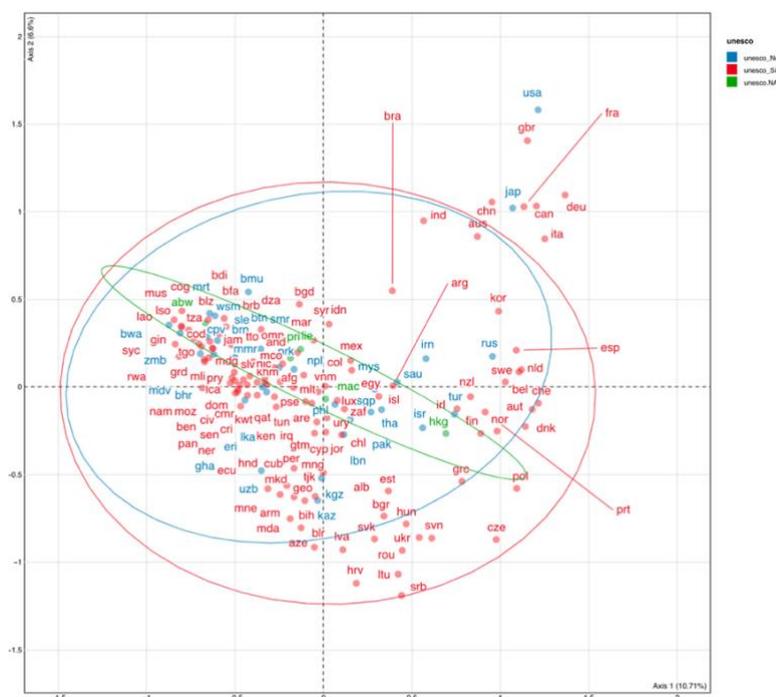


La Figura 21 muestra la diferencia que existe entre los países que tomaron compromisos en cuanto a educación superior en la OMC y los que no se comprometieron. Los países periféricos, a la izquierda, tienden a no haberse comprometido; mientras que los países en posición dominante, a la derecha, tienden a haber tomado compromisos. En relación a la hipótesis derivada I-3, esto muestra que existe una homología entre la estructura de las posiciones, es decir la posición objetiva de los países en el CTES; y la estructura de las tomas de posiciones; es decir definición de la educación como bien público o servicio.

Los países centrales tomaron en su mayoría compromisos, menos India y particularmente Canadá, que por lo tanto se distinguen dentro de este grupo. En el cuadro de arriba a la derecha, se nota también el no compromiso de Argentina y Brasil; y el compromiso de México. En cuanto a Francia, cabe señalar que los compromisos en la OMC son adoptados por la Unión europea, y que por lo tanto todos los miembros del UE aparecen comprometidos.

Figura 22

Elipses de concentración "UNESCO" (Variable suplementaria)



En cuanto a la ratificación de la convención de la UNESCO (Figura 22), se puede recalcar que las diferencias son mucho menos marcadas que en la OMC, con lo cual parece ser más consensual. Varios elementos pueden explicar la diferencia OMC/UNESCO. El AGCS y la Convención del 2005 abarcan temas diferentes que van más allá de la educación superior, y son además instrumentos jurídicos e instituciones diferentes. Por otra lado, la UNESCO no es la OMC, las diferencias constatadas pueden por lo tanto deberse a las diferentes lógicas institucionales y políticas¹⁵⁰. Por último, en el caso de la UNESCO son los Estados europeos

¹⁵⁰ Esta observación no es menor en términos metodológicos dado que abre la posibilidad de medir el peso de las diferentes lógicas institucionales a partir de las diferencias en el voto de países sobre un tema dado en distintas organizaciones internacionales dentro de un mismo espacio posicional.

que ratifican, no la UE. El análisis de las tomas de posiciones individuales brinda sin embargo elementos interesantes: EE. UU. y Japón son los únicos países centrales que no ratificaron y, en el cuadro de arriba a la derecha, comparten esa toma de posición con Rusia, Irán y Arabia Saudita.

Tras haber identificado los distintos polos de movilidad internacional se estableció la estructura del CTES. Se mostró que Argentina, Brasil y Francia pertenecían al mismo polo de movilidad dominado por Francia y se pudo objetivar la posición de estos países en el CTES: Francia es un país dominado entre los dominantes y Argentina y Brasil son países dominantes entre los dominantes. El análisis más detallado de ciertas variables permitió ahondar en las razones objetivas de la cooperación entre estos países. A través del análisis de las tomas de posición se brindaron ciertos elementos del contexto histórico tanto en cuanto a la educación superior como a la relación entre latinidad y política cultural internacional francesa.

De la integración regional a la integración interregional: Unión europea, Mercosur y el Espacio Euro-latinoamericano para la Educación Superior, Ciencia, Tecnología y Educación

Para ahondar en la interpretación de los resultados anteriores y comprender lo que significa la cooperación franco-argentina y franco-brasileña dentro del CTES, se propone a continuación avanzar en el movimiento que consiste en estudiar la estructura del campo antes de analizar específicamente el programa FITEC revisando brevemente los procesos y actores de las integraciones regionales e interregional. Esta revisión constituye también una profundización en el contexto histórico, que se desarrollará luego con el estudio de las políticas exteriores y de las relaciones bilaterales. Con este propósito, se procede a establecer el contexto histórico y a revisar brevemente los procesos de regionalización y sus dimensiones universitarias para luego mencionar las dinámicas interregionales y terminar resaltando el papel de ciertas organizaciones internacionales.

Conviene antes que nada recordar algunos elementos generales de la situación histórica en la cual se desarrollan las políticas de cooperación que se están estudiando. El programa FITEC, que se inicia en 1997 con los primeros intercambios de estudiantes tras la demanda brasileña de crear un programa de formación de ingenieros, se implementa en el contexto de globalización posterior al final de la guerra fría y es en reacción a ese contexto que se internacionaliza la educación superior (Altbach, 2006; Altbach et al., 2017; Foskett &

Maringe, 2010). Esa época es también particular dentro de la evolución política de los países estudiados. En el caso de Argentina y de Brasil, los años 90 son el momento inmediatamente posterior a la vuelta a la democracia: en Argentina, tras la guerra de Malvinas (1982), se restablece la democracia con el gobierno de R. Alfonsín (1983-1989) tras la dictadura iniciada en 1976; en Brasil, con la elección de T. Neves (1985) y la presidencia de J. Sarney (1985-1990), se restablece también la democracia tras la dictadura iniciada en 1964. Esta época está marcada por un proceso de liberalización económica y de implementación de políticas neo-liberales a lo largo de los años 1990 hasta el denominado “giro a la izquierda” de la región (Arditi, 2009; Stoessel, 2014). Ese giro se da en Argentina, tras la crisis de 2001, con los gobiernos de N. Kirchner (2003-2007) y C. F. Kirchner (2007-2015); y en Brasil, con los gobiernos de Lula (2003-2010) y D. Rousseff (2011-2016). Es en ese contexto de cambio político, posterior a la transición democrática y a la liberalización económica, que se implementan nuevas políticas de internacionalización de la educación superior, tal como se detallará más adelante. En Francia, esa época está marcada por una alternancia izquierda-derecha con las presidencias de F. Mitterrand (1981-1995), de J. Chirac (1995-2007), de N. Sarkozy (2007-2012) y de F. Hollande (2012-2017).

Esa época se ve también marcada en América latina por la segunda y tercera ola de regionalismo que, tras la primera ola de los años 60 de “regionalismo defensivo”¹⁵¹; da lugar a una segunda ola, en los años 90, de “regionalismo abierto”, con la creación en particular del Mercosur¹⁵², y luego la tercera ola, con la creación del ALBA¹⁵³ y de la UNASUR¹⁵⁴ (Saltalamacchia Ziccardi, 2015). Fuera de Europa, es en América latina donde el regionalismo ha beneficiado de la tradición más larga y existen además diferentes proyectos en competición (Mercosur, ALBA y UNASUR), lo cual genera una serie de tensiones entre cambio y continuidad, unidad y diversidad e ideología y pragmatismo (Gardini, 2011). En ese contexto de globalización y regionalización, los países latinoamericanos van a desarrollar políticas de

¹⁵¹ Marcado por ejemplo por la creación del Mercado Común Centroamericano en 1960 y el Grupo Andino en 1969.

¹⁵² El Mercosur fue creado en 1991 por Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay. Esa época está marcada por “un boom de acuerdos regionales de comercio”. Según M. Hirst, “este proceso forma parte de un esfuerzo generalizado de articulación con los recientes cambios del sistema económico mundial, a saber: la mundialización, que se expresa a través de la profundización de la internacionalización de la economías nacionales, y la regionalización” (Hirst, 1996).

¹⁵³ La Alianza Bolivariana para los Pueblos de Nuestra América, proyecto promovido inicialmente por Cuba y Venezuela, fue creada en 2004.

¹⁵⁴ La Unión de las Naciones Suramericanas fue creada en 2008.

cooperación sur-sur orientadas a favorecer su desarrollo y consolidar los procesos de integración (Ayllón & Surasky, 2010; Soares de Lima et al., 2016).

Un último elemento general para tener en cuenta es que el final de los años ochenta y el principio de los noventa corresponden a la segunda masificación de la enseñanza universitaria y al desarrollo de una sociedad y economía del saber: entre 1980 y 2009, la tasa de acceso a la educación superior en la franja etaria de los 19-24 años pasa de 25,5% a 55% en Francia; de 21,6% a 62% (año 2000) en Argentina, y de 11,9% a 25% (2005) en Brasil (Charle & Verger, 2015). La implementación de los programas Arfitec y Brafitec se da por lo tanto en un contexto particular de globalización, de internacionalización de la educación superior y de regionalización en el cual se desarrollan distintas formas de cooperación interuniversitaria e interestatal.

En el caso de la integración europea, tanto la ciencia como la educación universitaria fueron objeto de políticas específicas¹⁵⁵. La integración universitaria se realiza a través del proceso de Bolonia cuyo objetivo es hacer converger los sistemas de educación superior de los países europeos y que, tal como lo señala C. Sin, constituye una política intergubernamental. Se inicia en 1998 con la Declaración de la Sorbona y luego con la declaración de Bolonia de 1999 cuyo objetivo era la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior para el 2010, espacio que involucra actualmente 48 países¹⁵⁶. Son tres los objetivos de este espacio: aumentar la movilidad estudiantil, mejorar la empleabilidad de los graduados e incrementar la competitividad mundial de Europa (Sin, 2020). Es con el objetivo de contribuir a la realización de un espacio europeo de la educación superior que se implementa, por ejemplo, el programa *European Region Action Scheme for the Mobility of University Students* (ERASMUS) a partir de 1987 (Betbèze & Giuliani, 2011). El Tratado de Roma contempla también la formación profesional, que se profundizó luego con el Proceso de Copenhague de 2002 (Clergerie et al., 2014)¹⁵⁷.

¹⁵⁵ Dada la importancia de la integración europea en cuanto a la relación entre internacionalización de la educación superior y globalización, existe una extensa literatura y numerosos debates que van mucho más allá de las posibilidades de esta tesis. En cuanto a la literatura que se logró revisar, cabe mencionar sobre el proceso de Bolonia el libro de C. Sin, A. Vega y A. Amaral (Sin et al., 2016). Para un análisis comparado de la evolución de la gobernanza de las universidades en Europa occidental, se recomienda el libro de C. Paradeise, E. Reale, I. Bleiklie y E. Ferlie (Paradeise et al., 2009). Para una mirada crítica ver Y. Gingras y el nº148 de la revista *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* (Gingras, 2003).

¹⁵⁶ El Espacio Europeo de la Educación Superior involucra países no miembros de la UE como Rusia y Turquía.

¹⁵⁷ Cabe mencionar la tesis doctoral de M. Delori sobre la cooperación educativa francoalemana y la construcción de la paz en Europa (Delori, 2008).

La participación de la Unión Europea en actividades de investigación se inicia de forma temprana con la creación del Centro Común de Investigación en 1958 como parte de la Comisión europea y con una función de asesoramiento y apoyo técnico. En 1986, con el Acta Única Europea, la ciencia pasa a ser responsabilidad de la Unión y el Tratado de Maastricht de 1992 hace de la investigación y del desarrollo tecnológico un objetivo común, dándose un paso más con el tratado de Lisboa donde se decide convertir a la UE en una economía basada en el conocimiento (Cuenca García, 2008). El Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea especifica que la UE tiene que realizar un “espacio europeo de la investigación”, y cumplir con un papel a la vez de estimulación y coordinación de las políticas nacionales (Clergerie et al., 2014).

En el caso de América latina, y tal como lo señala D. Perrotta¹⁵⁸, los distintos procesos de integración dieron también lugar a políticas de cooperación universitarias aunque, y se recalca aquí un punto que señala la autora, en las olas anteriores de regionalismo no se había contemplado la agenda en educación superior. La autora identifica tres tendencias. Primero, la internacionalización de statu quo, alineada con las tendencias hegemónicas, que caracteriza la Alianza del Pacífico y la UNASUR. En el caso de la Alianza del Pacífico particularmente, el objetivo es brindar un marco regional para políticas unilaterales, no de generar sinergias, ni de profundizar el mutuo conocimiento. Según la tipología que elabora la autora tomando en cuenta el tipo de cooperación y el tratamiento dado a la educación superior, este caso se caracteriza por tener una cooperación competitiva y una concepción mercantil de la educación superior.

La otra tendencia que identifica D. Perrotta, en el caso de la Alianza Bolivariana para los Pueblos de Nuestra América-Tratado de Comercio de los Pueblos¹⁵⁹, es la internacionalización rupturista. El tipo de cooperación es solidario y trata la educación superior como un bien público y un derecho, enfatizando la inclusión, la masificación de la educación superior, la vinculación con los problemas sociales y de desarrollo, esto es acompañando en lo educativo la propuesta contra-hegemónica del ALBA.

¹⁵⁸ D. Perrotta realizó su tesis doctoral en FLACSO Argentina sobre el regionalismo en la educación superior en el caso de MERCOSUR. Trabajó particularmente sobre los mecanismos de acreditación de carreras (Perrotta, 2013).

¹⁵⁹ El ALBA-TCP, más conocida como ALBA, fue creada en 2004 y promovida inicialmente por Venezuela y Cuba. Los otros países miembros son actualmente Antigua y Barbuda, Bolivia, Dominica, Granada, Nicaragua, San Cristóbal y Nives, y San Vicente y las Granadinas.

Luego, D. Perrotta identifica otra tendencia que es la internacionalización revisionista que caracteriza el MERCOSUR y la CELAC/ACRULAC. En el primer caso, se crea ya en 1992 el Sector Educativo del Mercosur (SEM), cuyas principales instancias son la Comisión Regional de Educación Superior y la Comisión Regional Coordinadora de Formación Docente. Se trata de una lógica esencialmente intergubernamental. Los principales ejes de trabajo son la acreditación de títulos, la movilidad y la cooperación interuniversitaria, es decir los temas tradicionales, pero contempla también aspectos novedoso como la creación del Núcleo de Estudios e Investigación en Educación Superior del MERCOSUR (Perrotta, 2016). Dentro de ese proceso se establece en 1991 la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM) con el objetivo de crear un espacio académico común ampliado basado en la cooperación científica, tecnológica, educativa y cultural (Maglia Canzani & Sotelo, 2013). Brasil impulsa en ese contexto la creación en 2010 de la Universidad Federal de la Integración Latinoamericana (UNILA), ubicada en el Parque Tecnológico de Foz de Iguazú¹⁶⁰ (Paraná, Brasil), con el objetivo de pensar una educación regional (Tallei, 2020). La formación de la UNILA corresponde a un nuevo modelo de integración que busca ir más allá en la integración creando espacios regionales de investigación y de enseñanza (Rosevics de Almeida, 2015). Se implementan también políticas de acreditación regional de títulos, como el Sistema de Acreditación de Carreras Universitarias para el Reconocimiento Regional de la Calidad Académica (ARCUSUR) y el Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras Grado Universitario del Mercosur (MEXA) (Fernández Lamarra et al., 2018).

En cuanto a la Comunidad de Estados Latinoamericanos y del Caribe (CELAC), ésta fue creada a iniciativa de Brasil en 2011, tres años después que ese mismo país tomara la iniciativa de formar la Unión de Naciones Suramericanas (UNASUR), organismo que se caracteriza por ser el primero a escala continental en no incluir ni EE. UU. ni Canadá (Louault & Dabène, 2019). Es en el marco de los debates sobre educación en la CELAC que se creó la Asociación de Consejos de Rectores Universitarios de Latinoamérica y el Caribe (ACRULAC) en la Universidad Federal de Minas Gerais en Belo Horizonte, Brasil. La página internet de la ACRULAC hace

¹⁶⁰ La UNILA fue propuesta por el presidente Lula Da Silva en 2007 y creada en 2010. Está ubicada en la región de la triple frontera entre Argentina, Brasil y Paraguay, en la ciudad donde se realizó en 1985 la Declaración de Foz de Iguazú entre los presidentes de Argentina, Raúl Alfonsín, y Brasil, José Sarney, y que sentó las bases del MERCOSUR. La ciudad es particularmente conocida por la Represa de Iguazú entre Paraguay y Brasil, que se encuentra sobre el Río Paraná. Es en ese sentido una ciudad altamente simbólica del proceso de integración del MERCOSUR.

referencia a la Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES 2008, realizada en Cartagena de Indias)¹⁶¹, que estableció que “la integración académica latinoamericana y caribeña es una tarea impostergable. Es necesaria para el futuro del continente”. Enfatiza el papel de la cooperación y la vocación de integración regional de las instituciones de educación superior, así como la necesidad de colaboración “en la superación de las fuertes asimetrías que prevalecen en la región y en el mundo frente al fenómeno global de la internacionalización de la educación superior”. Recalcando que las redes académicas “son interlocutores estratégicos ante los gobiernos”, la CELAC se presenta como “una oportunidad para la creación de un Espacio Latinoamérica-Caribe de Educación Superior (ELACES)”, para lo cual “se propone conformar una organización [ACRULAC] que incluya a las universidades públicas y privadas como mesa de acuerdo político para la construcción de la necesaria institucionalidad que impulse la “Educación Superior como bien público social, derecho humano y universal, y responsabilidad del estado” (CRES, 2008)”. En tanto ello, ACRULAC debe ser actor central e imprescindible para el diálogo entre los involucrados en la constitución de ELACES” (ACRULAC, 2021). Argentina y Brasil participan por lo tanto, dentro del MERCOSUR y de la CELAC, de un proceso de internacionalización de la educación superior que se caracteriza por ser regional y concebir la educación superior como un bien público, por articular dinámicas interuniversitarias e interestatales, y por ser revisionista, tal como lo establece D. Perrotta.

En cuanto a la integración interregional, cabe resaltar la relación de la UE con la CELAC. Las relaciones de la UE con ALC se inician en los años 1960 y 1970 para luego formalizarse con la primera cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno de ambas regiones que se realizó en Rio de Janeiro en 1999 y a partir de la cual se implementó, con la “Declaración de Rio”, una alianza estratégica birregional (Clergerie et al., 2014). Con esa declaración, se establece como objetivo el fortalecimiento de los vínculos políticos, económicos y culturales y se institucionaliza la cooperación con la realización regular de cumbres, la creación de un comité de seguimiento y una secretaría técnica (Barlete, 2012). En el marco de esta alianza

¹⁶¹ La Conferencia Regional sobre Educación Superior es un evento que reúne universidades públicas y privadas, asociaciones, organismos y gobiernos de América latina con el apoyo y auspicio del Instituto de Educación Superior para América Latina y el Caribe de la UNESCO (IESALC-UNESCO). La primera CRES tuvo lugar en La Habana (Cuba) en 1996, la segunda en Cartagena de Indias en 2008 (Colombia) y la tercera en Córdoba (Argentina). Estas conferencias fueron clave en la promoción de la educación superior como bien público (Del Valle & Suasnabar, 2018; Didou-Aupetit, 2015).

estratégica, se reunieron en la Primera Cumbre Académica CELAC-UE en 2013 en la Universidad Central de Chile representantes de 200 instituciones e universidades que se comprometieron a profundizar la cooperación universitaria a través de la creación de un “espacio euro-latino-americano de educación superior, ciencia, tecnología e innovación” que dio lugar a la “Declaración de Santiago sobre cooperación universitaria en educación superior, ciencia, tecnología e innovación y propuestas a los Jefes de Estado y de Gobierno de la Cumbre CELAC-UE”(Perrotta, 2016; Rodríguez & Aybar, 2013)¹⁶² .

Sin entrar en el detalle de esta cooperación, conviene recalcar algunos elementos que surgen del análisis de esta declaración (CELAC-UE, 2013). En primera lugar, la dimensión política, pública y multilateral de la misma: se trata de “propuestas a los Jefes de Estado y de Gobierno de la Cumbre CELAC-UE”, se inscribe “en el marco de la asociación estratégica” y se fundamenta sobre el hecho que la educación superior, la ciencia, la tecnología, la innovación y la investigación académica “debe ser un pilar fundamental de esa asociación”. Subraya además que “el compromiso del sector público [...] es imprescindible”, a lo cual se suma la participación en la cumbre de varios organismos internacionales como la Comisión Económica para América Latina de la ONU (CEPAL), la UNESCO, la Organización de Iberoamericanos (OEI) y la Asamblea Interparlamentaria EUROLAT (FAP ALC-UE, 2021).

La dimensión pública y multilateral de esta cooperación se ve también reflejada en la creación en 2021 de la Fundación EU-LAC, organización internacional con personalidad jurídica de derecho internacional público¹⁶³, cuyo objetivo es “transformar la asociación estratégica [...] en una realidad vigorizada y visible” (Fundación EU-LAC, 2021). Los temas estratégicos de esta organización son, en el orden que aparecen en la página internet citada: educación superior; ciencia, tecnología e innovación; Economía sostenible, resiliente e inclusiva; cambio climático; cultura; multilateralismo y asociación birregional. En 2021, la Fundación EU-LAC reunió a representantes de instituciones del ámbito de la educación superior para realizar una reunión de seguimiento. En la actividad participaron responsables

¹⁶² La cooperación de la UE con América latina es obviamente más antigua. De hecho, ya en el año 1985 el Consejo de Europa había organizado un coloquio sobre el tema (CE, 1985).

¹⁶³ Con sede en Alemania, la Fundación tiene 61 estados miembros: 33 latinoamericanos, 27 europeos y la Unión Europea (Fundación EU-LAC, 2021). Se puede notar por ejemplo que la actual presidenta, Leire Pajín Iraola, es Directora del ISGlobal International Development, Presidenta de REDS (Capítulo español de la Red de Soluciones para el Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas-UNSDSN), y miembro del consejo estratégico y liderazgo de UNSDSN y que cuenta con una amplia trayectoria en la ONU y otras organizaciones internacionales.

de la Asociación de Universidades del Grupo de Montevideo (AUGM), del Consejo Superior de Universidades de Centroamérica (CSUCA), del Consejo Universitario UE-CELAC, del Espacio Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior (ELACES), de la Asociación Europea de Universidades (EUA), del Foro Académico Permanente América Latina y el Caribe y la Unión Europea (FAP-ALCUE), de la Liga de Universidades Europeas de Investigación (LERU), de OBREAL – Global Observatory (OBREAL Global), de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), de la Secretaría General Iberoamericana (SEGIB), de la *Universities Caribbean* (UC), y de la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL). Otro organismo que fue creado es el Foro Académico Permanente ALC-UE que surge tras la Primera Cumbre Académica con el objetivo de contribuir a la formación del espacio euro-latinoamericano de Educación superior, ciencia, tecnología e innovación, considerado como “eje prioritario en la relación CELAC-UE” (IdA, 2020). La cooperación que se impulsa en ese marco es por lo tanto claramente pública, multilateral, interuniversitaria e interestatal y, además, se institucionaliza progresivamente, tal como lo muestra la creación de nuevos organismos así como la organización regular de cumbres académicas birregionales¹⁶⁴. De hecho, el “Compromiso de Córdoba”, adoptado en la III Cumbre Académica realizada Argentina, propone a los Jefes de Estado y de Gobierno de los estados ALC-UE firmar un acuerdo de integración académica (CELAC-UE, 2018).

En segundo lugar, la cooperación CELAC-UE aborda el tema de la educación, de la ciencia y de la tecnología de forma integral. Por ejemplo, en cuanto a los valores compartidos, no sólo se refieren a la paz, a la democracia y a los derechos humanos, sino también a la diversidad de las manifestaciones culturales, en una formulación que hace eco a la declaración de la ONU, así como al “desarrollo sustentable, la reducción de la brecha social y la igualdad de género” y a la “generación de saberes que contribuyan al desarrollo integral de nuestras sociedades”. La dimensión integral se ve también reflejada por el hecho que la declaración

¹⁶⁴ Además de la Primera Cumbre Académica ALC-UE celebrada en Chile en el 2013, hubo una segunda cumbre en Bruselas en 2015, una tercera cumbre en Córdoba en 2018 y se está preparando una cuarta (FAP ALC-UE, 2021). La tercera cumbre se realizó en Córdoba en conmemoración del centenario de la reforma universitaria de Córdoba. De hecho, el documento “Compromiso de Córdoba”, que surge de esa cumbre declara “Y sintiéndonos profundamente imbuidos del espíritu y el sentido que la reforma universitaria de Córdoba de 1918 impregnó en el mundo académico de América Latina y Europa hace cien años, cuyos fundamentos siguen vigentes, y nos permiten ahora en 2018 proyectar desde esta ciudad y esta Universidad el futuro común sobre bases inclusivas, libertad de pensamiento e integración de nuestras sociedades”(CELAC-UE, 2018)(CELAC-UE, 2018)

toma en cuenta al conjunto de las personas involucradas en los quehaceres de las universidades, mencionando a “estudiantes, docentes, investigadores y personal administrativo”.

En tercer lugar, cabe recalcar el papel destacado de Francia en este proceso: en el documento, se agradece al Comité Organizador, el Centro Latinoamericano para las Relaciones con Europa (CELARE), a las autoridades nacionales de ambas regiones, a los auspiciadores, a la Fundación EU-LAC y al Instituto de las Américas (IdA), institución que federa en Francia los estudios de Ciencias Humanas y Sociales sobre las Américas. El IdA es un proyecto que surge al final de los años 90 y que se concretiza en el 2007 con el apoyo del Ministerio de la Educación Superior y de la Investigación y del Ministerio de Asuntos Exteriores y Europeos francés (IdA, 2021). El IdA es socio estratégico de la Fundación EU-LAC¹⁶⁵, y aparece casi sistemáticamente, al menos en los documentos y sitios internet que se revisaron, como actor de esta cooperación. Parece incluso ser el único organismo universitario nacional que aparece de forma sistemática en las actividades relacionadas con la integración birregional. De hecho, tal como lo menciona la declaración, los seminarios preparatorios de la cumbre se realizaron en el IdA (CELAC-UE, 2013).

Conviene cerrar esta breve revisión de la integración birregional señalando la existencia de mecanismos cooperación entre la UE y el MERCOSUR. Por ejemplo, la UE desarrolló un proyecto de apoyo al programa de movilidad MERCOSUR en Educación Superior que se implementó entre los años 2010 a 2013. Ese programa fue financiado a alturas de tres millones de euros por parte de la UE y de un millón de euros por parte del MERCOSUR. Gracias a este proyecto se hicieron talleres de capacitación para las áreas académicas e institucionales encargadas de la movilidad en las universidades del MERCOSUR (Astur, 2019).

Finalmente, conviene cerrar este panorama enfatizando el papel de las organizaciones internacionales que participan en la internacionalización educativa, particularmente la Agencia Universitaria de la Francofonía (AUF), la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y la Comunidad de Países de Lengua Portuguesa (CPLP). La AUF es una asociación de establecimientos de educación superior e investigación. Actualmente, reúne 1007 organismos

¹⁶⁵ Se puede constar que el IdA es socio estratégico de la Fundación ALC-UE desde su creación. Además del IdA, los otros socios estratégicos son la Región Lombardía (Italia), la *Global Foundation for Democracy and Development* (FUNGLODE, República Dominicana) y la CEPAL (Accord instituant la Fondation Internationale UE-ALC, 2016).

(universidades, centros de investigación, etc.) en 119 países, posee 59 representaciones locales y diez direcciones regionales de las cuales una corresponde a las Américas (sin el Caribe) cuya sede se encuentra en Quebec. En tanto operador de la Organización Internacional de la Francofonía, implementa las resoluciones adoptada en las conferencias de Jefes de estado y de gobierno de ese organismo. En Argentina, cinco universidades pertenecen a la AUF. En el caso de Brasil son veinte, y es en ese país que se creó en 2011 la sede América latina de la dirección regional Américas (AUF, 2021). En el caso de la OEI existe un área específica para educación. Ésta es concebida como un “derecho humano fundamental” vinculado a los Objetivos de Desarrollo Sostenible y se hace hincapié en la necesidad de mejorar la “gobernanza educativa” (OEI, 2021a). Se puede resaltar que se celebró en La Habana en 2020 la Primera Reunión de Ministros, Ministras y Altas Autoridades de Educación Superior que dio lugar a la formulación de una “macroestrategia” denominada “Universidad Iberoamérica 2030” que contempla como temas de acción la movilidad, la internacionalización, la calidad y la ciencia (OEI, 2021b). En cuanto a la CPLP, existe dentro del área de educación una subárea específica para educación superior, ciencia y tecnología. Se organizan regularmente reuniones de los ministros competentes en esas áreas y se implementan también planes de acción estratégicos específicos (CPLP, 2021b).

En un contexto en el cual los espacios lingüísticos se convierten en actores de la mundialización (Massart-Piérard, 2007a), cabe destacar que los únicos que están organizados sobre una base intergubernamental permanente, con organismos como la OIF, la OEI, la CPLP y la Unión Latina¹⁶⁶, pertenecen a una misma familia lingüística, la Latinidad (Massart-Piérard, 2007b). Existen además múltiples pertenencias: Francia y Argentina son miembros observadores de la CPLP (CPLP, 2021a) y Argentina es miembro observador de la OIF (OIF, 2021). La existencia de políticas universitarias y científicas en estos organismos y su carácter multilateral y público aportan aquí nuevos elementos a las hipótesis relativas a la dimensión pública y latina de la cooperación entre Argentina, Brasil y Francia.

En conclusión, existe un amplio entramado institucional regional, interregional e internacional en el cual se elaboran políticas de internacionalización de la educación superior. Estos espacios institucionalizados posibilitan la articulación entre cooperación

¹⁶⁶ Creada en 1954 y con sede en París, la UL tenía como objetivo promover la cooperación cultural entre los pueblos y estados neolatinos. Cesó sus actividades en 2012.

interuniversitaria e interestatal y llevan a una multilateralización de las políticas de internacionalización de la educación superior. Se puede intuir que la existencia de este marco institucional favorece la integración a las esferas de acción de los Estados de los procesos de internacionalización a través de la formulación y la implementación de políticas públicas internacionales. En cuanto a Argentina, Brasil y Francia, constituyen países pivotes que articulan distintos procesos de integración, varias organizaciones internacionales y además espacios lingüísticos y culturales cercanos. Es este entramado institucional y la posición de pivote de los países estudiado que permite dar sentido en términos internacionales a la cooperación bilateral entre estos países e interpretar con mayor profundidad sus posiciones dentro del CTES, particularmente en contraste con el polo dominante anglosajón¹⁶⁷.

Capítulo 6. Política exterior, cultura, ciencia y educación: el entrelazamiento entre campo estatal y campo universitario en sus dimensiones internacionales

Se propone a continuación ahondar en el análisis de la sociogénesis de los programas FITEC revisando la relación entre política exterior y cultura, ciencia y educación¹⁶⁸ en los tres países estudiados. Este abordaje ampliado que no se limita a la universidad se justifica por el hecho que ésta es un actor de estos distintos ámbitos y que dentro de las políticas exteriores suele estar involucrada en ellos. La pregunta que guía la reflexión es cómo se vincula en cada caso la universidad con la política exterior, es decir cuál es el entrelazamiento entre campo estatal y campo universitario en sus dimensiones internacionales. Es este análisis de la incorporación a la esfera de acción del Estado de la dimensión internacional de la universidad que permite sentar las bases de la sociogénesis de los programas FITEC y a su vez ahondar en

¹⁶⁷ Obviamente hay también mecanismos institucionales de cooperación entre América latina y los países anglosajones, como por ejemplo los programas relativos a educación, cultura y ciencia de la Organización de Estados Americanos (OEA).

¹⁶⁸ Se usa el término “cultura, ciencia y educación” de forma genérica. Se hará hincapié sin embargo en las lenguas por varias razones: la tesis nace de la experiencia de la docencia del francés en Argentina, por lo cual hubo primero una reflexión sobre este tema (Montoya, 2017a, 2017b, 2018). Además, la nacionalización de la ciencia y de la cultura es un fenómeno cuya dimensión lingüística es clave (desplazamiento del latín por las lenguas nacionales): la monopolización de la violencia legítima, es decir la formación del Estado, supone una monopolización de la cultura legítima a través de la institución escolar y de la imposición de una lengua nacional. Asimismo, la política cultural, educativa y científica exterior francesa está íntimamente vinculada a la política lingüística. Por último, la enseñanza de la lengua es parte de la agenda de la cooperación bilateral y un objetivo del programa Fitec.

la interpretación la posición de los tres países en el CTES. El abordaje es histórico e institucional: se pone en una perspectiva de largo y mediano plazo cada caso y se indaga en las instituciones claves. La amplitud de la revisión histórica se justifica por el hecho que, tal como se señaló, la universidad no siempre fue nacional y no siempre hubo políticas educativas y culturales, sino que hubo, en la época moderna en Europa, un proceso de nacionalización de la cultura que es correlativo de la formación del Estado y del surgimiento de política exteriores culturales¹⁶⁹. Obviamente, no se pretende hacer una revisión exhaustiva, sino destacar los puntos relevantes que, en función del objeto de investigación y de la revisión que se logró realizar, se identificaron. Dada la perspectiva histórica se empieza por Francia cuya trayectoria es más antigua.

Francia: la cultura, la ciencia y la educación, pilares de la política exterior

La historia de la universidad en Francia está estrechamente ligada a la formación del Estado, al igual que lo ocurre en el resto de Europa. Tal como lo señalan C. Charle y J. Verger, la universidad surge al principio del siglo XIII como resultado de la transformación de las escuelas medievales que, salidas del marco diocesano y con el apoyo papal, reivindican una autoridad intelectual a escala occidental reclutando en el conjunto de la Cristiandad. A lo largo del siglo XIII y XIV, se afirma el interés por esas instituciones de los Estados en formación que necesitan letrados y juristas que contribuyan a la formación de la administración y de la ideología nacional y monárquica del Estado moderno (Charle & Verger, 2015). La universidad encuentra así su origen en la Baja Edad Media, es decir en un mundo feudal y cristiano, y rápidamente se halla ante el surgimiento de un nuevo mundo con la formación de los Estados y las naciones modernas. En el siglo XIV, por ejemplo, se afirman las lenguas nacionales en Europa: en Francia, con el *Édit de Villers-Cotterêt* de 1539, Francisco I establece que todos los actos jurídicos habrán de ser redactados en francés, desplazando así al latín y haciendo del francés la lengua nacional (Duby, 2001). Este desplazamiento lingüístico, del latín a las lenguas vernáculas, corresponde a un desplazamiento de la Iglesia medieval por el Estado moderno. En 1635, bajo el Reino de Luis XIII, el Cardenal Richelieu funda la Académica francesa,

¹⁶⁹ Remitimos aquí al hecho que la universidad no siempre fue nacional y que, por lo tanto, para entender lo que significa la internacionalización hay que tener en mente cómo la universidad se nacionalizó. Es la nacionalización de la cultura en Europa con el surgimiento del Estado moderno que da lugar a la elaboración de políticas culturales exteriores.

institución cuya principal función es armonizar la lengua. Es en esa época que se establece la fuerte relación entre acción política y acción cultural como característica de la diplomacia francesa, particularmente a través del nombramiento de embajadores capaces de promover la ciencia, la cultura y el arte (Lane, 2011). Luego, bajo el reino de Luis XIV durante el cual Francia domina culturalmente y artísticamente a Europa, Colbert¹⁷⁰ crea la Academia de las Ciencias: de ahora en adelante, la ciencia es considerada como esencial en un Estado¹⁷¹ (Carpentier & Lebrun, 1990). Las Academias constituyen el primer modelo estatal de promoción de la erudición y de la cultura, y están destinadas a asegurar el prestigio internacional del Estado, particularmente a través de la consagración simbólica (premios, medallas, etc.) (Karady, 2009). El siglo XVIII, con la Ilustración, confirma la importancia de la ciencia y de la cultura en la construcción de los Estados y de su influencia: los grandes Estados que emergen, particularmente Inglaterra, Francia y Prusia, son también potencias intelectuales. Es en esa época que se crean en Francia las escuelas de ingeniería, como *l'École des Ponts et Chaussées*, creada en 1747 y destinada a la formación del cuerpo de ingeniería encargado de la construcción de la red de carreteras, y *l'Écoles des mines de Paris*, creada en 1783, cuando se hace evidente que la expansión de la actividad minera necesita una enseñanza específica (Chatzis, 2021; Daniel, 2021). En el siglo XIX, se estatiza la formación de las élites y se nacionaliza lingüísticamente la educación superior a la vez que se configuran los distintos modelos de educación superior (Karady, 2009). Tal como lo señala V. Karady, la nacionalización de las formaciones y de las escuelas cambia la dinámica europea: de ahora en adelante, la producción intelectual es reivindicada como un indicador de prestigio y de poder en la lucha entre los grandes países occidentales por la hegemonía. La “homología entre el monopolio escolar de la violencia legítima y el monopolio estatal del ejercicio legítimo de la violencia física”, que señalan P. Bourdieu y J.-C. Passeron (Bourdieu & Passeron, 2005, p. 11), se acompaña también de una monopolización lingüística y de una lucha entre espacios soberanos, esto es con monopolio, por mantener y extender ese monopolio.

¹⁷⁰ Ministro de Luis XIV, Colbert fue controlador general de finanzas, secretario de la Casa Real y secretario de la Marina. Es uno de los principales representantes en Francia del mercantilismo, doctrina política y económica que empezó a pensar el poder del Estado y las luchas de poder entre Estados en el contexto de desarrollo del absolutismo monárquico y de la competencia colonial. La creación de la Academia de las Ciencias por Colbert es así un revelador de la relación entre la institucionalización de la ciencia y la construcción del Estado.

¹⁷¹ Los elementos que se recalcan para el caso de Francia son tendencias que se observan de forma general en Europa, por ejemplo, con creación de la *Accademia Lincei* (1603) o de la *Royal Society* (1662). Es también, obviamente, el contexto de formación del sistema westfaliano.

Según A. Salon¹⁷², el lugar de las relaciones culturales en las relaciones internacionales francesas es antiguo y surge de la voluntad de actuar para desarrollar vínculos culturales con los otros pueblos para hacerles conocer y apreciar la lengua y la cultura francesa, con sus formas y sus contenidos que supuestamente interesan a la humanidad en su conjunto, lo que llama el mesianismo francés (Salon, 1983, p. 3). El autor distingue dos fases, antes de 1870 y después. En cuanto a la primera fase, subraya la dimensión francesa y real de la acción de los religiosos franceses. Menciona por ejemplo la alianza concluida desde Clodoveo entre la monarquía franca y la iglesia¹⁷³, la participación masiva de Francia en las cruzadas, así como el otorgamiento por el Papa a Francia de una misión de protección de los cristianos del imperio otomano que será reconocida en 1535 por el Sultán Solimán en un tratado con Francisco I. En la época moderna, la acción cultural francesa es marcada por las misiones religiosas, particularmente en la época de Luis XIV, tanto dentro del espacio colonial francés como afuera. Con la revolución francesa, se produce una nacionalización de la acción cultural, que deja de ser sólo de la Iglesia y de la monarquía para involucrar sectores más amplios de la sociedad. Esta etapa se ve marcada por una política estatal de asimilación lingüística y política y de difusión de las ideas revolucionarias. Este proceso siembra en Europa el desarrollo de una lógica de rechazo a la hegemonía política y cultural francesa:

“El derecho, afirmado por Francia, de extender hacia fuera su lengua y su cultura [...] iba a ser reivindicado por las otras potencias europeas. En la correspondencia diplomática de la Corona británica, Lord Palmerston substituyó el francés por el inglés. La rivalidad cultural entre las potencias europeas iba a completar su rivalidad política” (Salon, 1983, p. 15)

¹⁷² El libro de A. Salon, que surge de su tesis doctoral, es la principal referencia sobre la historia de la acción cultural francesa en el mundo. Los libros de P. Lane y D. Haize se refieren generalmente a este autor. La breve revisión histórica que se hace de la acción cultural francesa se hace esencialmente a partir de ese libro. El otro libro de referencia que se pudo identificar pero con el cual no se pudo trabajar es el de F. Roche y B. Pigniau (Roche & Pigniau, 1995).

¹⁷³ Al final del siglo V, Clodoveo logra someter al conjunto de los pueblos francos. Su coronación y bautizo lo convierte en el primer rey cristiano: su reino marca el inicio de la alianza entre el poder real y la iglesia romana, es decir de la monarquía cristiana. Según P. Chaunu, el *Regnum Francorum* constituye la fuerza federadora de Occidente, marca el inicio de la Cristiandad latina y es la base de los Estados cristianos de occidente (Chaunu, 1983). Es así en esa época que se origina la posición particular de Francia dentro de la latinidad.

Después de la revolución, las instituciones religiosas (protestantes y judías) y las congregaciones religiosas¹⁷⁴ siguen teniendo un papel fundamental. Sin embargo, aparece una nueva dinámica: el gobierno empieza a financiar escuelas francesas no religiosas en el Imperio Otomano, y se firma un acuerdo entre gobiernos para la creación en 1868 del liceo turco de Galatasaray que enseñaba en francés¹⁷⁵. A su vez, la influencia francesa se ejerce a lo largo del siglo XIX por la expansión colonial.

Si de 1871 a 1914 la lengua francesa sigue teniendo preeminencia en Europa y en las relaciones internacionales, se afirman también el inglés y el alemán. “La acción cultural y la difusión [...] de la lengua francesa se convierten muy conscientemente en medios utilizados para afirmar el mando de Francia en el mundo: el primero, al menos en lo espiritual y lo cultural.” (Salon, 1983, p. 19). Es durante esa fase que empieza a definirse e implementarse un política cultural propia del Estado republicano¹⁷⁶.

Efectivamente, antes de 1870 la política cultural consistía esencialmente en un apoyo financiero a las congregaciones. A partir de 1870, el Ministerio de Asuntos Exterior aporta una ayuda financiera más directa que llega a alcanzar en 1913 11% del presupuesto del ministerio, contra 1,9% en 1880 (Haize, 2012). Poco a poco, el Estado institucionaliza su acción con la creación dentro del Ministerio de Asuntos Exteriores del *Bureau des écoles et des œuvres françaises* (1909), del *Service des œuvres françaises à l'étranger* (1920), de la *Direction générale des relations culturelles, scientifiques et techniques* (1969)¹⁷⁷, de la *Direction générale de la coopération internationale et du développement* (1998)¹⁷⁸ y de la *Direction générale de la mondialisation, du développement et des partenariats* (2009). D. Haize y A. Salon citan un reporte de la cámara de diputados de 1920, año que marca un giro en la diplomacia francesa con la creación del *Services des œuvres*:

¹⁷⁴ Se estima que hacia 1899 habían 50 000 misionarios franceses en el mundo y que en 1939 esas congregaciones tenían 300 000 alumnos en el mundo (Salon, 1983).

¹⁷⁵ En 1914, las congregaciones religiosas francesas tenían más de 100 000 alumnos en el Imperio Otomano (Salon, 1983).

¹⁷⁶ Cabe resaltar algunos elementos del contexto histórico francés: tras la revolución, se suceden entre 1815 y 1871 varios tipos de monarquías, una república y un imperio. Tras la derrota francesa en la guerra contra Prusia (1870-1871) y el episodio revolucionario de la Comuna de París, se crea la Tercera República (1870-1940). En los años 1880 se crea la escuela republicana, laica, gratuita y obligatoria.

¹⁷⁷ Aparte se crea además en 1961 el Ministerio de la Cooperación encargado de la ayuda y de la cooperación con las antiguas colonias de África. En 1998 se fusiona la *Direction générale des relations culturelles, scientifiques et techniques* con el Ministerio de Cooperación dando lugar al nacimiento de *Direction générale de la coopération internationale et du développement* (Haize, 2012).

¹⁷⁸ Para una revisión detallada de la evolución del dispositivo ministerial, véase (Haize, 2012).

“nuestras universidades, nuestras escuelas en el extranjero son verdaderos centros de propaganda para Francia; constituyen un arma en manos de los poderes públicos. Es la razón por la cual el Ministerio de Asuntos Exteriores y sus agentes en el exterior tienen que dirigir y controlar las iniciativas, inspirar a toda costa la penetración intelectual francesa con la convicción que es una de las formas seguramente más eficiente de nuestra acción exterior”¹⁷⁹.

Esta cita ilustra bien la concepción francesa según la cual los diplomáticos se consideran como legítimos para intervenir en asuntos culturales, educativos e universitarios, es decir de la forma particular en la que se articula diplomacia pública y poder blando en Francia. De hecho, el *Service* está organizado en cuatro secciones, entre las cuales una específica para las universidades, que representa casi 90% de su presupuesto (Matthieu, 1991).

La cultura, la ciencia y la educación se constituyen por lo tanto tempranamente como pilares de la política exterior francesa. Hoy, esa importancia que se le da en Francia a la acción cultural en su política exterior es visible en los numerosos reportes parlamentarios que se consultaron y que revelan la preocupación por la organización y el financiamiento de la influencia, así como por la competencia internacional (Besson & Beaumont, 2012; Filippetti, 2007; Trupin, 2001). Entre los documentos oficiales que se identificaron, es particularmente interesante el libro blanco sobre política exterior de Francia para los años 2008-2020 (Juppé & Schweitzer, 2008)¹⁸⁰. Entre los desafíos que identifican sus autores, el quinto es la competencia global de las ideas¹⁸¹, es decir la revolución de los modos de producción y difusión de la información y el riesgo de pérdida de control sobre los términos del debate global y sobre las ideas que moldean la política internacional. Enfatizan que una de las marcas de la preeminencia de EE.UU. es precisamente que a menudo esas ideas son

¹⁷⁹ Citado por D. Haize a partir del texto de A. Salon (Haize, 2012, p. 51).

¹⁸⁰ La presentación que sigue retoma de forma casi textual los términos y las formulaciones utilizados en el libro mencionado. Para no sobrecargar el texto, se eligió no hacer citas ni traducciones detalladas. El libro ha sido en parte escrito por Alain Juppé, quien entre los años 1993 y 2011 ocupó, entre otros cargos, puestos de Ministro de Asuntos Exteriores, Primer Ministro y Ministro de Defensa.

¹⁸¹ Después de los nuevos desequilibrios mundiales, los cambios en Europa, los desafíos del orden internacional en términos de seguridad, las interdependencias económicas y ambientales, siendo el desafío de la democracia el sexto punto.

estadounidenses y que, tal vez, mañana sean asiáticas. De ahí la responsabilidad en estos temas tanto de las autoridades públicas como de los ámbitos políticos, económicos, culturales, científicos y artísticos. Los autores recalcan que el fin del enfrentamiento ideológico que marcó la guerra fría no eliminó el valor estratégico de las ideas: pesar en los debates sigue siendo decisivo, así como la capacidad de proponer y hacer escuchar ideas alternativas. Señalan luego que, al existir un riesgo de homogeneización cultural y lingüística, la mundialización es ambivalente y enfatizan que Francia tiene que estar presente en lo que se volvió un mercado competitivo global de formación de las futuras élites mundiales.

Entre las prioridades de la política exterior, el quinto punto es “Asegurar la presencia de las ideas, de la lengua y de la cultura francesa sirviendo la diversidad cultural”. Resaltan la necesidad de renovar las estrategias de influencias dando como ejemplo la acción que se llevó a cabo sobre la diversidad cultural. En el marco de este enfoque se señala que de forma general la formación de élites extranjeras ha de ser considerada como una prioridad de la política de influencia y que se deben intensificar los intercambios con el ámbito universitario. Según ellos, la audiencia de las ideas de la cultura y de la lengua constituyen ventajas claves para la influencia en el exterior, y éstas tienen que ser apoyadas por el Estado, por ejemplo, a través de la cooperación universitaria. Este enfoque contempla también la acción para y por la francofonía en la medida que la defensa del francés será tanto más creíble que se inscribe dentro del marco de la defensa del principio de diversidad cultural. Entre las doce propuestas que formulan para la reforma de la acción exterior, el sexto punto es el desarrollo de la red de educación en el exterior gracias a una política de ayuda a la realización de estudios superiores en Francia y el séptimo es la promoción de las ideas y de la cultura francesa al servicio de la diversidad. La cultura y la educación aparece por lo tanto como un punto clave y transversal de la política exterior francesa¹⁸².

¹⁸² Otros documentos, como el reporte *Diplomatie scientifique* y el *Livre blanc sur l'éducation supérieure* confirman la importancia de la relación entre las universidades y la política exterior. El primero empieza mencionando el papel que ha de tener la diplomacia en la inserción internacional de la investigación francesa para competir con éxito con los grandes países que producen investigación (MAE-DGMDP, 2013). El segundo señala que la educación superior y la investigación son componentes de la diplomacia y que la posición internacional de Francia, país históricamente “faro”, puede verse fragilizado si no se implementan políticas voluntaristas (MENESR, 2017). Pueden mencionarse también dos estudios sobre internacionalización de la educación superior producidos por *France Stratégie*, organismo creado en 2013 en substitución del *Centre d'Analyse Stratégique*, heredero del *Commissariat Général au Plan*, encargado de la planificación estratégica (Charles & Delpech, 2015; Ramanantsoa & Delpech, 2016).

El análisis del presupuesto del Ministerio de Asuntos Exteriores (MAE) es otro indicador, además de los textos oficiales, de la importancia de la acción cultural dentro de la política exterior. Tal como lo indica D. Haize, el presupuesto del MAE es el siguiente: está dividido en dos grandes misiones, la ayuda pública al desarrollo y la acción exterior del Estado. Dentro de la segunda se encuentra el Programa 185 “Diplomacia cultural y de influencia, que representaba en 2011 15% del presupuesto total del MAE y 25,6% de la misión “Acción exterior del Estado” (Haize, 2012) ¹⁸³. Este programa es específico para la diplomacia cultural y se distingue de otros programas de la misión, como el de acción de Francia en Europa y en el mundo (Programa 105) y el de los franceses en el exterior y asuntos consulares (Programa 151). La acción cultural en el exterior se encuentra así plenamente integrada a la política exterior como un campo de acción específico, con su propio presupuesto.

La existencia de organismos específicos encargados de llevar adelante esa acción cultural es también, a través de la división del trabajo dentro de la acción del Estado que esto supone, un indicador de la importancia de la acción cultural a la política exterior. Dentro de las embajadas existen Servicios de Cooperación y de Acción cultural, a menudo vinculados a Institutos Franceses, y puestos específicos, como el de Consejero de Cooperación y de Acción cultural (el “COCAC”, en la jerga de los nativos de la cooperación francesa) y los distintos tipos de agregados de cooperación cultural, lingüística, científica e universitaria, más o menos especializados según las embajadas y según las épocas. También hay una serie de organismos, llamados operadores, encargados de llevar adelante la política exterior, financiados esencialmente por el Estado y controlados directamente por éste (MEAE, 2021a). Estos operadores intervienen en la ayuda al desarrollo (*Agence française de développement, Expertise France, Institut de Recherche et de développement*, etc.), en el comercio exterior (*Business France*, etc.) y el turismo, así como en la cultura y la educación con el *Institut français, l'Agence pour l'enseignement français à l'étranger (AEFE)*¹⁸⁴, *Campus France* y *France Médias Monde* (TV5, Radio France International, etc.). Además de los operadores, hay otro

¹⁸³ Para una revisión detallada de la evolución del presupuesto, véase (Haize, 2012). Según este autor, esta estructura del presupuesto es del 2006. En 2019, el presupuesto para la Misión Acción exterior del Estado era de 2 872 millones de euro y el de la Misión Ayuda Pública al desarrollo de 2 019 millones (cálculo a partir del *Projet de loi de finance 2019* (Montoya, 2019))

¹⁸⁴ La AEFE es el organismo encargado de llevar adelante la misión de educación pública para los hijos de franceses que se encuentran fuera de Francia. Actualmente, esta red incluye 535 establecimientos en 139 países que escolarizan 370 000 niños de los cuales 40% son franceses (AEFE, 2021a).

tipo de organismos, particularmente la Alianza francesa¹⁸⁵ cuya creación, en 1883, se inscribe en el contexto de incremento de la competencia cultural entre las grandes potencias y que va permitir a Francia llevar adelante una diplomacia oficiosa antes de la creación en 1920 del *Service des oeuvres françaises à l'étranger* que inaugura una política plenamente estatal (Chaubet, 2006). Estos distintos organismos constituyen, a nivel mundial, una red: en el folleto que presenta al Ministerio de Asuntos Exteriores, se enfatiza que Francia es la tercera red diplomática mundial con 160 embajadas, 16 representaciones permanentes, 87 consulados, 98 Institutos franceses, 386 Alianzas francesas y 522 escuelas y liceos de la AEFÉ (MEAE, 2021b). La yuxtaposición en ese folleto de las embajadas y los consulados con los Institutos franceses, las Alianzas francesas y las escuelas AEFÉ es revelador de la integración de estos organismos a la visión de lo que es el dispositivo diplomático, es decir la integración de éstos a la política exterior.

En cuanto a lo universitario, y dentro del marco presentado, existen acciones e instituciones específicas. Según G. Tronchet, Francia desarrolla entre los años 1870 y 1920 una verdadera diplomacia universitaria, incluso antes de que se desarrolle plenamente una diplomacia cultural, que se apoya en estructuras que surgen en esa época como la Ciudad Internacional Universitaria de París o el *Office national des universités et écoles françaises* (ONUÉF) (Kévonian & Tronchet, 2013; Tronchet, 2011, 2014). A su vez, existe entre los operadores del Ministerio de Asuntos Exteriores un organismo específico, Campus France, creado en 2010 como resultado de la fusión de otras estructuras similares (*ÉduFrance*, *Égide* y el sector de *Asuntos Internacionales del Centre National des Oeuvres Universitaires*) que habían sido creadas en los años 80 y 90, encargado de la promoción en el exterior de la educación superior francesa, la recepción de los estudiantes e investigadores extranjeros y la gestión de las becas. Según la ley que crea ese organismo, se trata de un establecimiento público cuya misión es promover la presencia y la influencia de Francia en el exterior y participar en la acción exterior del Estado, está bajo la tutela conjunta del MAE y del Ministerio de Educación Superior (MES), y su acción en el exterior se ejerce bajo la autoridad del jefe de la misión diplomática y (*LOI n° 2010-873 du 27 juillet 2010 relative à l'action extérieure de*

¹⁸⁵ La Alianza francesa es una asociación cuya principal función es la enseñanza del francés. La Fundación, establecida en París, coordina las alianzas francesas del mundo que son constituidas como asociaciones de derecho local. En 2019, había 830 alianzas francesas en el mundo que recibían a 490 000 estudiantes de francés (Alliance française, 2019). La alianza se presenta de ese modo como la primera ONG cultural del mundo (Alliance française, 2021).

l'Etat, 2019). Es así claramente una institución que vincula la diplomacia y la acción exterior con el campo universitario. La misma ley que crea Campus France crea el Instituto Francés: bajo la tutela conjunta del MAE y del Ministerio de la Cultura, se inscribe dentro de la ambición de Francia de contribuir en el exterior a la diversidad cultural y lingüística en asociación con los otros países y su acción en el exterior se encuentra también bajo la autoridad de la misión diplomática. En cuanto al presupuesto, sin entrar en un análisis detallado, cabe destacar que existen financiamientos específicos.

Tabla 1

Programa 185 "Diplomacia cultural y de influencia (Francia, 2019)

<i>Tipo de acción</i>	<i>Presupuesto en millones de euros</i>
<i>Apoyo a la red (Alianzas francesas, etc.)</i>	42,6
<i>Cooperación cultural y promoción del francés</i>	62,1
<i>Objetivos del Desarrollo Sostenible</i>	5,6
<i>Educación Superior e Investigación</i>	101,6
<i>Agencia para la Enseñanza del Francés en el Exterior</i>	398,7
<i>Gasto en personal que participa al Programa 185</i>	73,4
<i>Diplomacia económica y desarrollo del turismo</i>	34,1
<i>Total</i>	718,4

Nota: elaboración propia a partir del Projet de Loi de Finances 2019 (Montoya, 2019).

Tal como lo muestra la Tabla 1, dentro del programa 185 existe la acción "Educación Superior e Investigación", que alcanza en 2019 101,6 millones de euros: 5% del presupuesto del Ministerio de Asuntos Exteriores se dedica por lo tanto específicamente a la educación superior y a la investigación. Estos financiamientos se suman además a aquellos destinados al apoyo a la red (Alianzas francesas, etc.), la cooperación cultural y lingüística, y la AEFÉ¹⁸⁶.

¹⁸⁶ Dentro del Ministerio de Educación Superior existen también financiamientos que no se detallan aquí.

En resumen, en Francia se incorporan tempranamente a la política exterior componentes educativos, culturales y universitarios vinculados con elementos de la identidad del país como el francés, la latinidad y la religión católica. Esta incorporación es correlativa de la formación del Estado y de la competencia internacional entre Estados capaces de tener cierta hegemonía cultural. El grado de incorporación se nota tanto en el volumen de documentos oficiales que tratan estos temas como en el alto grado de división del trabajo dentro del Estado que indica la existencia de instituciones y puestos especializados: la cultura, la educación y la ciencia son pilares de la política exterior. Existe además una política específicamente universitaria con presupuestos y organismos específicos. Existen por lo tanto en Francia espacios institucionalizados históricamente constituidos de entrelazamiento entre campo estatal y campo universitario en sus dimensiones internacionales.

Argentina: un entrelazamiento difuso

En el caso de Argentina, la revisión de la relación entre campo estatal y campo universitario implica remontar a la formación de las universidades en España y a la época colonial. La península ibérica se caracteriza por el hecho que fueron los reyes quienes fundaron las universidades, como es el caso de la Universidad de Salamanca (1218), de Valladolid (1218) y de Lisboa (1290) (Charle & Verger, 2015). En España, si bien este proceso sigue de forma general la dinámica europea, se inscribe sin embargo en el contexto particular de la Reconquista dado que la creación de esas universidades es posterior a la Batalla de las Navas de Tolosa (1215)¹⁸⁷: la creación de las universidades es contemporánea de la formación de España y de la consolidación de la monarquía castellana. La relación entre la formación del Estado español, su afirmación entre las potencias europeas y la dominación de la cultura castellana queda plasmada en la fecha altamente simbólica de 1492 que marca el fin de la Reconquista, el descubrimiento de América y la publicación de la primera Gramática de lengua castellana por Antonio de Nebrija. La creación de universidades, la formación del Estado y la construcción de una identidad nacional son acá también fenómenos correlativos.

¹⁸⁷ La Reconquista de la España musulmana por los reyes cristianos está marcada por varias etapas, particularmente la batalla de Las Navas de Tolosa, que constituye una victoria cristiana importante, y luego la caída de Granada en 1492, considerada como el fin de la Reconquista (Clot, 2004). Cabe recalcar que la otra gran universidad española, la Universidad de Alcalá, es creada en 1506 por Francisco Jiménez de Cisneros, cardinal y Gran Inquisidor, reformador de las órdenes religiosas, gobernador de España e iniciador de varias expediciones en África del Norte (Schmidt, 2021).

Fuera de Europa, las universidades empezaron a expandirse con la colonización de América. En América latina, las más antiguas son Santo-Domingo (1538), Lima (1551) y México (1551), creadas por el Rey a partir del modelo de Salamanca y Alcalá, bajo el control de las órdenes religiosas (Dominicos y Jesuitas), orientadas a la enseñanza de la teología y del derecho canónico (Charle & Verger, 2015). Éstas respondieron a la necesidad de formar localmente los novicios de las órdenes religiosas, de educar a las élites peninsulares y criollas, y de preparar a los funcionarios de la administración colonial (Tünnermann Bernheim, 1991): la universidad en América latina nace en un contexto colonial y primero hubo que nacionalizarlas incorporándolas a los Estados y naciones que se forman después de la independencia. Pero, tras la época colonial, si bien se crearon nuevas universidades, no hubo transformación en profundidad dado que la independencia no rompió con las estructuras socioeconómicas coloniales (Tünnermann Bernheim, 1991). Según C. Charle y J. Verger, las estructuras heredadas de la época colonial sólo son cuestionadas a partir del movimiento de reforma que nace en Córdoba (Argentina) en 1918 y que va a extenderse a otros países de la región. Al final del siglo XIX existían 36 universidades y se crean 69 en la primera mitad del siglo XX. Ciertos países con regímenes revolucionarios (México, Brasil, Argentina, Cuba) tratan de emanciparse de la tradición hispánica apoyándose en otros modelos, como el francés, el estadounidense y el soviético. Entre los años 1950 y 1966, se crean 116 universidades, alcanzando para toda América latina las 1 000 universidades (Charle & Verger, 2015).

En el caso de Argentina, los jesuitas crean en Córdoba un noviciado que es elevado a Universidad en 1622 y, a lo largo del siglo XVIII, se sustituye paulatinamente el poder de las órdenes religiosas por el del Virrey, es decir el poder político (Flachs, 2006). Esta evolución se da en el contexto de las reformas impulsadas por los Borbones quienes, al acceder al trono de España en 1700, modifican el funcionamiento de la monarquía y la relación entre la península y las colonias (Pérez, 2003). Dada la necesidad de formar nuevos cuadros para la burocracia, la universidad adquiere un papel central en la acción reformadora de la monarquía (Benito Moya & Torremocha Hernández, 2015). De hecho, con la formación del virreinato de la Plata en 1776 se vuelve necesaria la formación de juristas y se crea en 1791 la Cátedra Instituta en la universidad de Córdoba que da nacimiento a la Facultad de Jurisprudencia a través de la cual se profundiza la laicización de la universidad con el otorgamiento de los primeros títulos de doctor a laicos (Flachs, 2006). Durante el proceso de independencia, que se inicia en 1810, la Universidad contribuye a organizar el nuevo Estado y se crean las universidades de Buenos

Aires (1821) y de La Plata (1897) (Flachs, 2006). Al principio del siglo XX se afirma la autonomía de la universidad con la Reforma de Córdoba y se crean nuevas universidades nacionales en las provincias, lo cual permite cierta descentralización (Flachs, 2006; Tünnermann Bernheim, 1991). De este modo, la universidad ya deja de ser una herencia colonial y queda incorporada al nuevo Estado y a la nueva nación. En la segunda mitad del siglo XX, a lo largo de la sucesión de golpes de Estado que marcan la historia argentina, la autonomía universitaria recién adquirida pasa a ser objeto de lucha. Recién con el regreso de la democracia en 1983 se restablece la autonomía y se crea en 1985 el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) para coordinar las políticas universitarias, el cual es reconocido en 1995 como órgano de consulta obligatorio para las decisiones claves (Flachs, 2006).

Pueden distinguirse tres olas de privatización en América latina: en la primera mitad del siglo XX, con la creación de universidades confesionales; en la segunda mitad del siglo XX, con la creación de universidades de élite; y una tercera ola en los noventa de absorción del excedente vinculada con el incremento de las matrículas y la desfinanciación. En el caso de Argentina, se identifican también tres olas, la primera a fines de los cincuenta con la aparición de las primeras universidades privadas y luego una segunda ola en los noventa, en el contexto de liberalización que caracteriza la época, también marcado por la creación de universidades públicas. La tercera ola, “invisible”, se da en el contexto de cambio de orientación de la política educativa de los gobiernos kirchneristas marcados por la reivindicación del papel regulador e impulsor del Estado que dio lugar a un incremento de la cantidad de universidades tanto públicas como privadas (Saforcada et al., 2019). Según M. Unzué, la neoliberalización de la universidad argentina; las nuevas estrategias implementadas por éstas para generar recursos propios, como el arancelamiento de los posgrados; la dificultad para implementar la Ley de Educación Superior; y los conflictos entre la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU, creada en 1993 dentro del Ministerio de Educación), la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU, creada en 1995), y el CIN, muestran las limitaciones del Estado argentino para implementar políticas públicas. Las políticas públicas vinculadas con educación superior en Argentina tienden, en comparación con Brasil, a ser menos numerosas y menos duraderas, así como tampoco se encuentra relación directa entre la universidad y la evaluación, lo que M. Unzué llama el “trípode carrera académica-posgrado-evaluación” (Unzué, 2013). En el caso de Argentina, si tanto la formación de la nación y del Estado son correlativos de la formación de la universidad, el entrelazamiento entre campo estatal y campo

universitario parece estar marcado por la autonomía universitaria, los conflictos entre los distintos organismos que participan de la política universitaria y la dificultad del Estado para implementar políticas específicas.

En cuanto a la internacionalización, según J. C. Theiler no ha sido considerada como una línea de acción política. Si bien en los años sesenta se consolidan vínculos entre grupos científicos, a inicio de los noventa las universidades argentinas aún no integraban estrategias de internacionalización ni poseían estructuras específicas. Recién a final de los años noventa empieza a manifestarse cierto interés, en parte con el impulso que le dio a la cooperación entre América Latina y España la Agencia Española para la Cooperación Internacional (AECI), así como el proceso de integración regional (Theiler, 2005). A principio de los años dos mil, la mayoría de las universidades no tenían estructuras de gestión de la internacionalización y de la cooperación (Fernández Lamarra et al., 2018). Aún hoy, la mayoría de las universidades argentinas no poseen un proyecto o plan de internacionalización y cuando lo tienen se les dificulta implementarlo (Korsunsky, 2019).

Si bien la ausencia de política de internacionalización es históricamente el rasgo dominante, sin embargo ciertos cambios aparecen al final de los noventa con la constitución de la Red de Cooperación Internacional de las Universidades Nacionales (RedCIUN) y con la implementación de políticas públicas (Fernández Lamarra et al., 2018). En cuanto al CIN, existe de hecho una comisión de Asuntos Internacionales (CIN, 2021). En 1999 se constituye la RedCIUN que incluye 40 universidades, depende del CIN y nuclea a los responsables de cooperación internacional de universidades nacionales (UNLP, 2018). A su vez, existe en el Consejo de Rectores de Universidades Privadas una “Unidad de Vinculación Académica RRII”.

En cuanto a las políticas públicas, es bajo la presidencia de N. Kirchner que, a partir de 2003, se implementaron nuevas políticas para orientar la internacionalización y consolidar la presencia internacional de las universidades argentinas, particularmente con el Programa de Internacionalización de la Educación Superior y la Cooperación Internacional (PIESCI) que establece como principales socios a Brasil, al MERCOSUR y a UNASUR (Oregioni & Daddario, 2016). Implementado desde la SPU entre 2003 y 2011, los objetivos y los instrumentos de este programa son la integración en América del Sur, la acreditación regional, el reconocimiento de títulos a través de la firma de convenios bilaterales, la promoción de la movilidad y la movilidad docente (Larrea & Astur, 2011). Desde la SPU se desarrolló además el Programa de Promoción de la Universidad Argentina (PPUA), que se unificó en el 2015 con el PIESCI

(Fernández Lamarra et al., 2018). El PIESCI desarrolla también otras líneas de trabajo como la capacitación y la gobernanza lingüística (ME, 2021)¹⁸⁸. La SPU desarrolló también un programa de formación de posgrado en el exterior de profesionales argentinos del área de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva.

Los principales programas del PIESCI son los de movilidad docente a Madrid y París, que se inician en 2009 y se vinculan con la presencia de Argentina en esas ciudades gracias la Casa Argentina en la Ciudad Universitaria Internacional de París y el Colegio Mayor Argentino “Nuestra Señora de Luján” en el Campus de la Universidad Complutense de Madrid; el Programa de Centros Asociados de Posgrados entre Brasil y Argentina, en cooperación bilateral desde 2012; el Programa de Centros Asociados para el Fortalecimiento de los Posgrados Argentina y Brasil, desde 2010 entre la SPU y la CAPES; el programa ARFITEC y el Programa de apoyo a jóvenes investigadores Argentina-Chile (Fernández Lamarra et al., 2018). La Fundación argentina en la Ciudad Universitaria de París y la residencia argentina Nuestra Señora de Luján en Madrid son administradas por la Oficina de Cooperación Internacional del Ministerio de Educación (Theiler, 2005)¹⁸⁹.

Se implementan también políticas internacionales vinculadas con ciencia y tecnología, como programas de cooperación, de repatriación de científicos, de promoción de la ciencia y de orientación de la internacionalización (López, 2016). En el actual Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación existe un eje de trabajo de internacionalización de la política científica y una oficina de Cooperación Internacional con una División América, una División África, Asia y Oceanía, una División Europa, el Programa Rede de Argentinas/os Investigadoras/es y Científicas/os en el Exterior (RAICES) y el Programa Exportar Conocimientos (MCTI, 2017). Cabe también mencionar el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

¹⁸⁸ Cuando la configuración institucional era “Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología”, esas dos unidades eran parte del mismo ministerio. Sin embargo, era muy diferentes y en 2003 se creó unidad conjunta SPU y Oficina de Cooperación Internacional (Theiler, 2005).

¹⁸⁹ Se hizo una breve indagación en el presupuesto: en 2013 la transferencias del ministerio de educación a las universidades fue de 25 577 millones de pesos y se asignaron también 6 524 millones de pesos para programas especiales, de los cuales 46 para el PPUA y 40 para el PIESCI, es decir el 5% de los fondos destinados a financiar esos programas especiales (Fernández Lamarra et al., 2018). Este porcentaje contrasta con el 5% que Francia le dedica a la universidad y la ciencia como porcentaje del presupuesto total del Ministerio de Asuntos Exteriores: la proporción de presupuesto que Argentina le dedica al financiamiento de su principal programa de internacionalización universitaria es así muy inferior en porcentaje al que en Francia se le dedica desde el Ministerio de Asuntos Exteriores. Más allá de las diferencias de recursos de cada Estado, este dato es revelador del lugar diferente que ocupan las políticas de internacionalización de la educación superior en la acción del Estado.

(CONICET), que posee una Oficina de Relaciones Internacionales encargada de llevar adelante la cooperación internacional (convenios, desarrollo de proyectos de investigación internacional, financiamiento de becas para extranjeros)(CONICET, 2022). Existen así un gran variedad de acciones vinculadas¹⁹⁰ con ciencia que sin lugar a duda impactan en la internacionalización de las universidades, pero que no son específicamente universitarias: no abarcan a la universidad en su conjunto, sino la parte científica¹⁹¹.

En cuanto al Ministerio de Asuntos Exteriores, existe una diplomacia cultural que emerge entre 1919 y 1946 que contribuye a la definición de la identidad del país y que se desarrolla a través de la cooperación con organismos como la Sociedad De las Naciones y el Instituto Internacional de Cooperación Intelectual (Dumont, 2018). Actualmente, existe dentro de la Secretaría de Relaciones Exteriores una Dirección de Asuntos Culturales. Los principales programas que se identificaron son los de “Promoción de la cultura argentina en el exterior” y de “Promoción de la Literatura argentina en el exterior”. En cuanto a la relación con las universidades, ésta parece desarrollarse esencialmente a través de la Oficina de Cooperación Internacional y la creación en 1992 del Fondo argentino para cooperación horizontal (FO-AR) que permite tanto el envío de expertos argentinos como la recepción en Argentina de expertos extranjeros (Theiler, 2005). Existen por lo tanto dentro de Cancillería organismos y programas específicos de diplomacia cultural y científica, pero no parece haber programas o estructuras específicamente orientadas a la educación superior. Hubo sin embargo una iniciativa en el 2013 con la creación de un Consejo Consultivo de Universidades que reúne el Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto a través de la Subsecretaría de Relaciones Internacionales y Dirección General de Asuntos Culturales, la SPU, la CRUP, el

¹⁹⁰ Otra acción interesante es la formación en 2004 de un consorcio interuniversitario de Español Lengua Segunda y Extranjera (ELSE) y la creación del Certificado de Español Lengua y Uso (CELU) “con el propósito de contribuir a una política lingüística y educativa regional”, avalado por el Ministerio de Educación y de Asuntos Exteriores y que se toma en Argentina, Brasil y Europa (ELSE, 2021). A medida que el sector se desarrolló, con el impulso que dio la creación del MERCOSUR a la enseñanza del español para extranjeros y los cambios económicos posteriores a la crisis del 2001, el Estado argentino empezó a integrar el ELE a su acción diplomática y a su política de desarrollo (Varela et al., 2008). Sin embargo, la UBA, que es parte del consorcio, firmó en 2016 un “Memorándum de Entendimiento” para integrarse al convenio firmado entre el Instituto Cervantes, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad de Salamanca que apunta a la creación del Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española (SIELE) (UBA, 2016). La situación creada fue suficientemente importante para que saliera una nota periodística que señala que “la soberanía lingüística está en peligro” (Friera, 2016).

¹⁹¹ Cabe tener en mente lo señalado anteriormente: la universidad y la ciencia son cosas diferentes. En este caso, esta diferencia remite a una división institucionalizada de la acción del Estado: la ciencia, y CONICET, depende del ministerio de ciencia y tecnología mientras que la política universitaria depende de la SPU, es decir del ministerio de educación.

Consejo Federal de Estudios Internacionales y el CIN con el objetivo de “optimizar las competencias y habilidades de las Instituciones de Educación Superior de nuestro país, en su vinculación con el exterior”. El documento establece “que se contará con la infraestructura ofrecida por la Cancillería, en su papel de promotor de acciones de asistencia y cooperación entre las Universidades y con entidades de terceros Estados” (Ministerio de Relación Exteriores y Culto et al., 2013). Pero, tal como lo dice el documento, se trata de un Consejo Consultivo: es un espacio de diálogo, no un organismo destinado a la formulación e implementación de políticas de internacionalización. Además, el documento no menciona objetivos de política exterior, lo cual contrasta con Francia dónde explícitamente la cooperación está al servicio de los objetivos de política exterior con intervención directa del Ministerio de Asuntos Exteriores.

Existen por lo tanto en Argentina varias acciones desarrolladas desde el Estado y desde distintos ministerios que inciden, de forma más o menos directa, sobre la internacionalización de las universidades. Sin embargo, no parece existir una acción centralizada amplia que abarque de forma global la internacionalización de la educación superior (educación, ciencia y cultura) ni un organismo específico. Si se creó un Consejo Consultivo entre el Ministerio de Asuntos Exteriores y Culto y las universidades, este no parece haber desempeñado un papel importante. En el monitoreo que se hizo de las actividades de internacionalización, con excepción del Seminario sobre la Gobernanza Lingüística, no aparece, al menos de forma oficial, Cancillería. Un ejemplo revelador es la implementación de la Feria Internacional de Educación Superior Argentina (FIESA) que fue impulsada, al menos en parte, por distintos países: la carta de intención del FIESA involucra varios consulados¹⁹² y de lado argentino sólo están las universidades. El texto establece que “Con el presente acuerdo se pretende seguir la estrategia de Lisboa del 2000 [...] de convertir la economía de la Unión en la economía del conocimientos más competitiva y dinámica del mundo” y que parte del compromiso de las universidades es “gestionar ante organismos nacionales el apoyo necesario (RedCIUN, CIN, CRUP, SPU)” (Varios, 2018, pp. 5–6): la elaboración de una política a nivel nacional parece así ser impulsada a partir de la relación entre las universidades y las representaciones diplomáticas de otros países. A su vez, la organización de las embajadas argentinas en Italia,

¹⁹² Consulados de Alemania, Brasil, Chile, Colombia, Dinamarca, Ecuador, España, Finlandia, Francia, Gran Bretaña, México, Países Bajos, Perú, Chequia, Rumania, San Marino, Siria, Suiza, Uruguay, Bolivia. Es decir, países latinoamericanos y europeos, sin EE. UU. ni Canadá.

España, EE. UU., Brasil muestran que no hay puestos específicos vinculados con diplomacia científica y universitaria: salvo en el caso de Francia, donde existe una sección específica “Cooperación Científica e Universitaria”, en las otras no la hay¹⁹³. En cuanto al personal, en ningún de los casos mencionados aparecen agentes especializados en asuntos universitarios, educativos y científicos, sino que se encuentran, de forma más general, secciones de cultura y cooperación internacional. La ausencia de diplomáticos encargados de ciencia y educación es un buen indicador de la ausencia de política exterior específica llevada adelante desde Cancillería, lo cual contrasta con Francia donde no sólo existen puestos específicos sino también organismos especializados. Y si bien dentro del Ministerio de Educación la SPU lleva adelante un programa específico, según Celeste, la responsable del programa en el momento en el que se realizó el trabajo de campo, éste “no existe institucionalmente”, no está en el organigrama. Valentina, especialista en cooperación internacional y Directora de Relaciones Internacionales de una universidad argentina, tiene una opinión que va en el mismo sentido: “hay acciones, no política”. En la entrevista que se hizo al responsable de la sección de cooperación de la embajada argentina en París, éste declaró antes de que pudiera hacer cualquier pregunta que “el punto de partida es la autonomía”. Si bien luego mencionó que “cancillería participa en conferencia de rectores” y que la universidad “es nicho para el posicionamiento de Argentina” enfatizó inmediatamente que el Estado “acompaña”, tiene un “papel subsidiario” y “no es el actor primero”. Si se pregunta como es el acompañamiento, distingue dos formas: blanda, a través de la generación de datos, de redes de contactos, de armado de agenda para un rector que viaja; y dura, con la Agencia Argentina de Inversiones y Comercio Internacional para apoyar la participación de las universidades en ferias. Cancillería se mantiene al margen: el principio de autonomía parece ser antinómico con la implementación de una política de internacionalización, es decir que el Estado parece tener poca legitimidad para intervenir en la internacionalización de la educación superior.

Sin embargo, hay una progresiva incorporación a la esfera de acción del Estado de la internacionalización. Según la responsable del PIESCI, la política de internacionalización del ministerio de educación nace en los años noventa de la necesidad de gestionar los fondos españoles y europeos para la cooperación. A su vez, la creación del PPUA y del PIESCI cambió la dinámica en las universidades (Fernández Lamarra et al., 2018). Si bien el desarrollo de la

¹⁹³ Revisión hecha a partir de las páginas internet de las embajadas argentinas en esos países.

internacionalización parece así ser más bien el resultado de cambios exteriores, es decir exógeno, el progresivo desarrollo de instancias y acciones vinculadas con la internacionalización universitaria parece indicar un proceso endogenización, es decir una incorporación a la esfera de acción del Estado a través de la formación de la internacionalización como una categoría de política pública. Pese a la ausencia histórica de políticas de internacionalización de la educación superior y de organismos o políticas consolidadas específicas, existe entonces en Argentina ciertos programas y una multitud de acciones e instituciones mediante los cuales el Estado argentino puede implementar acciones de internacionalización de la educación superior y mediar entre el campo universitario nacional y el CTES. Esta configuración es muy diferente a la francesa y se propone denominar esta situación como entrelazamiento difuso entre campo estatal y campo universitario¹⁹⁴.

Brasil: una política exterior cultural, científica y educativa activa

Decir que Brasil es particular puede parecer obvio dado que el único país latinoamericano lusófono se distingue en varios aspectos de los otros países de la región. Lo cierto es que, en cuanto a educación superior, Brasil es particular desde la época colonial. Portugal presenta similitudes con España y con las tendencias europeas. La Universidad de Coimbra, primera universidad de Portugal, fue creada en 1290 en Lisboa por Dionisio I, rey que establece también el portugués como lengua de cancillería, lo cual constituyó un paso decisivo en el establecimiento del portugués como lengua oficial (Vasconcelos e Sousa & Monteiro, 2009). Recién terminada la Reconquista Dionisio define las fronteras del país, consolida el realismo regio y funda también la marina portuguesa, posibilitando de este modo las exploraciones y luego la colonización: en el caso de Portugal también se encuentran vinculados la formación del Estado y su inserción en el sistema internacional, el establecimiento de una lengua nacional y la creación de la universidad.

Durante la época colonial, Brasil se distingue de Hispanoamérica por el hecho que Portugal no creó ninguna universidad: las funciones que cumplían las universidades americanas en el mundo colonial español eran asumida en Brasil por la Universidad de

¹⁹⁴ Se elige el término “difuso” por la dificultad de nombrar. Al principio, se había elegido el término de política “incipiente”, “poco institucionalizada”, etc. Pero esta terminología contiene una visión evolucionista y hace del caso francés un modelo. Se prefiere por lo tanto “difuso”, pese a las connotaciones negativas de la palabra que se quisiera, con este comentario, evitar.

Coimbra (Tünnermann Bernheim, 1991)¹⁹⁵. Tal como lo señala A. Rouquié, la élite brasileña se formaba por lo tanto en Portugal y, dada la prohibición de publicar libros en Brasil, las ciudades no eran centros culturales para esas élites, a diferencia de lo que ocurría en Hispanoamérica. Luego, la transferencia en 1808 de la corte de João VI a Río de Janeiro contribuyó a reforzar el legitimismo de las élites locales: contrariamente a las colonias españolas, el Estado precedió a la nación y es el heredero de la corona quien declaró la independencia en 1822 (Rouquié, 2010). Fue al llegar a Brasil, y a solicitud de los comerciantes de Salvador de Bahía, que João VI crea cursos de Cirugía hasta que la corte se muda a Río y se funda la Escuela de Cirugía, la Academia Militar, la Escuela de Bellas Artes y luego, con la regencia, varios cursos de derecho así como la escuela de mina de Ouro Preto (Campo Oliven, 2002).

A lo largo de la *República Velha* (1889-1930) se favoreció la creación de cursos laicos de orientación técnica (Campo Oliven, 2002). En contraste con Hispanoamérica, la modernización de la universidad en Brasil se hace de forma autoritaria en los años treinta con la creación de nuevas universidades en Río de Janeiro y São Paulo cuyos profesores son traídos de Europa, particularmente de Francia. Las universidades se inspiran del modelo francés o alemán, sin verdadera autonomía con respecto al Estado (Charle & Verger, 2015). Bajo la presidencia de Getulio Vargas (1930-1945), se crea el Ministerio de Educación y de Salud y se promulga un Estatuto de las Universidades Brasileñas, que permanecerá en vigor hasta el año 1961 (Campo Oliven, 2002). A partir de los años cuarenta, se expande la red de educación superior creándose con la República Nova (1945-1964) 22 universidades federales (Campo Oliven, 2002).

Con los gobiernos militares (1964-1985) se expande la educación superior y se desarrolla la investigación a la vez que las universidades son intervenidas directamente por el gobierno federal. Es también en esa época que se masifica la educación superior, particularmente a través de la educación privada, a diferencia de lo ocurre en México y Argentina (Charle & Verger, 2015). Con el regreso de la democracia en 1985, la educación superior entra en una nueva dinámica. Los debates sobre la educación pública y privada son

¹⁹⁵ Esta visión sin embargo es criticada por L. A. Cunha quien señala que si bien no existían efectivamente instituciones de ese tipo en Brasil, sin embargo las formaciones que se impartían en las escuelas jesuitas eran similares a las que se encontraban en las universidades hispanoamericanas (Cunha, 2007).

parte de las discusiones sobre la Constitución Federal de 1988 y luego, en 1996, se establece la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Campo Oliven, 2002).

Unos de los rasgos históricos del sistema universitario brasileño es su carácter privado y lucrativo, rasgo que se desarrolla en los años setenta, ochenta y noventa. El inicio del gobierno de Luiz Inacio Lula da Silva en 2003 marca un cambio con la implementación de una serie de programas (Programa de Reestructuración y Expansión de las Universidades Federales (REUNI), programa Programa Universidad para todos (PROUNI) Universidad Aberta do Brasil (UAB), etc.), que permitieron una expansión del sistema universitario, su democratización y su descentralización geográfica (Corrochano et al., 2015; Unzué & Emiliozzi, 2013). El gobierno brasileño implementó además programas de internacionalización, particularmente el programa Ciencia Sin Frontera (2011-2016) que constituye el programa de internacionalización más importante del gobierno brasileño, con más de 100 000 becas, y que favoreció el posicionamiento internacional de las universidades brasileñas ¹⁹⁶(Chaves & De Castro, 2016; Prolo et al., 2019). Contrariamente a Argentina, la reforma de la educación superior fue un tema clave en la agenda del presidente Lula (Chiroleu, 2006).

En los años cincuenta se crearon instituciones cuya función es la evaluación y desarrollo del sistema universitario y científico. A nivel posgrado, la institución clave es la *Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nivel Superior* (CAPES) que inició sus actividades en 1951 y evalúa las maestrías y los doctorados (Leite, 2002). Ese mismo año se crea el *Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico* (CNPq) cuya función es la formación de recursos humanos calificados para la investigación. Ambas instituciones, con la FAPESP¹⁹⁷, desempeñaron un papel importante al financiar la formación de recursos en el exterior, particularmente hacia EE. UU. y, en menor medida, hacia Francia y Reino Unido, y contribuyeron a la formación de un círculo virtuoso formación, evaluación educativa y científica que, combinada con los planes nacionales de desarrollo de posgrados, contribuyó a la existencia de una forma de planificación (Unzué & Emiliozzi, 2013). Esta relación entre el posgrado, la evaluación y la carrera académica es lo que M. Unzué llama el “trípode” que

¹⁹⁶ Sin embargo, ese programa no es exento de ciertas contradicción en cuanto a la política exterior de Brasil: fue tras una reunión de D. Rousseff con el presidente B. Obama que surge la idea de un programa de becas que van a permitir la movilidad de estudiantes esencialmente hacia EE. UU., Canadá y Alemania, cambiando la política de cooperación sur-sur impulsada por Lula (Bischoff, 2017).

¹⁹⁷ La *Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo* es una fundación que financia becas y programas de investigación para entidades públicas y privadas del estado de São Paulo.

servió de base a la implementación de política públicas: posgrados, docentes e instituciones son evaluados y este proceso se retroalimenta dado que incita a que las instituciones seleccionen a su docentes en función de los criterios de evaluación (Unzué & Emiliozzi, 2013). La CAPES y el CNPq forman, evalúan y financian: son entonces a la vez juez y parte, lo cual les da un poder importante dado que tienen influencia sobre toda la “cadena de producción”, desde la formación hasta la carrera científica pasando por las instituciones. Es así una configuración muy diferente a la de Argentina.

La CAPES y el CNPq son además las instituciones que implementan los programas de cooperación destinados a la movilidad internacional, siendo la CAPES más especializada en los estudiantes y el CNPq en los investigadores. Existen diferentes espacios de cooperación internacional: la Agência Brasileira de Cooperação (ABC), del Ministerio de Relaciones Exteriores para la cooperación técnica; el CNPq, del Ministerio de Ciencia y Tecnología; y la CAPES, del Ministerio de Educación (Dal Pai Franco, 2002). La formación de la CAPES y el CNPq en los años cincuenta está vinculada con la concepción del Estado brasileño según la cual la formación de élites científicas es una cuestión estratégica que implica formular políticas específicas a través del financiamiento de movildades (Garcia & Cañedo, 2015). La internacionalización brasileña se inicia así a través de una acción política que corresponde a las prioridades del gobierno (Pereira Laus & Costa Morosini, 2005). La trayectoria y la configuración institucional es por lo tanto diferente a la de Argentina dado que se implementan tempranamente políticas de internacionalización desde instituciones estatales que intervienen de forma directa en el campo universitario y científico y que están vinculadas con objetivos estratégicos del Estado brasileño¹⁹⁸.

Cada una de estas instituciones constituye un espacio de entrelazamiento particular entre campo académico y estatal. En el caso de la CAPES, organismo clave de la cooperación con Francia y de la implementación de las programas Brafitec, el Consejo Superior está compuesto por representantes de las Secretarías de Educación Superior y de Educación Básica del Ministerio de Educación Superior, la presidencia del CNPq, la presidencia de la

¹⁹⁸ Cabe mencionar también que la organización de las universidades para promover su internacionalización es más temprana que en el caso de Argentina: en 1988 se crea la Associação Brasileira de Educação Internacional (FAUBAI), 10 años antes de la creación de la RedCIUN en Argentina. La comparación de los sitios web (publicaciones, actividades, proyectos, conferencias) indica que la FAUBAI (<https://faubai.org.br>) es mucho más activa que la RedCIUN (<https://redciun.cin.edu.ar>).

Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP)¹⁹⁹, el Departamento de Cooperación Científica, Técnica y Tecnológica del Ministerio de Relaciones Exteriores, la Presidencia de la Asociación Nacional de Dirigentes de Instituciones Federales de Educación Superior (ANDIFES), representantes de la comunidad académica, del sector empresarial, del *Fórum Nacional de Pró-reitores de Pesquisa e Pós-graduação das Instituições de Ensino Superior Brasileiras* (FOPROP), *Associação Nacional de Pós-graduandos* (ANPG) y de los Consejos Técnicos-Científicos de Educación Superior y de Educación Básica (CAPES, 2021a). La CAPES es por lo tanto una institución en la que se articulan distintos tipos de intereses: públicos y privados, económicos, educativos y científicos, universitarios y estatales²⁰⁰.

La CAPES tiene además claramente una dimensión y visión internacional dado que existe en su estructura organizativa una *Diretoria de Relações Internacionais* (DRI) compuesta por *Coordenação Geral de Programas* (CGPR) que a su vez incluye una *Coordenação de Parcerias Estratégicas no Norte Global e Oceania* (CPET) y una *Coordenação de Parcerias com Europa Latina e para o Desenvolvimento* (CPAD), además de la *Coordenação Geral de Bolsas e Projetos* (CGBP) y de la *Coordenação Geral de Acompanhamento e Monitoramento de Resultados* (CGMR)(CAPES, 2021b)²⁰¹. La CAPES tiene un papel importante en el proceso de internacionalización, en el desarrollo de la cooperación académica internacional y su política tuvo éxito en el desarrollo de las formaciones de posgrado, particularmente los doctorados (Barchini Rosa, 2008; Bilcalho Canêdo & Garcia Jr., 2011; Paiva & Brito, 2019).

En cuanto a la política exterior, cabe recalcar que la diplomacia cultural brasileña emerge en el periodo de entreguerras en el marco de la relación con la Sociedad De las Naciones y el Instituto Internacional de Cooperación Intelectual (Dumont, 2018). A su vez, se desarrolla a lo largo de la segunda mitad del siglo XX y ocupa progresivamente un lugar más importante en el Ministerio de Asuntos Exteriores (Dumont & Fléchet, 2009; Suppo & Lessa, 2013). El trabajo de exploración que se hizo lleva a considerar que lo cultural, lo educativo y lo científico están mucho más incorporados a la política exterior brasileña que en el caso de

¹⁹⁹ Empresa pública vinculada al Ministerio de Planeamiento y al *Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social* (BNDES) creada en 1967 y encargada de financiar proyectos científicos de desarrollo (FINEP, 2021).

²⁰⁰ Esta articulación entre distintos intereses existe desde la creación de la CAPES: en su origen estaban representados el grupo del Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA) que reunía militares brasileños y estadounidenses, académicos brasileños vinculados a la Fundación Rockefeller y educadores y científicos vinculados a la Universidad de São Paulo (USP) y la Sociedad Brasileira para o Progreso da Ciencia (SBPC).(Bittencourt Agueda, 2011).

²⁰¹ La DRI fue creada en 2007 (Marques de Aveiro, 2016).

Argentina. La revisión de literatura trae de por sí indicios de ello: estos temas aparecen en *el Atlas de la Política Exterior Brasileña* con una sección dedicada a la cultura que enfatiza el papel de Itamaraty y del Ministerio de la Cultura, y en el capítulo sobre los actores y las agendas los autores empiezan con Itamaraty y la diplomacia pública y dedican luego un apartado a los centros de investigación y las universidades (Milani et al., 2015). En el libro *Política externa brasileira* se dedica una parte completa a la educación y se plantea la relación entre educación, política exterior y constitución de comunidades políticas con el ejemplo de la actuación del Ministerio de Educación en el MERCOSUR educativo (Pinheiro & Beshara, 2012). Se señala también que la educación es un pilar de la cooperación internacional y que por lo tanto es preciso una mayor asociación entre diplomacia y universidades (Candeas, 2012).

A su vez, existe dentro del Ministerio de Asuntos Exteriores una *Divisão de Temas Educacionais e Língua Portuguesa*, antes llamada *Divisão de Cooperação Educacional*, cuya función es tratar la cooperación educativa ofrecida por Brasil, coordinar junto con el Ministerio de Educación los Programas de Estudiantes-Convenio de Graduación (PEC-G) y con el Ministerio de Ciencia y Tecnología los Programas de Estudiantes-Convenio de Post-Graduación (PEC-PG), tratar la cooperación educativa recibida por Brasil, negociar acuerdos y acompañar la implementación de acuerdos de cooperación educativa (DELP, 2021a). Los programas PEC muestran que Brasil desarrolló de forma temprana una política de cooperación universitaria Sur-Sur desde el Ministerio de Asuntos Exteriores: el programa PEC-G fue creado en 1965 y está destinado a países en desarrollo con los cuales Brasil tiene acuerdos de cooperación cultural, educativa y científica. Entre 2000 y 2019, benefició a 7 991 estudiantes de África, 2 592 de América latina y 87 de Asia (DELP, 2021c). El PEC-PG fue creado en 1981 y entre 2000 y 2019 benefició a 2 060 estudiantes de América latina, 870 de África y 97 de Asia (DELP, 2021d). La página del ministerio ofrece además información para estudiantes brasileños (revalidación de títulos, equivalencias de niveles, estudiar en el exterior, becas) y para extranjeros (DELP, 2021b).

La organización de las embajadas brasileñas es otro elemento que distingue a Brasil de Argentina. En el caso de la embajada de Brasil en Francia²⁰² existe un servicio cultural y de promoción de la lengua portuguesa y un servicio de cooperación educativa, científica y tecnológica (Ministério das Relações Exteriores, 2021a). Esta institucionalización de la división del trabajo de la embajada es un indicador de la incorporación de esos asuntos a la acción del ministerio de asuntos exteriores de Brasil dentro de la relación bilateral: existe incluso un sitio específico de la embajada brasileña para cooperación educativa (Ministério das Relações Exteriores, 2021c). La entrevista con el Jefe de Servicio de Educación y Promoción de la Lengua Portuguesa fue también muy diferente a la que se tuvo en el caso argentino. En primer lugar, vino acompañado por una traductora profesional y una doctora en literatura portuguesa que aparentemente eran sus principales colaboradoras, una de ellas con experiencia en el Ministerio de Asuntos Exteriores de Francia, ahí donde en el caso de Argentina el entrevistado vino acompañado por una licenciada en organización de eventos: el Estado brasileño invierte mucho capital universitario y cultural en estos puestos, lo cual indica la importancia que le asigna a esa dimensión de la relación bilateral y de su política exterior a la vez que muestra el tipo de capitales que se tienen que movilizar para lograr cooperar, es decir entrelazar los campos. La segunda diferencia es que se asume claramente el papel de la embajada en la relación universitaria: contrariamente al caso argentino que empieza recalando que la embajada no interviene, aquí la intervención es activa y explícita, es decir legítima. La última diferencia es que a lo largo de la discusión los entrevistados hablaron esencialmente de la acción de Brasil en Francia: hay claramente una agenda propia de influencia cultural, lingüística, educativa y científica. Se puede por lo tanto hablar en el caso de Brasil de un entrelazamiento fuerte del campo estatal y universitaria que se hace visible a través de la existencia de una política exterior cultural, científica y educativa activa.

En resumen, en los tres casos la formación de la universidad está ligada a la construcción del Estado y de la nación. Sin embargo hay diferencias: en Francia, los fundamentos de la universidad, en la época medieval, son anteriores a la constitución del Estado y de la nación. La progresiva formación del Estado en la época moderna, la consolidación de la nación en la época contemporánea, la nacionalización de la actividad

²⁰² En las embajadas de Brasil en Argentina, EE. UU., Italia, Alemania y Rusia, por ejemplo, vemos que existen también secciones específicas para educación, cultura y ciencia.

universitaria así como la incorporación temprana de lo cultural a la política exterior y la posición internacional de Francia conducen a un fuerte entrelazamiento entre el campo estatal y el campo universitario en lo internacional que se nota en la incorporación de la internacionalización universitaria a la esfera de intervención del Estado a través de instituciones, puestos y presupuestos específicos. En el caso de Argentina y Brasil, la principal diferencia con Francia es que estos países heredan de un sistema educativo y universitario colonial, es decir anterior a la formación de los Estados y de la naciones. En Argentina, la independencia corresponde a la formación de la nación y del Estado y se acompaña de la creación de un sistema universitario nacional. La particularidad de la independencia de Brasil lleva a una situación diferente en la que el Estado impulsa la creación de la nación y del sistema universitario. Es probablemente esa trayectoria histórica diferente que permite entender la diferencias entre Argentina y Brasil. De hecho, el Estado brasileño, a diferencia del argentino, tiene una fuerte capacidad de actuar con sus políticas públicas sobre las universidades (Unzué, 2013). Si existe en ambos casos un entramado institucional, el brasileño parece ser más denso y más efectivo, a la vez que se vincula con otros sectores, como el empresarial: no existe en Argentina una estructura como la CAPES que concentre el trípode formación, evaluación, carrera académica ni que reúna los intereses que están representados en la CAPES. SPU, PIESCI, CONEAU, CONICET, las Direcciones Nacionales de Cooperación Internacional de los ministerios de educación y ciencia: el marco institucional es más fragmentado, ninguna instituciones cumula el tipo de poder que tiene la CAPES, el criterio de autonomía parece ser más fuerte y cancillería no tiene mucho protagonismo. Además, pocos trabajos tratan el marco político e institucional de la internacionalización (Fernández Lamarra & Albornoz, 2014), lo cual hace aún más difícil pensar la relación entre el Estado y la internacionalización. Al contrario, en Brasil la literatura sobre internacionalización trata temas como comercialización, estrategias de internacionalización y aspectos geopolíticos (Sampaio & Saes, 2014)²⁰³. En Brasil, la internacionalización surge de políticas de Estado. En Argentina, la incorporación de la internacionalización a la esfera de acción del estado es, comparativamente con los otros dos casos estudiados aquí, difusa.

²⁰³ Los estados del arte mencionados ya están desactualizados, sin embargo, la intuición que se tiene es que esa tendencia sigue vigente.

Cabe resaltar que la existencia en Francia y Brasil de espacios institucionales donde se entrelazan distintos campos, y particularmente el campo estatal y el campo universitario, favorece la producción de agentes multiposicionados que, como Carlos o Leandro, son lo que se propone llamar en esta tesis universitarios diplomáticos, es decir personas que pertenecen al campo universitario y al campo estatal: movilizan capitales característicos del campo universitario y cumplen con una función diplomática. Del lado argentino, una persona como Celeste no es científica ni universitaria: titular de una maestría en cooperación internacional y licenciada en relaciones internacionales, es especialista en tanto profesional de cooperación internacional universitaria, pero no tiene doctorado, ni actividad científica, ni puesto universitario. No existe en Argentina un espacio institucional que permita la producción de agentes multiposicionados, o por lo menos no de la forma que éstos se pueden producir en Brasil y Francia. Este dato no es menor si se tiene en cuenta el dispositivo diplomático y cultural francés: por su tamaño, ofrece numerosas posibilidades de producción de este tipo de agentes.

El último punto que cabe señalar es que la formación de Estados nacionales y de universidades en España, Francia, y Portugal así como la colonización son tres procesos a través de los cuales lenguas romances se convierten en lenguas de Estado y lenguas nacionales a la vez que se convierten en lenguas internacionales. El proceso de nacionalización de la ciencia y de la educación en el siglo XIX conduce luego a que estas lenguas sean lenguas universitarias internacionales, además de otras lenguas como el inglés y el alemán. La proximidad cultural de los tres países latinos estudiados, la existencia de un polo latino de movilidad, la posición objetiva que tienen en el CTES y la capacidad, mayor o menor, de llevar adelante políticas públicas de internacionalización de la educación superior permiten empezar a entender el sentido histórico y político de la existencia de cooperación universitaria entre los países estudiados. Y es precisamente para profundizar en ese sentido que se propone indagar en las relaciones bilaterales.

Capítulo 7. Relaciones bilaterales y cooperación universitaria

Se propone a continuación profundizar en el análisis de la sociogénesis de los programas Arfitec y Brafitec indagando sobre las relaciones bilaterales de Francia con Argentina y con Brasil haciendo hincapié en la dimensión universitaria. Esto permitirá a su vez

ahondar en la interpretación de la posición de los países estudiados en el CTES y el significado de su relación. Se procede en tres pasos empezando por la relación entre Francia y América Latina y luego las relaciones bilaterales específicas.

Francia-América latina: ¿una “ambición suramericana”²⁰⁴ en el siglo XXI?

Se procede en tres etapas para presentar las relaciones entre Francia y América latina. En primer lugar, se analiza la emergencia del concepto de latinidad, concepto identitario que constituye la base de la relación en términos culturales. En segundo lugar, se hace una breve revisión histórica de la política exterior francesa hacia la región. En tercer lugar, se discute de la actualización de la influencia francesa en América latina en el siglo XXI.

La emergencia del concepto de latinidad

Para entender los vínculos que existen entre Francia y América latina conviene recordar el marco histórico. En cuanto a la época moderna, cabe destacar los elementos siguientes. En primer lugar, la relación de Francia con América: al final del siglo XVIII, la *Nouvelle-France* constituye un imperio americano francés que abarca un tercio de Norteamérica y forma, con las Antillas y el océano Índico, el imperio colonial francés (Gainot, 2015; Havard & Vidal, 2014). En segundo lugar, el papel de Francia en las rivalidades entre potencias coloniales, particularmente durante la Guerra de Sucesión española (1702-1713), la Guerra de Siete años (1756-1763) y el Tratado de París con el cual Francia cede Canadá, y la Guerra de Independencia española (1808-1814). En tercer lugar, la relación de Francia con España y su imperio cuando tras la Guerra de Sucesión española los Borbones, desplazando a los Habsburgos, acceden al trono español e implementan reformas centralizadoras que modifican la relación entre la metrópoli y sus colonias (Kuethe & Andrien, 2018). En cuarto lugar, la rivalidad entre EE. UU. y Francia en el Caribe cuando, por ejemplo, tras su independencia, EE. UU. tuvo que lidiar con la idea de Napoleón de crear una zona de influencia francesa en América y en las Antillas. EE. UU. mandaron entonces a R. Livingston y J. Monroe²⁰⁵ a negociar con Francia, pero finalmente, derrotados en 1803 en Haití, los

²⁰⁴ Referencia al libro *Une ambition sud-américaine: la politique culturelle de la France 1914-1940* (Matthieu, 1991).

²⁰⁵ J. Monroe es quien formula en 1823 la llamada “Doctrina Monroe” que se detalla más adelante.

franceses decidieron momentáneamente no seguir con el proyecto americano y vendieron Luisiana a EE. UU (Boersner, 2004).

En la época contemporánea, tras la derrota definitiva de Napoleón en 1815, el Concierto Europeo restablece el orden monárquico. En el Congreso de Aquisgrán (1818), Fernando VII pide a las potencias europeas una intervención contra los movimientos de independencia americanos, idea que fue acogida favorablemente por Francia que estaba restaurando su monarquía (Boersner, 2004). El Congreso de Verona de 1822 le ofrece una oportunidad a Francia para volver en el concierto europeo colaborando con la restauración del orden monárquico y borbón interviniendo militarmente en España con el ejército de los Cien Mil Hijos de San Luis para restablecer en su trono al rey Fernando VII (Allain et al., 2007). Tal como lo señala D. Boersner, Francia también intentó intervenir en América convocando un Congreso Europeo sobre Latinoamérica, pero la intransigencia de Fernando VII en cuanto a la necesidad de intervenir en América y su rechazo a la participación de Gran-Bretaña disuadió a las potencias europeas de participar. Por su lado, EE. UU. y Gran-Bretaña coincidían en impedir cualquier reconquista de América por la Santa Alianza y en 1823 EE. UU. formuló unilateralmente la Doctrina Monroe según la cual se oponen a toda intervención de potencias extracontinentales. Luego, con la batalla de Ayacucho (1824) y el Congreso de Panamá (1826), empieza a plantearse del lado latinoamericano un esquema alternativo a la Doctrina Monroe (Boersner, 2004).

Las relaciones de Francia con América latina después de la independencia son tensas y se identifican siete intervenciones militares (Hermann, 1992). Cabe destacar tres: los dos bloqueos del Río de la Plata (1838-1840 y 1845-1850) y la segunda intervención en México (1862-1867). En el caso de los bloqueos, la intervención francesa es parte de la lucha de poder por el control del Río de la Plata entre Argentina y Brasil, potencias en formación que rivalizan por establecer su hegemonía en Suramérica y se enfrentan a la hegemonía inglesa y a los intereses franceses, a lo cual se suma la independencia uruguaya (Boersner, 2004). En cuanto a la segunda intervención en México, ésta se inscribe, por un lado, en el contexto de la Guerra de Secesión (1861-1865) durante la cual EE. UU. es incapaz de aplicar la Doctrina Monroe y; por otro lado, en la lucha en México entre conservadores y liberales que lleva, tras la Guerra de la Reforma (1858-1861), a Benito Juárez a la presidencia (Boersner, 2004). Ante la suspensión del pago de la deuda decretada por el nuevo gobierno mexicano, España, Francia e Inglaterra intervienen colectivamente. Napoleón III tiene entonces un gran proyecto:

establecer militarmente a Maximiliano de Habsburgo a la cabeza de un imperio mexicano conservador y católico y así contener la expansión de EE. UU., garantizar la independencia de las colonias francesas en las Antillas, consolidar la influencia Francesa en América y desarrollar el comercio (Allain et al., 2007).

Francia es así históricamente parte de las rivalidades geopolíticas continentales. Ante la hegemonía británica a lo largo del siglo XIX constituía una alternativa, de ahí la existencia de partidos francófilos (Hermann, 1992). Pero, a diferencia de Gran-Bretaña, cuyas inversiones en América latina representaban 46,3% de las inversiones extranjeras en la región en 1914, Francia sólo alcanzaba un 16,4%: su influencia era mucho más cultural que económica (Rolland, 2011b). Lo cultural es, de forma general, una de las claves para entender la relación de Francia con América latina tanto por la influencia francesa en ese ámbito como por la presencia de territorios franceses y francófonos en el continente y la importancia de la dimensión cultural en las rivalidades geopolíticas regionales. Para entender esta dimensión, es preciso indagar en el concepto de latinidad.

La posición de Francia en la Santa Alianza sólo puede entenderse tomando en cuenta la relación entre naciones católicas y mediterráneas frente a las protestantes y anglosajonas, que remite a una oposición en Europa entre Norte y Sur, tradición y revolución, en un momento en que Francia está por perder la lucha iniciada desde Luis XIV para impedir la dominación inglesa en los imperios iberoamericanos: la rivalidad económica es también una rivalidad cultural, religiosa y política (Hermann, 1992). En el siglo XIX, mientras surgen en Europa distintos panismos, particularmente eslavo y germánico, se estructura en Francia un discurso panlatino (Sánchez Beltrán, 2014). Este discurso se inscribe dentro una visión racial y nacional de las relaciones internacionales (Abud, 2016). La emergencia de este discurso en Francia, particularmente con el gran proyecto de Napoleón III y la voluntad de independencia de las repúblicas hispanoamericanas, da lugar a la formación del concepto geopolítico de "América latina". Tal como lo enfatiza M. Quijada, este concepto no es un invento francés: los hispanoamericanos empezaron a usar el término "latino" a principios de la década del 1850, a menudo en un contexto de viajes a Francia. El término no fue impuesto por Francia, sino que tuvo éxito porque resulta de la convergencia entre una racialización de las categorías y la voluntad de unidad de la América española. Así, en su poesía, el colombiano J. M. Torres Caicedo usa el término en 1856 y en 1962 el jurista argentino C. Calvo habla de "los Estados de América Latina": la "latinidad" en y para América latina ofrecía en ese momento histórico

un vía de universalización y de integración (Quijada, 1998). Francia fue sobre todo promotora y divulgadora del concepto (Torres Martínez, 2016). Éste era funcional a sus intereses: tal como lo señala Y. Saint-Geours, el objetivo de Napoleón III de ayudar a la naciones católicas de América a contrarrestar la influencia protestante y anglosajona era, en realidad, una forma de eludir la relación de estos países con la antigua potencia colonial, España. En cuanto a EE. UU., usaron el concepto de panamericanismo (Saint-Geours, 2004).

Se entiende aquí, sin entrar en mayores desarrollos, que los distintos conceptos de “América”, “Panamérica”, “América latina”, “Iberoamérica”, “Hispanoamérica”, “Indoamérica” y “Suramérica” corresponden a concepciones geopolíticas diferentes, a intereses diferentes y pugnas entre potencias y fuerzas políticas por nombrar. La identidad latina es aquí clave dado que vincula a la región con un pasado europeo más allá de España o Portugal que incorpora un componente francés tanto por la importancia de Francia en la latinidad como por la presencia de territorios franceses y francófonos en las Américas. De forma significativa, A. Ardao²⁰⁶ empieza su libro citando a J. M. Torres Caicedo: “Hay América anglo-sajona, dinamarquesa, holandesa, etc.; la hay española, francesa, portuguesa; y a este grupo, qué denominación científica aplicarle sino el de latina?” (Ardao, 1980, p. 11)²⁰⁷

Esta concepción de la identidad latina rival de la anglosajona se mantiene en el siglo XX. La visión que desarrolla A. Siegfried²⁰⁸ en su libro sobre América latina es aquí reveladora: destaca que latinos y anglosajones serán cada vez más distantes y que la influencia francesa se ejerció esencialmente sobre las élites. De ahí la existencia de dos amenazas para Francia: la democratización y el desplazamiento de las élites por las masas cuyos consumos culturales están más orientados hacia la cultura anglosajona que francesa; la mecanización y la comercialización de la economía que pasan por el uso de los métodos estadounidenses convirtiendo al país norteamericano en polo de formación de élites que antes se formaban en Europa (Siegfried, 1942). Es este mismo autor que publica un artículo sobre la rivalidad entre el francés y el inglés en la UNESCO, la oposición entre el “*way of life*” y la concepción de la

²⁰⁶ Autor de libro *Génesis de la idea y el nombre de América latina* que constituye una de las referencias más citadas en la literatura que se revió sobre el tema (Ardao, 1980).

²⁰⁷ Cabe retomar aquí la pregunta que formula R. Rolland: ¿en qué medida que no sea eurocentrada puede hablarse de un sistema occidental del cual América latina participaría? (Rolland, 2011b). Entre la visión de América latina como extremo-occidente de A. Rouquié o como civilización emergente de A. Colombres, se entiende que las distintas formas de nombrar tienen consecuencias geopolíticas mundiales (Colombres, 2004; Rouquié, 1987).

²⁰⁸ A. Siegfried (1875-1959) es considerado como el “maestro” de la ciencia política francesa (Maitrot, 2021).

cultura de EE. UU., y la concepción latina, particularmente la cultura clásica francesa (Maurel, 2008). Se puede mencionar también a P. Rossillon, quien fue en 1966, bajo el impulso de C. de Gaulle, primer relator general para el Alto Comité para la Defensa y la Expansión de la lengua francesa y secretario general de la Unión latina y que defiende en *Un milliard de latins à l'An 2000* la tesis según la cual si el conjunto "latinófono" se organiza podrá impedir la hegemonía de la "americanoanglofonía" (Peroncel-Hugoz, 1997; Rossillon & Mata, 1983).

Si bien esa visión francesa "latinista" y elitista es estratégica, no deja de tener ciertas contradicciones. Desde el inicio, la expresión "américa latina" no es unívoca y es problemática dado que, hacia mediados del siglo XIX, sólo una quinta parte de la población de la región puede ser considerada como étnicamente "latina" (Romero, 1998). El carácter elitista es además en sí un limitante de la influencia francesa: vinculada con la cultura escrita excluye a los analfabetos que constituyen hasta mediados de siglo XX, salvo en algunos casos como Argentina, la gran mayoría de la población (Rolland, 2011b). De ahí la amenaza identificada por A. Siegfried de la democratización. R. Rolland enfatiza además que esta concepción de la latinidad recalca a la vez el voluntarismo y etnocentrismo de los diplomáticos franceses así como su ignorancia de América latina (Rolland, 2011b). Hay una ilusión francesa, salvo en los observadores más atentos, en cuanto a su superioridad cultural en la región y una incapacidad para percibir los profundos cambios de la región, particularmente en lo cultural, que se dan en el siglo XX (Matthieu, 1991).

La política exterior francesa hacia América latina: una revisión histórica

Sea lo que fuere, la latinidad es parte de la concepción de la relación entre Francia y América latina y lo cultural es un componente clave de la influencia francesa, particularmente sobre las élites a través de su formación. El pensamiento francés de la Ilustración influyó en las élites criollas que, al independizarse, adoptaron el modelo napoleónico de universidad (Tünnermann Bernheim, 1991)²⁰⁹. La influencia de Francia se ejerce también de forma directa a través de la enseñanza del francés, con el establecimiento de Alianzas francesas y por la

²⁰⁹ La influencia francesa se ejerció también específicamente en ingeniería: la escuela de ingeniería de Ouro Preto (Brasil), por ejemplo, fue creada en 1876 por un francés, C. H. de Groceix, a partir del modelo de la *École des Mines de Saint-Étienne* y a pedido del Emperador Pedro II tras un viaje a Francia (Carvalho, 2010). La ingeniería francesa tuvo además un papel clave en América latina a través de la creación del Canal de Panamá (Araúz, 2006). Un entrevistado, Gabriel, declara: "la ingeniería latinoamericana es hija del modelo francés y del modelo de Napoleón".

acción de las congregaciones religiosas (Chonchol & Martinière, 1985; Rolland, 2011b). La influencia de Francia no se limita a la acción de organismos como las Alianzas francesas ni a la francofilia de las élites locales, sino que se desarrolla una verdadera “ambición suramericana”, para retomar el término utilizado por G. Matthieu, con la implementación de una política cultural que se apoya esencialmente en la enseñanza, así como en el arte, el libro y la radio (Matthieu, 1991).

En 1909, año en el cual Francia empieza a desarrollar una política cultural exterior con la creación del *Bureau des écoles et des œuvres françaises*, G. Hanotaux, historiador y antiguo ministro de relaciones exteriores, crea el *Comité France-Amérique* partiendo de la idea de latinidad como identidad común (Matthieu, 1991). Dentro de ese movimiento se crea en 1908 el *Groupement des Universités et des Grandes Écoles pour les relations avec l'Amérique latine*: en el mismo momento en el que se incrementa en Francia el interés por América latina y se desarrolla una política cultural exterior, las universidades inician también un proceso de apertura (Matthieu, 1991). El *Groupement* debía permitir mantener y desarrollar las afinidades intelectuales entre latinos de América y de Francia (Chonchol & Martinière, 1985). Tal como lo indica M. Huerta, el objetivo es favorecer las relaciones intelectuales entre Francia y las “repúblicas hermanas de América latina”, aunque la acción se concentró más bien en EE. UU. y Canadá. Sin embargo, fue fundamental para el desarrollo de los vínculos y el surgimiento de los estudios latinoamericanos en Francia. E. Martinenche, el segundo presidente del *Groupement*, realizó en 1910 una gira por varios países de la región. El hecho que éste fuera hispanista facilitó la cooperación al permitir la incorporación de la dimensión lingüística y favoreciendo la reciprocidad. Se edita un *Livret de l'étudiant en France* y se desarrolla la cooperación, particularmente con Brasil donde se envían profesores como C. Levi-Strauss, F. Braudel, P. Monbeig y R. Bastide a la *Universidade de São Paulo*. En los años veinte, se crean además varios institutos en Argentina, Brasil, México, Uruguay, Perú, Venezuela y Paraguay (Huerta, 2016). El *Groupement* recibe el apoyo del *Service des Oeuvres* y del Fondo para la expansión universitaria y científica de Francia en el exterior que se creó en 1912 (Chonchol & Martinière, 1985). A principio del siglo XX ya existía por lo tanto en Francia un grupo de universidades francesas que, en relación con el Ministerio de Asuntos Exteriores, promovía y participaba de la cooperación universitaria, es decir que ya había un espacio institucionalizado de entrelazamiento entre campo estatal y campo universitario francés que participaba del vínculo entre Francia y América Latina.

A principio del siglo XX se incrementa la competencia en la región con Italia, Alemania y sobre todo EE. UU. que empiezan a desarrollar programas de becas y organizan conferencias inter-americanas sobre educación en La Habana (1930), Santiago de Chile (1934) y Buenos Aires (1936) que desembocan en la Convención para la promoción de relaciones culturales interamericanas. EE. UU. manifiestan una mayor voluntad de desarrollar una política activa, particularmente con la creación en 1938 en el Departamento de Estado de una “División de Relaciones Culturales” (Matthieu, 1991). Tal como lo señala R. Rolland, la Influencia francesa empieza a disminuir al principio del siglo XX y esa tendencia se confirma después de la Primera Guerra Mundial. Al final del siglo XIX, las élites latinoamericanas que viajaban a Francia eran sobre todo élites económicas y políticas. Después de la Primera Guerra Mundial, son sobre todo élites literarias y artísticas: son privilegiadas otras destinaciones para las otras disciplinas, como EE. UU. para la ciencia política, las finanzas, las ciencias sociales y la ingeniería; o Alemania para la medicina, la química y la ingeniería. A su vez, entre las dos guerras mundiales surgen también los modelos comunistas y fascista (Rolland, 2011b). Con la Primera Guerra Mundial, la influencia de Europa en la región disminuye y se transforma. La influencia de Francia cambia y, con la derrota de 1940, deja de ser un modelo aunque sigue siendo una referencia (Dumont, 2014).

El desarrollo de los vínculos académicos con América latina tiene también consecuencias en Francia con el progreso del latinoamericanismo (Chonchol & Martinière, 1985). Ya se había creado en 1909 la agregación de español²¹⁰ (Matthieu, 1991). Tal como lo señala M. Huerta, la creación del *Groupement* favorece el desarrollo de los estudios latinoamericanos en Francia con la creación en 1911 de un curso de estudios brasileños en la *Sorbonne*, que tiene su equivalente en Brasil con el curso de estudios franceses en la Universidad de São Paulo. El *Groupement* impulsa el latinoamericanismo y se crea en 1954 el *Institut des Hautes Études de l’Amérique Latine* (HEAL)²¹¹ que trabaja al desarrollo de las posiciones francesas en América latina y organiza conferencias con los sectores económicos e

²¹⁰ La agregación es el concurso de reclutamiento de los profesores de educación superior y secundaria. La creación de la agregación de español marca así una institucionalización de la enseñanza del español en el sistema educativo francés.

²¹¹ Se puede notar que el *Centre de Recherche Et de Documentation sur les Amériques* (CREDA), dentro del cual se realiza esta tesis y que está vinculado al IHEAL, pertenece a la Escuela Doctoral 122 “Europa latina-América latina” en la cual se encuentran varios laboratorios de investigación que trabajan sobre España, Portugal, Hispanoamérica, Brasil y los países lusófonos, definición cultural que incorpora países del mediterráneo y de África: la latinidad aparece como una identidad cultural global.

industriales: América latina pasa a ser considerada en Francia como un región en sí, independientemente de España y Portugal. (Huerta, 2016)²¹².

Después de la Segunda Guerra Mundial, el Ministerio de Asuntos Exteriores francés está organizado en Asuntos Económicos, Asuntos Político y Relaciones Culturales, y se crean los puestos de agregados y consejeros culturales. En 1944, se funda el Instituto Francés de América Latina (IFAL) en México y en 1946 la *Maison d'Amérique latine*, bajo la dirección del ministerio²¹³(Couffignal, 2011). Se crean también institutos franceses en Haití (1945), Chile (1947) y Perú (1948), una Cámara de Comercio Francia-América Latina (1946) y al año siguiente el Grupo Parlamentario de Amista Francia-América Latina, completándose el dispositivo con la creación en 1954 de la Unión Latina (Huerta, 2016). La región aparece así como una zona privilegiada de intervención de las política públicas francesas y, con el regreso al poder de C. de Gaulle, va a ser parte de la estrategia geopolítica de afirmación de autonomía con respecto a EE. UU. (Couffignal, 2011).

C. de Gaulle realiza en 1964 un gira en América latina, región a la que ya se había dirigido en 1940 llamando a la formación de comités Francia Libre. El contexto de este viaje es particular: por una lado, la revolución cubana (1958), la Alianza por el Progreso (1961) y la crisis de los misiles (1962) implican un cambio de rumbo de la guerra fría y en la relación de EE. UU. con América Latina; por el otro, Francia, con el fin de la guerra de Argelia (1962), impulsa con C. de Gaulle una política de grandeza ("*politique de grandeur*") que culmina con el acceso al estatuto de potencia nuclear (1960) y el retiro del mando militar integrado de la OTAN (1966). Es en este contexto que C. de Gaulle busca retomar un papel mundial apoyándose en la región articulando el concepto de latinidad y de tercera vía como alternativa al modelo estadounidense y soviético. Implementa, dado los pocos recursos, una política de

²¹² P. Monbeig, quien dirige el IHEAL de 1957 a 1977, es característico de los agentes multiposicionados: profesor de geografía, pasa diez años en misión en la USP (1935-1946), enseña en distintas instituciones, entre ellas *Grandes Écoles* como la *École Normale Supérieures* y el *Institut d'Études Politiques*, es miembro del consejo de administración de la Alianza Francesa y cumula varios títulos honoríficos como la Legión de Honor (Francia), el Orden de la Cruz del Sur (Brasil), la Orden de Mayo por el Mérito (Argentina), la Orden del Sol (Perú) y la Orden de Miranda (Venezuela) (Droulers & Théry, 2014).

²¹³ La *Maison de l'Amérique latine* es un ejemplo de entrelazamiento entre campo universitario y campo diplomático: el primer eje de acción de MAL es la diplomacia y se define como un lugar de encuentro de la comunidad diplomática latinoamericana en París. Desde 2003 está dirigida por A. Rouquié, quien fue embajador de Francia en El Salvador, México, Brasil y director de América Latina y Caribe en el Ministerio de Asuntos Exteriores de Francia y autor de números libros sobre la región (MAL, 2021). El trabajo de campo en París revela que ese entrelazamiento pasa también por la proximidad geográfica: el MAL, Science Po París y el IHEAL, cuando estaba en la rue Saint Guillaume, se encuentran a unas cuadras.

cooperación cultural y técnica. Si al principio EE. UU. se preocupan del desafío francés se dan rápidamente cuenta que Francia no logra contrarrestar su hegemonía (Vaïsse, 2014). En el marco de la política de C. de Gaulle se concluyen acuerdos de cooperación con Chile (1962), Colombia, Argentina y Paraguay (1963), Uruguay (1964) y México (1965) que constituyen una nueva estrategia de cooperación en la que se articula la cooperación técnica y económica, la cooperación científica y cultural, y la difusión del francés en los países latinos (Chonchol & Martinière, 1985).

Las presidencias de G. Pompidou (1969-1974) y V. Giscard d'Estaing (1974-1981) carecieron de política clara hacia la región, aunque este último le dio un componente más económico, pero con un perfil más bajo. Con F. Mitterrand (1981-1995) se da un giro importante con una articulación de la política francesa con la política europea hacia la región, la cual se desarrolla en los años ochenta tras la adhesión de España y Portugal a la Unión Europea en 1986 (Couffignal, 2011). La política de F. Mitterrand (1981-1995) abarca varios temas: América Central (acuerdos de San José con América central en 1982 y apoyo al Grupo de Contadora), Cuba, la guerra de Malvinas, derechos humanos y consolidación de la democracia (Rouquié, 2017).

J. Chirac (1995-2007) retoma elementos de sus predecesores y desarrolla sobre todo el tema de la diversidad cultural y reorienta la política cultural vinculándola con la política económica a través de la cooperación científica, tecnológica y lingüística en un contexto en el cual, con las privatizaciones, numerosas empresas francesas se instalan en el Mercosur. A su vez, promueve la creación del espacio común de educación superior ALC-UE (Couffignal, 2011).

Con N. Sarkozy (2007-2012) se rompe con la concepción gaullista de independencia con EE. UU., particularmente con el reintegro de Francia en el comando integrado de la OTAN (2008): al carecer ya de estrategia global de modificación del orden internacional, Francia se concentra sobre todo en algunos países, particularmente Brasil y México, que pasan a ser socios estratégicos, y en menor medida Argentina, Chile, Venezuela y Colombia. Según G. Couffignal, ya no hay política latino-americana francesa: Francia ya no tiene los recursos para mantener un servicio cultural y desarrollar una política mundial y América latina no es una zona prioritaria (Couffignal, 2011).

F. Hollande (2012-2017) vuelve a mirar hacia América latina. Su presidencia está marcada por numerosos viajes a la región, particularmente a Cuba en 2015, que constituye

un viaje histórico dado que en un siglo ningún jefe de Estado europeo había realizado un viaje oficial a ese país y que R. Castro realiza una visita oficial a Francia al año siguiente (Bel, 2018). Durante ese viaje, el presidente francés declara que viene como representante de Europa y que “de algún modo, Francia es un país latinoamericano” (Le Figaro, 2015). De hecho, la existencia de los departamentos franceses de América plantea el desafío de su cooperación con el resto del caribe y de la integración de estas colectividades a las organizaciones regionales (Galy, 2019; Nabajoth, 2002).

La tendencia que se puede por lo tanto notar en la segunda mitad del siglo XX e inicios del siglo XXI es, tal como lo señala J.J Kourlianzky, de ausencia de coherencia general de la política francesa y una pérdida de influencia global, la cual se refleja particularmente en la desaparición de la Unión Latina, es decir de un organismo que, con sede en París, vinculaba a Europa con América latina (Andréani et al., 2013)

La actualización de la influencia cultural francesa en el siglo XXI

Se propone indagar a continuación sobre la política exterior francesa más reciente hacia América latina y el papel de la universidad a través del estudio de documentos oficiales. Cabe destacar que si bien Francia no tiene una política estable hacia la región y que ésta no es prioritaria, no deja por ello de tener una política. De hecho, el libro blanco sobre la política exterior francesa afirma que “en los debates sobre mundialización, América latina, cuyo dinamismo es real y sigue siendo cercana culturalmente, debería representar para Europa un socio significativo que hay que saber asociar a nuestra visión y a nuestros proyectos” (Juppé & Schweitzer, 2008, p. 89). La región es vista como un socio global y se enfatiza la cercanía cultural.

Más específicamente, el documento *La France en Amérique latine et dans les Caraïbes* es el principal documento del Ministerio de Asuntos Exteriores que se encontró (MAEE, 2012). El título mismo del documento indica la visión francesa de ser parte de la región: el uso de la preposición “en” denota el “ser parte de”, ahí donde el uso de la conjunción “y” hubiera indicado una relación de alteridad, con un “otro”. Tras haber resaltado la emergencia económica de la región y su nueva proyección internacional, el documento enfatiza que la acción francesa se inscribe dentro de la relación entre América latina y Europa y del diálogo sobre los temas multilaterales y globales que sirven de base para “una diplomacia de

influencia atenta en acompañar la emergencia de los países de la región (MAEE, 2012, p. 14). El documento está organizado en varias partes: diálogo sobre los temas internacionales, dimensión regional y relación de Francia y Europa con los distintos procesos de integración, relaciones bilaterales, relaciones económicas y por último la cooperación de influencia relativa a la cultura y a la ciencia. Esta parte empieza mencionando la latinidad y evalúa el dispositivo educativo: 275 alianzas francesas que dan clases a 160 000 estudiantes, 37 escuelas con 28 000 estudiantes, 850 000 personas que aprenden el francés, presencia de Campus France en 19 países, el francés como segunda lengua extranjera después del inglés, cuarto países de destino de los estudiantes internacionales después de EE. UU., España y Cuba. Menciona luego los principales programas (Fitec, Prefalc, etc.) y detalla el dispositivo institucional (Institutos franceses, CNRS, CIRAD, AFD) y la cooperación descentralizada.

Otro documento importante es el reporte sobre la apertura de un diálogo cultural y político con América latina (Assemblée Nationale, 2016). Enfatiza en su primera parte que la región es estratégica por su papel en la transformación del sistema-mundo, particularmente porque tiende a salir de la periferia en un contexto de pérdida de hegemonía de EE. UU. ante el ascenso de China. El reporte destaca que Francia tiene una herencia, pero que le falta visión de futuro, de ahí la necesidad de relanzar el diálogo político desarrollando una reflexión estratégica sobre lo que Francia tiene para ofrecer. En la segunda parte recalca la necesidad de favorecer la constitución de un “polo latinoamericano” concebido “como aliado natural” de Francia en la construcción del multilateralismo. La alianza estratégica con Brasil y México debería ser extendida con los otros países pivote de la región como Argentina, Chile, Colombia y Perú. Insiste también en la cooperación local afirmando que Francia es un país americano y que sus territorios son puertas que abren sobre la región. Destaca el poco dinamismo actual de la relación entre Europa y la región, enfatizando que Francia es uno de los pocos países que podría relanzar el diálogo político, por ejemplo, desarrollando el diálogo estratégico con la CELAC y UNASUR. La tercera parte hace hincapié en el acompañamiento de la emergencia desarrollando una diplomacia económica que se apoye sobre el diálogo político gracias a una estrategia integrada que vincule la diplomacia económica a los desafíos del desarrollo en la región. La cuarta parte, “Pensar la participación política, los intercambios universitarios y la diversidad cultural en la mundialización” enfatiza que el diálogo político tiene que inspirarse de la modernidad latinoamericana en cuanto al papel del Estado, las políticas públicas y la participación política. En cuanto al diálogo científico y universitario, el reporte recalca que es

el instrumento más poderoso de la cooperación con la región pero que aún está subutilizado: la evolución de la educación superior en América latina, particularmente su masificación, constituye una oportunidad que tiene que ser aprovechada apoyándose en el marco de la cooperación europea. Las herramientas de la política francesa son la promoción de la movilidad y el desarrollo de las alianzas interuniversitarias, citando Fitec como ejemplo de los nuevos tipos de cooperación. El reporte señala que Francia es socio científico de primer orden: segundo socio de Brasil y tercero de México en términos de copublicaciones. El desafío que se plantea es hacer de la cooperación científica un elemento fundamental de la diplomacia de influencia y del diálogo sobre temáticas claves (desarrollo, energía, medio ambiente, etc.). Insiste en la necesidad de mantener el papel de Francia como “refugio” de las ciencias sociales y “el lugar de elaboración de un pensamiento alternativo que no obedece a los cánones del pensamiento anglo-sajón” (Assemblée Nationale, 2016, p. 126) Insiste en el papel de Francia en la articulación con Europa: promover la convergencia entre los sistemas educativos, crear el Foro Académico UE-CELAC, institucionalizar las redes, consolidar las políticas públicas y los vínculos con las empresas. Recalca luego el diálogo cultural y la defensa de la diversidad cultural: la región es considerada como “el laboratorio de la mundialización cultural”, “aliado natural de Francia para defender la diversidad cultural y promover el principio de excepción cultural” (Assemblée Nationale, 2016, p. 128). Uno de los puntos claves es el vínculo entre la francofonía y las lenguas latinas: enfatiza la adhesión de varios países latinoamericanos a la OIF²¹⁴, el estatuto del francés como lengua oficial de la OEA y la idea que “la promoción de la francofonía debe basarse en la reciprocidad y en el marco de la defensa de la latinidad, que Francia comparte no sólo con América sino también con el continente africano” (Assemblée Nationale, 2016, p. 136). Termina señalando que actualmente el centro de América latina parece estar en Miami, por lo cual ha de plantearse la pregunta de los medios necesarios para reforzar el papel de París como capital cultural e intelectual latinoamericana.

Otro reporte, sobre la presencia de los intereses franceses en América Latina, enfatiza la competencia de otras potencias desde finales del siglo XIX en una región en pleno desarrollo. Destaca que, con la Unión Europea, son regiones hechas para entenderse, pero que existen dificultades: las relaciones interamericanas están distendidas y China ocupa un

²¹⁴ Haití y Dominica son países miembros; Argentina, México, Costa-Rica, República Dominicana y Uruguay son países observadores.

papel cada vez más importante. Analiza también el papel de los otros países europeos: España, Portugal, Gran-Bretaña, Italia y Alemania. En cuanto a la política exterior francesa, realza la importancia del viaje y de la estrategia de C. de Gaulle y la ausencia de continuidad de esa política y de reflexión estratégica al respecto. De ahí la necesidad de desarrollar esa reflexión elevando la dimensión política de la relación y por lo tanto los recursos. En los vectores de la influencia se destaca la relación científica y cultural (Assemblée Nationale, 2012).

Cabe mencionar también el desarrollo de la reflexión en la AFD que, al haber sido autorizada a intervenir en la región, inició una reflexión estratégica sobre los desafíos del desarrollo y las políticas públicas (Quenan & Velut, 2014). Se desarrolló una colaboración entre el AFD, el IdA, el IHEAL y el IRIS sobre el “diálogo de políticas públicas” entre Francia y América latina para identificar temas en los cuales el AFD pueda intervenir y en los cuales se puedan constituir coaliciones de actores económicos, políticos, sociales, de forma bilateral y multilateral, en vista de formar alianzas sobre temas globales y, entre los cinco ejes de acción identificados, el segundo es la investigación, la educación superior y la formación profesional²¹⁵. En 2019, el AFD, el IRIS, el IdA y el IHEAL organizaron un congreso “Francia/América latina: cooperaciones innovadoras al servicio de un nuevo equilibrio mundial” (IdA, 2019).

C. Ventura, en un nota del IRIS realizada para la AFD, desarrolla una reflexión estratégica sobre lo que Francia puede ofrecer a América latina e identifica tres ejes: apoyar las iniciativas destinadas a contrarrestar la dependencia hacia EE. UU., cuestionar la primacía de la economía en las relaciones internacionales, definir un gran proyecto común (“*grand dessein*”) al resto del planeta. Partiendo del hecho que el ALBA, la UNASUR y la CELAC se caracterizan por la ausencia de EE. UU. y que contribuyen al multilateralismo a escala mundial, apela a una participación activa de la diplomacia francesa para reforzar sus objetivos sobre el cambio climático y compensar el estancamiento de los bloques regionales. Menciona entre los intermediarios de la política francesa los 50 000 profesores de francés y la necesidad de una alianza latina entre las lenguas aparentadas al francés (Ventura, 2017).

Existe por lo tanto una política exterior francesa actividad hacia la región con un importante componente cultural, educativo, universitario y científico. El dispositivo, aun

²¹⁵ Los otros ejes son la sustentabilidad financiera de las políticas públicas, las cuestiones alimentarias, los sistemas de salud y de protección social, la transición ecológica y la biodiversidad.

describiéndolo a grandes rasgos, no deja de ser importante: seis institutos franceses ²¹⁶ una antena del CNRS para Suramérica en Brasil, 50 espacios Campus France, dos institutos de investigación en el exterior²¹⁷, representaciones del IRD, del AFD y del CIRAD. A su vez, la cooperación científica está institucionalizada a través de comités: COFECUB con Brasil; ECOS Norte (México, Colombia y Venezuela), y ECOS Sur (Argentina, Chile y Uruguay) (Petit, 2013). A esto se suman las Alianzas francesas (250), la red de establecimientos educativos AEFÉ (36), 24 embajadas bilaterales y una representación permanente en la OEA (MAEE, 2018). Sin olvidar la existencia en Martinica, Guadalupe y Guyana de universidades y de centros de investigación. La “ambición suramericana”, lejos de pertenecer al pasado, se actualizó y, aunque Francia carezca de la influencia que tenía en el siglo XIX y que su posición en tanto potencia mundial haya cambiado, esa ambición parece seguir vigente en el siglo XXI y sigue inscrita dentro del concepto geopolítico de latinidad.

Para resumir, puede decirse en cuanto a la trayectoria histórica de la relación de Francia con América latina que el país galo es parte de las relaciones geopolíticas continentales, que ejerció una fuerte influencia cultural y que se concibe, dada su identidad latina, la presencia en América de territorios franceses y francófonos así como la existencia de un concepción geopolítica que va en ese sentido, como parte del conjunto latinoamericano. Este último punto remite al concepto de “latinidad” en sus dimensiones geopolíticas: la visión de una identidad común que se define particularmente en oposición al mundo anglosajón así como la existencia de políticas específicas vinculadas con ese concepto, como la Unión latina y la cooperación entre espacios lingüísticos. Obviamente, esta identidad puede entrar en conflicto con otras, como América/Europa, Norte/Sur, etc. Sin embargo, no deja de ser un concepto que se moviliza de forma reiterada y que tiene razones históricas de ser. El concepto de latinidad permite a su vez ahondar en la interpretación de la topografía del CTES: es en relación a esa trayectoria histórica y a esas dimensiones geopolíticas que la existencia de un polo periférico, latino y atlántico de movilidad estudiantil, hace sentido, particularmente si se tiene en cuenta la oposición con el polo central, anglófono y pacífico. Obviamente, no se trata de establecer una relación mecánica entre esto y aquello, sino de interpretar los resultados

²¹⁶ Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica y México.

²¹⁷ Los *Instituts Français de Recherche à l'Étranger* (IFRE) son organismos de investigación que se encuentran bajo la tutela del Ministerio de Asuntos Exteriores y del CNRS. En América latina, se trata del Institut Français d'Études Andines (IFEA, que concierne Perú, Bolivia, Ecuador y Colombia) y del Centro de Estudio Mexicanos y Centro Americanos (CEMCA, que concierne México y Centroamérica).

estadísticos, trabajo que constituye uno de los elementos centrales del AGD (Lebaron & Le Roux, 2015). Del mismo modo, la posición dominante de Francia dentro del CTES en relación con los países latinos, es decir no sólo de América sino también España y Portugal, cobra más sentido a la luz de lo expuesto, particularmente la descripción que se hizo de la variable “movi”.

En cuanto a la política exterior francesa hacia América latina, cabe resaltar la dimensión pública que aparece en la documentación que se consultó: la firma de acuerdos de cooperación, la institucionalización de la relación, la existencia de sedes de organismos públicos franceses en la región, la noción de “diálogo de políticas públicas”, la insistencia en la reciprocidad. Obviamente, esto no impide que haya lógicas privadas, pero en todo caso el Estado interviene de forma activa en la estructuración de la relación, particularmente en cuanto a educación, ciencia y cultura. Esto permite también poner en perspectiva el análisis que se hizo de los debates internacionales sobre la educación superior, de la relación entre los espacios lingüísticos y de la política francesa. Queda claro también la dimensión universitaria de la relación y la institucionalización histórica de ésta, por ejemplo, con el *Groupement*: ya a principios del siglo XX Francia había incorporado a su política exterior hacia la región a sus universidades y empezaba a aparecer una articulación entre cooperación interuniversitaria et cooperación bilateral.

En cuanto a la influencia de Francia se destacó que éste país sigue formando élites tradicionales y que la lengua sigue teniendo un papel importante, pero tiende a limitarse a ciertas disciplinas como la literatura, el derecho, la ciencias sociales mientras que las otras élites se forman en las universidades anglosajonas: “la influencia francesa se desvanece dentro de los que deciden”(Hermet & Venier, 1986, p. 390). Se señaló también el desafío que constituye para Francia la masificación de la educación superior, a lo cual se puede agregar la actual internacionalización. A su vez, se recalcó que unos de los objetivos de la política exterior francesa hacia la región es lograr una mayor articulación entre diplomacia económica, diplomacia cultural y agenda global. A partir de esos tres elementos se entiende el carácter estratégico que puede tener un programa de formación en ingeniería como el programa Fitec en la construcción de la influencia francesa en la región.

La relación franco-argentina: una cooperación densa

Se propone a continuación indagar en la relación bilateral franco-argentina empezando por una breve revisión histórica para luego analizar las visitas bilaterales y los acuerdos o tratados firmados, particularmente desde fines de los años noventa hasta 2020, y terminar con un breve mapeo del dispositivo actual de la cooperación francesa ²¹⁸.

La relación de Francia con Argentina se inscribe de forma general en las mismas dinámicas que ya se recalcaron relativas a la influencia de Francia en América latina. Sin embargo, la relación tiene ciertas características: en 1912, 67% de los franceses en América Latina residían en Argentina (Rolland, 2011b). Este país fue así un destino privilegiado de la migración francesa hacia la región, hecho que hay que relativizar dado que en 1914 los franceses representaban sólo el 3% de la inmigración europea en Argentina, una cantidad muy inferior a la italiana y la española, pero que se distinguía por ser más calificada (Pelosi, 1999). Los franceses participan en la formación de colonias y se crea incluso una colonia exclusivamente francesa en Pigüé (Andreu et al., 1977). Participan en la vida económica del país, particularmente en la ganadería y la viticultura, así como en el desarrollo del ferrocarril. Llega incluso a crearse en 1884 una Cámara de Comercio Franco Argentina (CCIFA) y en 1887 el Banco Francés del Río de La Plata (Pelosi, 1999).

La relación universitaria se institucionaliza de forma temprana. Con la visita en 1910 de E. Martinenche, el secretario general del *Groupement*, se firma un acuerdo entre los dos gobiernos para la creación en la *Sorbonne* de una cátedra de historia económica y política argentina (Pelosi, 1999). La ideología panlatina, que es parte de la ofensiva cultural Francesa hacia la región y en la que la universidad de París y el *Groupement* tienen un papel clave, encuentra un eco favorable en Argentina (Pelosi, 1999). Francia tiene entonces un gran influencia cultural en el país: en 1912, en la Biblioteca popular de Buenos Aires, 87,6% de los libros consultados eran en español, 9,55% en francés y menos de 1% para el inglés y el italiano (Matthieu, 1991) . Pero, con la Primera Guerra Mundial, la idea de establecer relaciones regulares entre la *Université de Paris* y la Universidad de Buenos Aires, que había llevado a la firma de un acuerdo en 1913, es postergada (Matthieu, 1991).

²¹⁸ Las fuentes utilizadas son la página internet de la embajada de Francia en Argentina (<https://ar.ambafrance.org/-Version-Espagnole->) y la base de acuerdos y tratados del Ministerio de Asuntos Exteriores francés (https://basedoc.diplomatie.gouv.fr/exl-php/recherche/mae_internet___traites).

En los años veinte, las relaciones universitarias cobran un nuevo impulso con la fundación del Instituto de la Universidad de París en Buenos Aires (1922) y, recíprocamente, tal como lo mencionan los documentos oficiales, del Instituto de las Universidades Argentinas en París (1924) así como de la Casa Argentina de la Ciudad Internacional Universitaria de París (1928), que resultan de la acción de actores diplomáticos y universitarios (Pelosi, 1999)

Entre las dos guerras, la competencia entre germanófilos y francófilos así como la influencia creciente de la propaganda española, italiana, bolchevique y estadounidense alteran el poder de Francia y modifican la relación con América latina. Estos cambios se confirman con la Segunda Guerra mundial: Francia ya no es una gran potencia. Tras la guerra, en un contexto marcado por la Guerra Fría y la descolonización, las relaciones retoman difícilmente hasta que cobran un nuevo impulso con la visita de C. de Gaulle. Esta culmina con la firma del convenio de “Cooperación cultural, científica y técnica” entre Francia y Argentina en 1964, pero por el golpe de Estado en 1966 y la sucesión de golpes posteriores no llega a implementarse (Pelosi, 1999).

Este acuerdo sin embargo es clave en la medida en que permite crear un marco bilateral para la cooperación: en la documentación que se revisó se menciona a menudo este acuerdo, por ejemplo, en el acuerdo de 1984 que establece la creación de una comisión general franco-argentina (JO, 1984). El título primero concierne la cooperación cultural: se establece que las partes tienen que favorecer la enseñanza del idioma y de la civilización del otro país, el intercambio de estudiantes y profesores con programas de becas y el reconocimiento de los diplomas. El gobierno argentino se compromete a favorecer la actividad del IFA y de las alianzas francesas a la vez que el gobierno francés apoya la actividad de la fundación argentina de la ciudad internacional de París. El título dos concierne la cooperación técnica y científica: ambos Estados organizan la cooperación en vista de apoyar la investigación científica y formar cuadros administrativos y técnicos. El acuerdo está firmado por los ministros de asuntos exteriores y se crea una comisión (JO, 1968). Es en base a este acuerdo que se desarrollan los proyectos de cooperación técnica, científica y cultural posteriores, como por ejemplo el intercambio de cartas publicado en 1970 a través del cual se establece el estatuto jurídico del Liceo franco-argentino Jean-Mermoz (JO, 70).

Hacia mediados de los años ochenta, es decir con la presidencia de F. Mitterrand, parece haber un nuevo impulso en la relación. En 1984, se crea una comisión general franco-argentina y una comisión de cooperación económica (JO, 1984) En 1985 se firma un arreglo

complementario al acuerdo de 1964 destinado a desarrollar las relaciones entre organismos de investigación y universidades y a facilitar proyectos conjuntos en los sectores considerados como prioritarios por las partes.(JO, 1985). En el contexto de la presidencia de C. Menem (1989-1999) y de las reformas económicas neoliberales y del alineamiento sobre EE. UU., la dimensión económica de la relación entre ambos países se incrementa y se firma en 1991 un Acuerdo de Promoción y Protección Recíproca de las Inversiones (Pinot de Villechenon, 2005). En 1992 C. Menem viaja a Francia y en 1994 el Ministerio de Asuntos Exteriores de Francia visita Argentina. Varias multinacionales se instalan en Argentina en un contexto en el cual se desarrollan también las relaciones UE-Mercosur. Es en este contexto que se crea el Programa La Condamine de formación en gestión de empresas entre la Universidad del Salvador y varias universidades francesas.

En 1997, J. Chirac realiza una gira latinoamericana acompañado por una importante delegación empresarial, y pasa por Argentina. Con la crisis del 2001, se dan importantes cambios en Argentina pero se mantienen las relaciones pese a las alternancias políticas que hay en ambos países. Según la revisión que se hizo, a partir del año 2000 hay una visita de alto nivel casi cada año. Entre 1994 y 2018, más de treinta visitas francesas a Argentina: tres presidentes, tres primeros ministros, cinco ministros de asuntos exteriores más cuatro secretarios de Estado vinculados a asuntos exteriores, un ministro de defensa, cuatro de economía y catorce otros ministros o secretarios de Estados y representantes. A esto se suman 25 visitas parlamentarias, esencialmente del Grupo de Amistad Franco-Argentino y representantes de los franceses del exterior, pero también de la Comisión de Asuntos Exterior, Defensa y Fuerzas Armadas. En cuanto a las visitas argentinas a Francia, desde el 2001, son 12 visitas de presidentes y tres de vice-presidentes, ocho de ministros de asuntos exteriores y 12 de otros ministerios (MAEE, 2021).

En 1997 se firma un arreglo complementario al acuerdo de 1964 que prevé la creación de un Comité nacional en cada país que involucra los ministerios de asuntos exteriores y de educación de las partes. En 1998 se firma un acuerdo de defensa y en 2008 una convención de cooperación para la creación del Centro Argentino de Entrenamiento Conjunto para Operaciones de Paz (CAECOPAZ)²¹⁹. En 2011 se firma un acuerdo para implementar el

²¹⁹ Cabe recordar en cuanto a la cooperación militar la influencia de Francia en las prácticas de la lucha contrainsurgente de la dictadura argentina (Robin, 2008).

Programa Vacaciones Trabajo que permite tener visas temporarias de trabajo. En 2015 se firma un convenio de reconocimiento de títulos entre la Conferencia de Presidentes de Universidad, la Conferencia de Directores de Escuelas de Ingeniería de Francia (CDEFI), el CIN y el CRUP. La relación toma un nuevo impulso con la visita de F. Hollande en 2016: 12 declaraciones (cooperación cultural, científica y educativa, defensa, seguridad formación, agricultura, turismo, deporte) y 11 acuerdos (nuclear, ciencia y tecnología, cine, etc.) que involucran una gran variedad de organismos públicos.

Por lo tanto, se puede decir que tras la Segunda Guerra Mundial la relación se mantuvo y que después del fin de la Guerra fría se desarrolló, incorporando nuevos aspectos, como la defensa. La relación bilateral está enmarcada en una serie de acuerdos, comisiones e incluso de organismos que dan lugar a una cooperación de Estado a Estado en una amplia gama de asuntos, por lo cual se puede considerar que la cooperación es densa.

Dentro de esta relación, la cooperación cultural, universitaria y científica es clave: está presente desde el inicio, se desarrolla a lo largo del tiempo y se integra paulatinamente a la relación bilateral. El breve mapeo del dispositivo institucional que se propone a continuación muestra que se trata de una relación importante, pero despareja. Así, en 2021, el Instituto Francés de Argentina está compuesto por 21 puestos: seis para la dirección, dos para la cooperación científica, cuatro para la cooperación cultural, cuatro para la cooperación universitaria, dos para la cooperación educativa y lingüística y tres para la cooperación audiovisual, a los cuales haya probablemente que sumar pasantes. El IFA constituye el Servicio de Cooperación y Acción Cultural de la Embajada, la cual está también compuesta por una cancillería diplomática, un servicio de prensa, un consulado general, un servicio económico regional para el Cono Sur, Business France, la misión de defensa y el Servicio de Seguridad interior. Cabe destacar el alto grado de especialización institucional: el IFA es en sí, dentro del dispositivo diplomático, una institución. Tiene varias diferenciaciones internas: en la cooperación cultural hay, además del agregado cultural, una adjunta para los programas de artes escénicas en Sudamérica hispanohablante, una adjunta para los intercambios artísticos y un adjunto para la promoción y difusión del libro francés. En cooperación universitaria hay un agregado con una adjunta y una responsable Campus France con una consejera. Comparativamente, la embajada Argentina en Francia tiene, según su organigrama, 11 agentes, algunos de los cuales ocupan varios puestos. Esto significa que el servicio de cooperación cultural de la embajada francesa en Argentina casi duplica en cantidad de

personal al conjunto de la embajada argentina en Francia. A su vez, en la entrevista realizada a la responsable del PIESCI, esta señala que son unas 12 personas trabajando en el programa y que gestionan la cooperación con varios países. Estas diferencias en cuanto a estructuras institucionales y recursos humanos, es decir capitales, invertidos en la relación, son un indicio no sólo de las diferencias de recursos entre ambos países, sino también de las diferencias en cuanto a la integración a la política exterior de los asuntos culturales, educativos y universitarios en cada país.

En lo universitario, Campus France tiene su sede en Buenos Aires y tiene puntos de información en Mar del Plata, Rosario, Santa Fe, Córdoba y Mendoza ubicados en Alianzas Francesas o en Universidades, y se registran más de 800 acuerdos entre universidades Argentinas y Francesas (Campus France, 2021a, 2021b). Existen además 100 acuerdos de doble diplomas, varios programas bilaterales (Arfitec y Arfagri para ingeniería y agronomía, Saint-Exupéry para movilidad de estudiantes doctorales, Prefalc para el desarrollo maestrías), una red de Centros Franco Argentinos (Buenos Aires, Mendoza, Córdoba, Rosario, Mar del Plata y Tucumán) que permiten a profesores franceses dar seminario y conferencias de nivel maestría y doctorado, así como un Centro de Eficiencia Energética y Energía Renovable, apoyado por el Ministerio de Educación nacional y Schneider Electric (IFA, 2021b).

En cuanto a cooperación científica, hay numerosos vínculos entre agencias de investigación que dan lugar a unas 400 misiones anuales de investigadores franceses a la Argentina. Existen varios programas: el programa ECOS Sud Argentina, creado en 1997 para apoyar la emergencia de proyectos conjuntos de investigación; los programas STIC-AmSud , MATH-AmSud y CLIMAT-Amsud, y 13 equipos de investigación conjunta o laboratorios internacionales que involucran distintos organismos públicos de investigación franceses y argentinos (CONICET) en agricultura, clima, nanociencia, informática, química, etc. (IFA, 2021a) Cabe destacar, para terminar este mapeo, el liceo franco-argentino J. Mermoz (1 453 estudiantes, 553 franceses) y el colegio franco-argentino de Martínez (442 estudiantes, 112 franceses)(AEFE, 2021b). En cuanto a las Alianzas francesa, son 53 ubicadas en 19 provincias que dan cursos a 14 000 estudiantes por año (AF, 2021). Existe así todo un dispositivo educativo, universitario y científico que constituyen el entrelazamiento de campos

Para resumir, conviene señalar los puntos siguientes. En primer lugar, la relación entre ambos países tiene bases históricas, sea por las migraciones como por las relaciones estatales, a veces conflictivas y otras cooperativas, que marcan los vínculos entre los dos países. Estos

vínculos se inscriben de forma más general dentro de la relación de Francia con América latina, y particularmente su influencia cultural. En segundo lugar, se desarrolló después de la Segunda Guerra Mundial una cooperación bilateral que se incrementó después de la Guerra Fría. Existen distintos acuerdos y espacios institucionales que permiten implementar distintos tipos de políticas bilaterales y orientar la relación. En tercer lugar, existe en la relación bilateral un componente cultural, educativo, científico y universitario importante: desde el jardín hasta las formaciones doctorales, todas las disciplinas, con un dispositivo que abarca toda Argentina e diferentes instituciones francesas o bilaterales y agentes especializados en el manejo de esas dimensión de la relación. Esto significa también que existe un espacio social, que confirma el trabajo de campo: quienes hacen la cooperación se conocen, a veces desde muchos años, se encuentran regularmente, trabajan juntos (“trabajamos con X sobre este proyecto”, “esta idea surgió en un charla que tuve con X”) y desarrollan relaciones afectivas (“¿cómo anda X?”, “Mandale saludos a X”) y hasta conocen aspectos de sus vidas personales. La formación de este espacio social es constitutiva del proceso de entrelazamiento de campos y, en lo universitario, de la articulación entre la cooperación bilateral y la cooperación interuniversitaria. El último punto que cabe resaltar es la diferencia entre los recursos movilizados por Francia, así como el grado de institucionalización y de diferenciación de la dimensión cultural, educativa y universitaria de su política exterior de cooperación, en comparación con Argentina, con menos capitales invertidos y menor institucionalización.

La alianza estratégica franco-brasileña

Siguiendo con el análisis de las relaciones bilaterales, se propone a continuación presentar la relación franco-brasileña empezando por una breve revisión histórica²²⁰ para luego analizar las visitas bilaterales y los acuerdos o tratados firmados, particularmente desde fines de los años noventa hasta 2020, y hacer un breve mapeo del dispositivo actual de la cooperación. Por último, se analiza de forma más específica el programa CAPES-COFECUB.

²²⁰ Se identificaron varias tesis doctorales sobre cooperación cultural y militar, así como sobre la cuestión de Guyana (Granger, 2012; Moraes Lessa, 2000; Nabuco de Araujo, 2011; Pereira, 2014; Suppo, 1999).

Descripción general

Tal como se señaló, Francia tuvo a lo largo del siglo XIX influencia sobre el conjunto de América latina, lo cual incluye a Brasil, aunque en este caso la relación que se desarrolla entre ambos países fue más importante y tuvo ciertas particularidades vinculadas con la evolución de Brasil durante ese siglo. La influencia francesa opera a través de la francofilia de las élites brasileña: en 1907, en la Biblioteca de Río de Janeiro, 28,5% de los libros consultados estaban redactados en francés y 64,5% en portugués (Matthieu, 1991). Se apoya también en un flujo migratorio dado que en 1912 9% de los franceses en América latina residían en Brasil (Rolland, 2011b). La influencia cultural francesa se nota particularmente en la creación de instituciones, como la Alianza francesa de Rio de Janeiro en 1886 y el colegio franco-brasileño de São Paulo en 1909 (Matthieu, 1991).

Después de la Primera Guerra Mundial la relación se desarrolla con la apertura en 1922 del Instituto franco-brasileño de alta cultura en Río de Janeiro (Huerta, 2016). La influencia francesa, a través de la política cultural francesa hacia la región y de la acción del *Groupement*, se consolida, particularmente en el momento de creación del sistema universitario brasileño al que Francia participa con el envío de misiones. Si bien, tal como en el resto de América latina, en la primera mitad del siglo XX la influencia francesa disminuye, Francia logra mantener una influencia importante en el país, particularmente a través de la educación y de las misiones universitarias (Pereira, 2014). La relación entre ambos países se desarrolla también en el ámbito militar con la creación en 1920 de una misión militar francesa que da inicio a una estrecha cooperación en un contexto marcado por el incremento de la influencia de EE. UU y la rivalidad en Brasil entre francófilos y germanófilos (Suppo, 2004).

Después de la Segunda Guerra Mundial se afirma en todos los ámbitos la influencia de EE. UU., sin embargo la influencia francesa se mantiene, por ejemplo en lo militar, contribuyendo a la autonomía estratégica de Brasil (Nabuco de Araujo, 2011). La relación cultural también se consolida con la firma en 1948 de un acuerdo de cooperación cultural y la inauguración en 1959 de la Casa de Brasil en la Ciudad Universitaria Internacional de París (Chonchol & Martinière, 1985). Al principio de los años 60, Brasil es el país de la región con el cual la relación cultural con Francia es la más intensa: en 1959 se crean los puestos de consejero cultural y de agregado de cooperación técnica, y la cooperación se desarrolla. En el contexto de industrialización de Brasil, la cooperación científica y técnica pasa a ser una

prioridad y se firma en 1967 un acuerdo complementario del acuerdo de 1948, estableciéndose también una comisión mixta (Pereira, 2014). El objetivo del acuerdo de 1967 es organizar la cooperación técnica y científica: formar cuadros administrativos y técnicos, y fomentar el desarrollo económico y social sobre la base de un financiamiento común. El acuerdo tiene también una dimensión universitaria dado que contempla las estadías de estudio y de formación, el financiamiento de becas y el intercambio de estudiantes (JO, 1967).

Este acuerdo permite dar un impulso político y técnico, pero la cooperación crece realmente a partir de 1975 y una serie de acuerdos de cooperación se firman entre 1975 y 1982 (formación, investigación, agronomía, asuntos espaciales, salud, meteorología, etc.). A su vez, un comité se reúne todos los años desde 1980 (L. P. Cardoso & Martinière, 2014).

Se detectaron pocos estudios sobre las dimensiones políticas y económicas de las relaciones entre Francia y Brasil: el acento estuvo puesto en las relaciones culturales. Según A. C. Moraes Lessa, hay una contradicción entre la importancia que tuvo la política exterior francesa en el desarrollo del país y la influencia de la cultura francesa, por un lado; y la ausencia de vínculos políticos y económicos más fuertes, por otro lado. Estos recién se desarrollan al final del siglo XX: la relación entre los dos países constituye una *parceria bloqueada*, según la fórmula de A. C. Moraes Lessa, que se debe a la ausencia de vínculos sociales y económicos fuertes y de visión política, a la pérdida de influencia cultural del francés a favor del inglés, e incluso, con la guerra de la langosta²²¹, a cierta conflictividad. Si la visita C. de Gaulle en 1964 relanza la relación, no logra revertir las tendencias en cuanto a las relaciones económicas. Es recién en los años noventa que la posibilidad de una alianza más sólida emerge, favorecida por la democratización, la liberalización económica y el inicio de la integración del MERCOSUR a la vez que, en el contexto post guerra fría, se profundiza la integración europea: cambia entonces la visión del potencial de los vínculos mutuos y se consolida la relación económica (Moraes Lessa, 2000)

La relación mejora con F.H. Cardoso en 1995 y la creación de un Comité Estratégico dentro de la Comisión Económica franco-brasileña, mejora que se refleja en la visita de Estado de J. Chirac a Brasil en 1997 y la de F.H. Cardoso a Francia en 2001 (Cortinhas et al., 2016). En 1997 se firma un acuerdo marco de cooperación con el objetivo de dar nuevo impulso a la relación. Se crea una comisión general franco-brasileña y grupos de trabajo, con una comisión

²²¹ La guerra de langosta es un conflicto entre Brasil y Francia que ocurrió a principio de los años sesenta.

científica y técnica y otra cultural y lingüística; y se establecen mecanismos de consultación política (JO, 1997). El incremento de las visitas presidenciales es un indicador de la consolidación de la relación: a partir de 1997, se pueden identificar seis vistas presidenciales francesas a Brasil y cinco de Brasil hacia Francia (Ministério das Relações Exteriores, 2021b).

Bajo la presidencia de L. I. Lula da Silva, la relación se afianza, llegando incluso a firmarse en 2008 una alianza estratégica²²² (Cortinhas et al., 2016). El Plan de acción para la implementación de la alianza estratégica está compuesto por las siguientes partes: diálogo político y gobernanza internacional, cooperación económica y comercial, defensa (específicamente helicópteros y submarinos, modernización del Ejército de Tierra, aeronáutica militar), espacial (cooperación en investigación, sistemas satelitales, etc.), nuclear, desarrollo sostenible y, último punto, la cooperación educativa, lingüística, científica y técnica (Francia-Brasil, 2008). La alianza estratégica abarca por lo tanto distintos aspectos, desde lo político y militar hasta lo cultural y lo lingüístico pasando por lo económico y lo científico. Si bien estos aspectos podrían parecer desvinculados entre ellos, visión que se ve reforzada por los abordajes temáticos que suelen presentar los manuales de política exterior o la oposición conceptual entre poder duro y blando, la observación empírica, y particularmente el trabajo de campo y el estudio de las fuentes primarias, permite entender que estos distintos aspectos sólo pueden producir efectos en términos de producción de poder en la medida en que se “complementan”. Este es el caso por ejemplo, tal como se verá más adelante, del programa Cubesat de nanosatélites a través del cual se vincula Arfitec, la cooperación aeronáutica y la industria militar; o la relación entre la cooperación lingüística y la cooperación militar cuando el Ministerio de Asuntos Exteriores de Francia abre un centro de idioma en una base militar brasileña usando un método de francés específico para formar militares que intervienen en Operaciones de Mantenimiento de la Paz (MAEE, 2020).

En 2013, el presidente F. Hollande realiza una visita presidencial a Brasil y en esa oportunidad se firman 21 acuerdos, declaraciones y convenciones (Embassade de France au Brésil, 2013). Diez conciernen la ciencia y la educación, de los cuales tres explícitamente en el

²²² Este acuerdo permitió la producción de cuatro submarinos Scorpène, un submarino nuclear, 50 Cougar Helicopters por un monto de 22,5 mil millones de reales (Cortinhas et al., 2016). El acuerdo de 2008 se inscribe dentro de la tradición de C. de Gaulle y corresponde a los objetivos brasileños de constituir alianzas alternativas a EE. UU., pero cuando Francia se opuso a la propuesta turco-brasileña sobre Irán, se alteró la confianza dado que los brasileños se percataron que los intereses franceses eran sobre todo comerciales y no se iba a compartir tomas de decisión sobre ese tipo de cuestiones (Andréani et al., 2013).

marco de Ciencia Sin Frontera. La cooperación concierne también varios temas estratégicos en el ámbito naval, espacial y satelital. Se puede notar que varios grupos e instituciones públicos y privados están involucrados: ThalesAleniaSpace²²³, la Agência Espacial Brasileira, la *Direction des Constructions Navales et Services*²²⁴, Odebrecht²²⁵ y Airbus.

Esta breve revisión de la relación bilateral entre ambos países indica un vínculo más denso y más sólido, con una dimensión más estratégica, que la relación franco-argentina. El análisis del dispositivo institucional va también en ese sentido a la vez que muestra una mayor inversión de recursos de parte de Brasil en la relación, lo cual constituye un indicador de la importancia de la relación para este país y sugiere una relación más simétrica. En la revisión que se hizo, la Embajada de Brasil en Francia cuenta con 15 agentes y posee un servicio específico para cultura y promoción de la lengua portuguesa (un secretario) y un servicio para cooperación educativa, científica y tecnológica (un secretario), es decir que hubo un proceso de institucionalización dentro la embajada de esa dimensión de la relación. La representación cuenta además con cinco agregados militares (Ministério das Relações Exteriores, 2021a). La página internet de la embajada contiene mucha información relativa a la cultura brasileña y a educación: clases y exámenes de portugués, guía para estudiar en Brasil y en Francia, librerías, lectorados de portugués en universidades francesas, etc. Tal como se señaló, existe además un sitio específico de la embajada para la cooperación educativa (Ministério das Relações Exteriores, 2021c). Este sitio concentra información sobre enseñanza del portugués en Francia, los acuerdos vigentes, los servicios consulares, la investigación sobre Brasil en Francia, la política de ciencia, tecnología e innovación de Brasil y su relación con el medio empresarial, así como la alianza franco-brasileña, un boletín cultural, etc. No existe algo similar en la página internet de la embajada argentina en Francia, y la página del Ministerio de Educación de Argentina sólo contiene información sobre becas y trámites (Ministerio de Educación, 2021). Tanto los organigramas como el contenido de los sitios oficiales y las entrevistas parecen indicar un papel mucho más activo del Ministerio de Asuntos Exteriores brasileño y una función de coordinación entre lo universitario, lo económico, lo científico, lo técnico y el sector empresarial: comparativamente con Argentina, existe una política exterior, es decir una

²²³ Empresa franco-italiana filial de Thalès especializada en la producción de satélites. Thalès es una compañía francesa de electrónica que se dedica al desarrollo de sistemas de información y servicios (aeroespacial, defensa y seguridad).

²²⁴ Hoy conocida como Naval Group, la DCNS es una compañía francesa de defensa naval.

²²⁵ Odebrecht es un conglomerado brasileño (construcción, transporte, energía, espacial, etc.).

política llevada adelante por el Ministerio de Asuntos exteriores, con sus diplomáticos y sus embajadas, que vincula lo universitario con otros aspectos de la relación. El Estado brasileño parece por lo tanto manifestar, por lo menos en cuanto a su relación con Francia, mayor capacidad y voluntad de integrar los procesos de internacionalización de la educación superior a su esfera acción y de articularlos de forma más efectiva con su política exterior.

En cuanto a la embajada de Francia en Brasil, ésta se encuentra en Brasilia y hay tres consulados (Rio de Janeiro, São Paulo y Recife). Se identificaron un total de 22 puestos vinculados con cooperación cultural, científica, universitaria y lingüística, lo cual es acá también un indicador del proceso de institucionalización de esta dimensión de la relación a la vez que muestra la importancia de este vínculo en la relación bilateral. Campus France tiene cinco sedes (Brasilia, São Paulo, Rio de Janeiro, Recife y Belo Horizonte) y hay 29 Alianzas francesas que contabilizan unos 22 048 estudiantes (Alliance française, 2019). Existen además cuatro establecimientos educativos franceses (Brasilia, Rio de Janeiro, São Paulo, Natal) con 2 562 estudiantes, de los cuales 1 350 franceses (AEFE, 2021c). Existe a su vez una gran cantidad de programas de cooperación, algunos regionales y en los cuales Brasil participa, como CLIMAT-AmSud, STIC-AmSud y MATH-AmSud; otros específicamente franco-brasileños, como el *Réseau Français d'Études Brésiliennes* (REFEB). El CNRS tiene su sede para América del Sur en Rio de Janeiro y 44 cooperaciones estructuradas con Brasil (CNRS, 2021) Más que hacer un inventario completo de las cooperaciones existentes, conviene observar el grado de institucionalización: en 2005, la Conférence des Présidents d'Université (CPU)²²⁶ y la CAPES crearon un Colegio doctoral franco-brasileño (Campus France/Cendotec, 2009). Al año siguiente, se creó un foro franco-brasileño de educación superior y en 2008 existían 583 acuerdos interuniversitarios que dieron lugar a un intercambio y 52 doble diplomas (Campus France/Cendotec, 2009)²²⁷.

El programa CAPES-COFECUB

Lo que llama la atención en la relación franco-brasileña es que esta institucionalización, de la cual acabamos de resaltar algunos hitos recientes, es antigua y encuentra su origen más

²²⁶ La CPU es el organismo que reúne a los dirigentes ejecutivos de universidades, escuelas, institutos y organismos de educación superior y de investigación de Francia.

²²⁷ Desgraciadamente, la página internet de Campus France en Brasil no indica la cantidad de acuerdos existentes actualmente.

inmediato en la constitución del programa CAPES-COFECUB, al que T. M. Marques de Aveiro dedicó su tesis doctoral sobre la cual se apoya el análisis que sigue (Marques de Aveiro, 2016). Este programa, basado en los acuerdos de 1948 y 1967, fue creado en 1978 con el objetivo de consolidar las universidades del Nordeste de Brasil. Se inscribe por lo tanto en la tradición de la cooperación francesa al desarrollo del sistema universitario brasileño, pero ya no en el contexto de los años treinta, sino en el contexto del impulso de la cooperación técnica y científica entre los dos países de los años setenta. Francia crea un comité específico, el *Comité d'Évaluation de la Coopération Universitaire avec le Brésil* (COFECUB) bajo la tutela del Ministerio de Asuntos Exteriores y el de Educación, compuesto por representantes de ambos ministerios, de la CPU y la CDEFI y de responsables en las distintas áreas de conocimiento. Se institucionaliza así del lado francés un comité cuya función es monitorear la cooperación universitaria con Brasil, y más particularmente con la CAPES: la cooperación interuniversitaria pasa así por una cooperación bilateral enmarcada en un programa que vincula un organismo clave como la CAPES a un comité formado *ad hoc* del lado francés, es decir creando un espacio institucional de entrelazamiento entre distintos campos.

Este programa es el primero establecido por la CAPES para fomentar proyectos conjuntos, sirve de matriz a la relación en esos ámbitos y es el programa más sólido de la CAPES. El primer acuerdo con Alemania (DAAD) y la Comisión Fulbright son posteriores, en 1984. En los años noventa se consolida la relación con la firma en 1993 del Ajuste Complementario al acuerdo de cooperación científica y técnica en el ámbito de la cooperación interuniversitaria y se crea en 1994 la Red Universitaria Franco-brasileña de Cooperación Doctoral y Post-doctoral Santos Dumont. En 1992 Francia inicia en América Latina el programa ECOS y dos años después se crea el programa USP-COFECUB. Algunos datos permiten vislumbrar la importancia de este programa: en 2014, de los 692 proyectos de investigación conjunta activos de la CAPES, 111 corresponden a CAPES-COFECUB. Desde su creación permitió la realización de 3 500 tesis doctorales, 1 000 proyectos de investigación y, en el caso de USP-COFECUB, 300 tesis doctorales y 150 proyectos de investigación. Actualmente, hay 119 proyectos funcionando que dan lugar a unas 450 movilidades anuales (UP13, 2021). Dentro del programa CAPES-COFECUB, la ingeniería ocupa históricamente un lugar importante: la segunda área disciplinar en cantidad de proyectos hasta 2009, con 18% de los proyectos, era ingeniería, siendo la primera disciplina las ciencias exactas y de la tierra, con 32% de los proyectos (Théry, 2011).

Cabe resaltar la visión estratégica que tiene T. M. Marques de Aveiro del programa CAPES-COFECUB: el programa como *“ferramenta de cooperação”*, la CAPES como actor estratégico, es decir una visión instrumental orientada al desarrollo de Brasil y a su proyección internacional tanto científica como universitaria. Este hecho es particularmente interesante si se tiene en cuenta que la autora fue asesora de la DRI de la CAPES. Es similar a la visión que desarrolla Luis, que también trabajó en la DRI (Grochoki, 2016): los agentes brasileños de esta cooperación que en algún momento de su trayectoria hacen tesis sobre esa cooperación tienen un discurso mucho más instrumental, estratégico y de proyección internacional que el que producen las argentinas que hacen tesis sobre ese mismo tema (Giussani, 2017; Muntaner, 2017). Cabe pensar que esta diferencia no se debe, obviamente, a una incapacidad argentina de conceptualizar esa cooperación como estratégica, sino a la existencia de configuraciones institucionales diferentes que generan concepciones diferentes: los brasileños ocuparon cargos importantes dentro de la DRI de una institución como la CAPES, mientras que las argentinas trabajan en el PIESCI, es decir en un “programa” de la SPU. Obviamente habría que indagar en los discursos producidos por los agentes de la Dirección de Cooperación Internacional del Ministerio de Educación para ahondar en el tema. Sin embargo, parece lógico que la relación entre campo estatal y universitario propia a cada país implique, para retomar la terminología de P. Bourdieu, que se produzca un pensamiento de Estado diferente: el entrelazamiento de campos no es el mismo, la incorporación a la esfera de acción del Estado de los procesos de internacionalización no es el mismo y tampoco lo es el discurso que producen los agentes sobre esos procesos.

Resumiendo el caso franco-brasileño, y recalcando las diferencias con Argentina, pueden destacarse los siguientes puntos. En primer lugar, la dimensión histórica de la relación entre ambos países y su importancia: abarca numerosos aspectos, tiene una importante dimensión cultural, educativa, científica e universitaria, y es más completa y más densa que en el caso de Argentina. En segundo lugar, existe un amplio entramado institucional constitutivo del entrelazamiento entre campos. A diferencia de lo que ocurre en Argentina, este entramado parece ser más equilibrado y apoyarse en mecanismos bilaterales más institucionalizados, como en el caso del programa CAPES-COFECUB. Un elemento clave para explicar esta situación particular es la relación entre campo universitario y campo estatal que caracteriza Brasil: el papel del Estado en la formación del sistema universitario; la CAPES, que implementó tempranamente políticas de internacionalización vinculadas con la estrategia de

desarrollo del Estado; y la existencia de una política exterior activa en los asuntos universitarios a través de la embajada y de agentes diplomáticos especializados. Se invierten más capitales en la relación a la vez que se favorece la formación de agentes multiposicionados. Esto significa también que existe un espacio social: quienes hacen la cooperación se conocen y conocen la cooperación. De hecho, se puede notar que se desarrolla una dimensión generacional dado que quienes participaron en el programa Brafitec como estudiantes arman luego programas como docentes²²⁸: tal como lo señala Frédéric, funcionario de la embajada de Francia en Brasil, *“les bébés Brafitec deviennent des parents Brafitec”*²²⁹, metáfora de la familia que vuelve reiteradamente en los discursos y que revela la concepción que tienen los agentes del tipo de vínculos que establecen.

Este entrelazamiento entre campo universitario y Estado en Brasil, por un lado; y en Francia, por otro; así como la existencia de entrelazamientos entre ambos países a través de todo el entramado institucional que se señaló brevemente son desde un punto de vista sociogenético lo que permite entender la capacidad que tienen ambos países de desarrollar una cooperación universitaria, es decir de implementar políticas públicas bilaterales de internacionalización de la educación superior a través de los cuales estos Estados integran legítimamente los procesos de internacionalización a su esfera de intervención. Si este fenómeno ocurre también en Argentina, la configuración del entrelazamiento entre campo estatal y universitario (relación histórica estado/universidad/nación, ausencia de organismo como la CAPES, etc.) es diferente: los diplomáticos, la embajada y Cancillería parecen intervenir de forma mucho más marginal. La cooperación universitaria aparece en su sentido menos como una política exterior que como una acción exterior llevada adelante desde el Ministerio de Educación. No deja por ello de ser una política pública bilateral y, tal como se verá más adelante, la cooperación con Francia favoreció el desarrollo de una política pública de internacionalización en Argentina.

Cabe terminar esta revisión de las relaciones bilaterales retomando el análisis que se hizo de la posiciones de los tres países en el espacio de la movilidad estudiantil internacional y el CTES. Estas relaciones se inscriben dentro del polo latino de la movilidad, que involucra tres países que pertenecen a distintos espacios lingüísticos de la latinidad y que, al vincularse,

²²⁸ Se demuestra este mecanismo de reproducción más adelante (Capítulo 11. Análisis prosopográfico comparado)).

²²⁹ “Los bebés Brafitec se convierten en padres Brafitec”.

cumplen con una función de pivote entre estos espacios lingüísticos. Esta dimensión latina cobra sentido si se tiene en cuenta en la interpretación de los resultados estadísticos las luchas internacionales sobre la internacionalización de la educación superior y la cuestión de la “latinidad” en la relación de Francia con América latina: la relación entre estos países se inscribe dentro de un polo latino dominado, concierne países que tomaron posición a favor de una concepción de la educación como bien público, y se opone al polo anglosajón. Ese polo latino a su vez tiene sus luchas: para América “latina”, existen otras concepciones geopolíticas y además, en la latinidad, Francia está en competencia con otras antiguas potencias coloniales, a lo cual se agrega su pérdida de influencia a lo largo del siglo XX. Además, los emergentes latinoamericanos, particularmente Brasil, pueden también aparecer como competidores, por ejemplo promoviendo identidades alternativas, como la identidad suramericana. Sin embargo, tal como lo revela el análisis del CTES, Francia no deja de ser la potencia dominante entre los países latinos.

Capítulo 8. “*Les Brésiliens sont venus nous voir*”: creación y difusión del programa Fitec

“Los brasileños vinieron a vernos” es la respuesta que a menudo se tuvo a la pregunta de cómo había surgido el programa Brafitec. La sencillez de la respuesta puede parecer, y esa es la primera interpretación que se hizo, como “*langue de bois*”, es decir un lenguaje que es deliberadamente impreciso y sobre todo políticamente correcto. La postura que se adoptó ante esta situación consistió en tratar de develar el secreto que supuestamente existía en cuanto a la creación del programa. El propio trabajo de campo, la reiteración de la fórmula bajo distintas formas en las entrevistas, la toma de conciencia más plena de la importancia de la trayectoria histórica y de la densidad de los vínculos así como la conceptualización de la cooperación como espacio social constituido por agentes multiposicionados permitieron entender que, en realidad, no había en sí algo que descubrir ni un lenguaje encubierto, sino que ésta era la lengua natural de los “nativos” de la cooperación: al existir un espacio social, las relaciones tienen cierta fluidez, cierta naturalidad e incluso familiaridad, por ejemplo, cuando se usa la palabra de “colega” para referirse a la persona de otro país con el cual se coopera.

Hubo sin embargo que investigar para entender qué significaba esta frase y sobre todo quienes eran “los brasileños”. En el caso del Brafitec, “los brasileños” se refiere a la CAPES. En 1997, la CAPES impulsa un primer programa de formación en el exterior para responder a la falta de ingenieros en Brasil. La CAPES fue entonces a ver la embajada de Francia para lanzar un programa que se transformó después en Brafitec. Según Leandro²³⁰, “lo primero es la existencia de COFECUB [...] Brafitec es como hijo²³¹ de COFECUB: había experiencia [...] creó un modo de hacer que explica el éxito de Brafitec”. La existencia de un marco institucional sólido y de una relación histórica facilitó la implementación de nuevos programas: la CAPES puede ir directamente con una propuesta propia y discutirla.

La CAPES no desarrolla este programa únicamente con Francia, sino que lo lanza también con EE. UU y Alemania. En el caso de Francia, esta primera fase, que luego será llamada “pre-Brafitec”, dura de 1997 a 1999 y permite mandar 300 estudiantes brasileños a Francia, es decir 100 por año. Según João²³², el programa estaba financiado por la CAPES y la *Confederação Nacional de Industria* (CNI), por lo cual se trata de un programa estrechamente ligado al ámbito empresarial y a la política económica. Los estudiantes brasileños fueron muy bien percibidos en Francia, tanto por la excelencia de su formación, el nivel que tenían y su capacidad de adaptación. Marc, el responsable de una de las redes de escuela de ingeniería francesa, propone entonces desarrollar el intercambio y buscar financiamientos para mandar estudiantes franceses a Brasil. En Brasil, el programa no había sido previsto inicialmente para durar y, en algún momento, está por interrumpirse el financiamiento de la CNI: los alumnos que benefician de las becas son esencialmente del Sur Este de Brasil y cuando se lanzó el programa el presidente del CNI era de São Paulo. Ahora, el nuevo presidente, que es de Fortaleza, no piensa seguir con el programa, con lo cual la CAPES decide crear otro programa. En el año 2000 se envía entonces una misión de la CAPES con representantes de distintas facultades de ingeniería brasileñas a visitar escuelas de ingeniería en Francia donde son recibidos por las personas que en esas escuelas ya trabajaban con Brasil. Se organiza también una reunión en París con las autoridades francesas²³³. Es con esta misión que se inicia una

²³⁰ Se detalla en “Universitarios diplomáticos” el perfil de los agentes.

²³¹ Cabe recalcar acá también el uso de la metáfora de la familia.

²³² João es profesor de ingeniería en Brasil, coordinó varios proyectos Brafitec y trabajó en la Dirección de Relaciones Internacionales de su universidad, una de las más importantes del país. Participó en la misión enviada por la CAPES a Francia.

²³³ Existen reuniones regulares en el marco de CAPES-COFECUB.

reflexión entre ambas partes cuyo resultado es la creación en 2002 de Brafitec. Del lado brasileño, la CAPES controla el programa, del lado francés, se crea un comité con representantes del Ministerio de Asuntos Exteriores, de Educación Superior y de la CDEFI, creándose así un nuevo marco institucional para la cooperación en ingeniería. En 2003 se inicia el intercambio: 121 brasileños van a Francia y 74 franceses van a Brasil. La CAPES impulsó por lo tanto un programa de cooperación universitaria con Francia en función de sus propios intereses y este programa se va a extender no sólo a gran parte de las universidades y escuelas de ambos países, sino también a otros países de la región.

Si bien al principio la CAPES había iniciado la cooperación en la formación de ingenieros con otros países, el único programa que funcionó y se desarrolló es el que se hizo con Francia. Según Leandro, la experiencia CAPES-COFECUB fue clave: es el único programa de cooperación que nunca tuvo discontinuidad, a diferencia de los otros programas con EE. UU., Alemania o Portugal. Otro punto importante es que, según João, el primer intercambio con Francia fue muy bueno, a diferencia de lo ocurrido con EE. UU. y Alemania: “dejan los alumnos ahí. Francia no”. La oposición público-privado fue también clave. A la pregunta de por qué su universidad tiene tantos convenios con Francia, Roberto S.²³⁴ contesta que “Francia tiene interés. Esto no sucede con Gran-Bretaña y Alemania [...] Francia es similar a nosotros, no se pagan “fees”. Con EE. UU. y Gran-Bretaña es más complicado. Nuestra universidad es pública y gratuita”. José²³⁵, hablando de los acuerdos de doble titulación, menciona que “con EE. UU. no se puede, Gran-Bretaña y Australia tampoco. El problema son los “tuitions”: acá es público, no tenemos cómo ofrecer eso a los alumnos. Con Francia es reciprocidad”. Para Jean²³⁶, que conoce EE. UU. por haber estudiado y trabajado ahí, el problema para desarrollar la cooperación con este país es la ausencia de interlocutor, la organización federal y la falta de reconocimiento de los diplomas. La existencia de un marco institucional bilateral, de vínculos anteriores y de sistemas públicos parece haber facilitado, al menos en este caso, la implementación de programas de cooperación: existen interlocutores estatales y universitarios, hay una trayectoria histórica, se conocen los sistemas educativos y estos tienen ciertas similitudes, y además, al ser universidades públicas, se pueden implementar lógicas de

²³⁴ Roberto S. es ingeniero, coordinó varios proyectos Brafitec y trabaja en la DRI de una gran universidad brasileña.

²³⁵ José es ingeniero y coordinó un proyecto Brafitec.

²³⁶ Jean es ingeniero y dirigió de comisión de relaciones internacionales de la CDEFI. Es uno de los principales agentes de FITEC.

intercambio basadas en la reciprocidad y no en una lógica mercantil que implica un costo más alto.

La CAPES es la institución que impulsa y dirige el programa para Brasil. La importancia del programa y su carácter de política pública nacional es percibida por los agentes. Roberto S. enfatiza por ejemplo que es una “iniciativa bien consolidada del gobierno federal, a diferencia de Ciencia Sin Frontera, dónde se pusieron más recursos, que fue más amplio, pero no tenía fin. Brafitec es más consolidado”. Para Ricardo²³⁷ “Brafitec es muy importante para Brasil. No es algo de gobierno, es de Brasil”. De hecho, el programa es suficientemente importante para Brasil para que en 2008, antes la crisis económica y ciertas dificultades en Francia, la CAPES decida financiar becas para los estudiantes franceses para mantener el intercambio²³⁸.

De lado francés, el inicio de esta cooperación es percibido como una “experiencia piloto de formación de ingenieros” y se señala que es cofinanciada por la Confederación Nacional de Industria de Brasil y la CAPES. Se enfatiza que es una acción llevada adelante de forma conjunta por Ministerio de Educación y Ministerio de Asuntos Exteriores, con la CDEFI y el *Centre National des Oeuvres Universitaires et Scolaires* (CNOUS), que es considerada como prioritaria y que podrá ser extendida a otros países en caso de éxito (Petit, 2013).

En el caso de Argentina, varios agentes tuvieron un papel importante en la difusión del programa, particularmente Jean, considerado como “el padre” del programa, y Nando²³⁹, considerado como “el Jean de Brasil”. Es el segundo que le dijo al primero “No te olvides de Argentina”. Surge por lo tanto dentro de los agentes de la relación franco-brasileña la idea de difundir el programa, particularmente hacia Argentina. Es difícil saber con exactitud cómo se difunde el programa, lo cierto es que parece que hubo también voluntad del lado de la embajada francesa en Argentina de replicar el modelo en Argentina y es también probable que los ingenieros argentinos más francófilos hayan tenido eco de lo que se hacía del lado franco-brasileño. En 2006 la embajada de Francia en Argentina contacta a Jean y lo hace venir. Lo pone en contacto con Osvaldo y Héctor, ingenieros argentinos vinculados a Francia. Se organiza una primera reunión, y luego Osvaldo hace contacto con el Ministerio de Educación argentino. En Argentina se plantea entonces el problema de la falta de ingenieros y de mejora

²³⁷ Ricardo trabaja como personal administrativo en la DRI de una escuela de ingeniería brasileña.

²³⁸ Desgraciadamente no se logró ahondar en este punto. Se interpreta como un indicio de cierta simetría en la relación: Brasil puede movilizar recursos para obtener lo quiere de Francia en función de sus intereses. En una relación asimétrica no basada en la reciprocidad, esto no sería posible.

²³⁹ Nando es ingeniero y ocupó varios puestos políticos en el ámbito educativo brasileño.

de las carreras: desde 2005, Argentina desarrolla planes estratégicos en ciencia²⁴⁰. El proyecto va entonces a la SPU, al programa de calidad, y no a la parte de cooperación del ministerio: según Celeste, el programa se inicia más como un programa de mejora que de internacionalización. Se hacen varias reuniones hasta que en 2007 se firma la carta de intención. Gabriel se encarga entonces de lanzar la primera convocatoria: en 2012, había 175 estudiantes franceses en Argentina y 149 argentinos en Francia. Gabriel es ingeniero y coordina el Plan Estratégico de Formación de Ingenieros (PEFI) 2012-2016 que prolonga la acción emprendida en el marco de Proyecto de Mejoramiento de la Enseñanza de la Ingeniería (PROMEI; 2005-2008). Las tres líneas de acción del PEFI son el mejoramiento de los indicadores académicos, el aporte de la universidad al desarrollo territorial sostenible y la internacionalización de la ingeniería argentina. Dentro de los objetivos de esta internacionalización, el primero es la relación con América latina y el segundo con la Unión europea y los principales socios son Francia, Alemania e Italia (SPU, 2012): Arfitec, que se menciona en el PEFI, pasa entonces a ser parte de la estrategia argentina de internacionalización de la ingeniería.

En el caso de Argentina había también un espacio social que permitió el lanzamiento del programa: ya existía una cooperación universitaria, del lado argentino ya existía el PIESCI, hubo un impulso de la embajada, ya se tenía la experiencia de Brasil y la misma persona que desarrolló el programa en Brasil, Jean, lo implementó en Argentina. Había también ingenieros en Argentina, con trayectorias científicas y académicas vinculadas con Francia, interesados en implementar una versión argentina de Fitec, en un contexto nacional en el cual se buscaba mejorar las carreras de ingenierías.

Conclusiones parciales de la segunda parte

A modo de cierre de esta segunda parte, se pueden resumir los aportes que hasta ahora se lograron. El estudio de la movilidad estudiantil universitaria internacional reveló un espacio constituido por diferentes polos estructurados cultural y geopolíticamente. Se identificó más particularmente un polo latino y un polo anglosajón que corresponden a

²⁴⁰ El Plan Estratégico de Mediano Plazo en Ciencia, Tecnología e Innovación 2005-2015, el Plan Estratégico Bicentenario 2006-2010 y el Plan Argentina Innovadora 2020 lanzado en 2013 (Sabaté & Rayes, 2016).

diferentes lógicas de internacionalización, un pública y otra privada. Los tres países estudiados son cercanos en la medida que pertenecen al mismo polo. En este espacio, América latina se encuentra en una posición ambigua de dependencia bicéfala y autonomía. En lo que concierne Argentina y Brasil, están claramente ubicados del lado del polo latino.

A través de la modelización del CTES se estableció la posición de Francia como país dominado entre los dominantes y de Argentina y Brasil como países dominantes entre los dominados. Se mostró también la posición central de Francia dentro del polo latino, con lo cual se establece una explicación de la cooperación a partir de las posiciones objetivas dentro del campo. Se procedió a su vez a un análisis de las tomas de posición y se mostró la existencia de una homología estructural entre el carácter más o menos periférico de los países y la concepción de la educación como un bien público o un bien mercantil. De forma complementaria, para profundizar en la interpretación del CTES, se revisó la formación del concepto de "latinidad" y de "América latina" y se señalaron las acciones llevadas adelante dentro del mundo latino a favor de la adopción de la declaración de la UNESCO sobre la diversidad cultural. La latinidad parece ser, aún hoy, un componente identitario activo y se comprobó que, de hecho, Francia lo moviliza en su relación con los países de la región.

Se presentaron también los entrelazamientos propios a cada país, con lo cual se identificaron diferencias entre Francia, donde la cultura, la ciencia y la educación son históricamente un pilar de la política exterior; Argentina, donde el entrelazamiento es más difuso; y Brasil, que lleva adelante una política activa. Se analizó también cada entrelazamiento bilateral y ahí también se identificaron diferencias entre los casos estudiados: la relación franco-argentina es densa mientras que la relación franco-brasileña constituye una alianza estratégica. En ambos casos, las universidades son históricamente parte de la cooperación, tanto interuniversitaria como bilateral.

A su vez, se recalcó la existencia de un entramado institucional internacional que crea las condiciones de una multilateralización de las políticas públicas de internacionalización de la educación superior. Este entramado está compuesto por los procesos de integración de ambos lados del Atlántico, la existencia de organizaciones internacionales (AUF, CPLP, OEI, UNESCO) y la existencia de un proceso de integración interregional a través de la constitución del Espacio Euro-Latinoamericano para la Educación Superior, Ciencia y Tecnología. Se aportaron de este modo elementos empíricos de confirmación de la hipótesis propuestas en cuanto a la existencia de una oposición entre un polo central anglosajón y un polo latino de

lógica pública (Hipótesis derivada I-2), de una homología estructural entre las posiciones y las tomas de posiciones (hipótesis derivada I-3), de una cercanía entre Argentina, Brasil y Francia en el CTES (hipótesis específica I-a) y de condiciones objetivas de convergencia entre estos países (hipótesis específica I-b). Se confirman de este modo varias de las hipótesis vinculadas con la primera hipótesis general sobre la cooperación universitaria como política pública de internacionalización constitutiva del polo público del CTES. Gracias a este análisis sociogenético, se logra ubicar la cooperación universitaria franco-argentina y franco-brasileña dentro del CTES, así como darle un significado y entender por qué y cómo surge el programa Fitec: “les Brésiliens sont venus nous voir”.

Tercera Parte. Funcionamiento de los espacios Arfitec y Brafitec

Se dieron hasta ahora dos pasos fundamentales en la tesis: primero, se propuso una reformulación teórica y conceptual de la cooperación en término de entrelazamiento de campo. Segundo, se analizó la posición de Argentina, Brasil y Francia dentro del CTES, con lo cual se puso en perspectiva el significado de la cooperación entre estos países, y se hizo la sociogénesis de Arfitec y Brafitec. Se propone en esta tercera parte indagar en el funcionamiento de los espacios Fitec estudiados y así aportar respuestas a una de las preguntas básicas del análisis de políticas públicas: ¿cómo los actores y agentes²⁴¹ implicados actúan? La reformulación de la cooperación como entrelazamiento de campos consiste desde la sociología política en pensar esta política pública como un hecho social que es reto y producto de un espacio social. Por lo tanto, se procede a analizar el funcionamiento del programa describiendo sociológicamente este espacio.

En primer lugar, se estudian las prácticas de la cooperación partiendo de la propuesta inicial de esta tesis según la cual la co-operación es socio-lógica: existen distintos actores y agentes que co-operan según lógicas sociales que se pueden describir. Se hará hincapié en los foros, considerados como eventos sociales en los cuales se materializa lo internacional, donde se concreta el espacio social de la cooperación. Luego se indagará en las lógicas de la cooperación (lucha, colaboración y reciprocidad) estudiando prácticas concretas, como la implementación de los dobles diplomas o el armado de los proyectos.

En segundo lugar, se profundizará en la economía de la cooperación. Se resaltarán ciertas particularidades: la lógica de reciprocidad y la relación con la economía del conocimiento y con la economía de la lengua. Luego, se indagará en los financiamientos públicos y, para terminar, se estudiarán dos casos de vinculación del programa con el ámbito privado: el campus PLM de Córdoba en Argentina y el programa de nanosatélites Cubesat en Brasil.

En tercer lugar, se procederá a un análisis prosopográfico estudiando las trayectorias de algunos agentes claves multiposicionados, particularmente los universitarios diplomáticos, y luego sistematizando el análisis a través de un ACM de los datos biográficos del conjunto los

²⁴¹ A fin de evitar confusiones, y sin entrar en una revisión sobre los distintos usos en ciencias sociales de estos términos, se usará el término actor para referirse a las instituciones y agentes para referirse a las personas. Cabe recordar que desde la perspectiva del marco teórico propuesto las instituciones son en sí campos y que los agentes son constitutivos de estos campos.

agentes eficientes. Se logrará de este modo una comparación de la estructura de las propiedades sociales de cada espacio, es decir de la distribución de capitales. La descripción de cada entrelazamiento llevará a analizar las distintas formas de incorporación a la esfera de actividad del Estado de la internacionalización de la educación superior en el caso concreto de Fitec. Se aportarán por lo tanto respuestas a las hipótesis formuladas, y más particularmente la hipótesis general 2 según la cual la cooperación es producto y reproductora del entrelazamiento.

Los resultados que se presentan a continuación surgen esencialmente del trabajo de investigación y ya no de la revisión de bibliografía. Se apoya en diversos métodos y materiales: etnografía digital (estudio de las páginas internet de los foros y de las páginas profesionales, por ejemplo), entrevistas y revisión de los currículums de los agentes y de los documentos oficiales. Se moviliza también el método comparativo para mostrar en qué se diferencia cada espacio social con el propósito de establecer la relación entre la estructura de cada espacio y el funcionamiento y los productos de cada programa.

Capítulo 9. Las prácticas de la cooperación universitaria

Según P. Bourdieu, “Sólo se puede asir la lógica profunda del mundo social a través de una inmersión en la particularidad de una realidad empírica, históricamente situada y con fecha, que se construye como “caso particular del posible””²⁴²(Bourdieu, 1994, p. 14). Esta inmersión supone el uso del método etnográfico para describir prácticas concretas y así, combinando con otros métodos y fuentes, lograr establecer la relación entre prácticas, campo y habitus. Tal como se señaló en la primera parte, la interrogación sobre cómo realizar el trabajo de campo fue clave en la medida en que llevó a interrogarse sobre cuál era el lugar de lo internacional. La reflexión teórica y metodológica, así como el trabajo empírico, desembocaron en una ruptura epistemológica gracias a la cual se logró conceptualizar la cooperación como un entrelazamiento de campos. Se dejaron así de lado las prenociones que entorpecían el trabajo y se entendió, al fin, cómo aplicar los distintos métodos que supone el uso del concepto de campo, es decir percatándose que tal o cual material que se tenía al alcance constituía una fuente a partir de la cual se podía producir un conocimiento científico.

²⁴² La expresión es de G. Bachelard (Bachelard, 2020).

Consecuentemente conviene, tal como se propone a continuación, describir algunas de estas prácticas.

En la reformulación teórica propuesta “lo internacional” se conceptualiza como un espacio social de prácticas inter-nacionales en las que se ponen en juego relaciones entre naciones. Este espacio es entonces el objeto de investigación en sí y se lo ha de someter a un trabajo empírico de observación, descripción e interpretación. Conviene recalcar que el concepto de campo no es sólo una “teoría”, sino que es también un método: razonar en términos de campo supone describir prácticas y propiedades sociales de los agentes que poseen las competencias sociales eficientes en un campo dado, es decir capitales. La dificultad es identificar a estos agentes sabiendo que el ser agente, estar adentro o afuera, es en sí objeto de una lucha social: no se pueden fijar *a priori* los límites del campo, sino que se debe establecer a través del trabajo empírico cómo se definen socialmente sus límites. Los foros tuvieron acá un papel clave a partir del momento que se los conceptualizó como un evento social, es decir como la coordenada espacial y temporal en la que se concretiza el espacio social de la cooperación universitaria ²⁴³. Además de la identificación de los agentes eficientes se pudo, gracias a las páginas internet de los foros, realizar un trabajo de etnografía digital observando prácticas: quiénes van, quiénes patrocinan, quiénes hablan, quiénes hablan primero, qué actividades se realizan. Las listas de inscriptos, los programas de actividades, el título de las ponencias y las fotos constituyen una fuente primaria gracias a la cual se puede hacer una observación indirecta de las prácticas siempre y cuando se haya logrado adoptar una postura etnográfica considerando este material como resultado de las prácticas nativas de los espacios Fitec. Se propone por lo tanto estudiar estos foros²⁴⁴ como parte del estudio del funcionamiento de los espacios Arfitec y Brafitec.

El segundo elemento que se presenta en cuanto a las prácticas son las lógicas de la cooperación. La cooperación se realiza a través de actividades concretas, como la firma de

²⁴³ Tal como lo señala V. Dubois, las comisiones creadas *ad hoc* para implementar políticas públicas permiten objetivar el núcleo duro de los agentes involucrados en la creación e implementación de una política y así definir los límites del campo (Dubois, 2014a, 2014b), y de la misma manera que el estudio de la ferias, salones y mercados internacionales permite mostrar a través del método etnográfico que los intercambios internacionales resultan de las relaciones entre personas humanas (García-Parpet et al., 2015), el estudio de los foros permite estudiar la cooperación como un espacio social en sí, evitando un análisis en términos de “niveles”, donde las embajadas estarían a nivel internacional y las universidades a nivel subnacional; o de “interior/exterior”, donde el “Estado” movilizaría recursos “internos” para su acción “exterior”.

²⁴⁴ Extendería demasiado la tesis hacer un análisis detallado. Se brindan sin embargo varios elementos para que quien lea pueda interpretar (por ejemplo, el nombre de las ciudades, de las universidades, de las empresas, etc.).

dobles diplomas o el armado de proyectos. Es para avanzar en la comprensión del funcionamiento de la cooperación que se propone, tras haber estudiado los foros, indagar en las tres lógicas que se identificaron (lucha, colaboración y cooperación).

Los foros, un evento social

Los foros, aparentemente creados por Jean, constituyen un momento clave del funcionamiento de los espacios Fitec. Se trata de una reunión casi anual de los agentes que participan en estos programas, desde los representantes institucionales (ministerios, embajadas, etc.) hasta los estudiantes pasando por los coordinadores. Son momentos en los cuales se hace un balance, se debate del futuro del programa, se identifican problemas, por lo cual son un momento político. Si se pregunta a Jean cómo surgieron los foros, declara: “Tuve esa idea. Hay muchas conferencias en el ámbito de la investigación. Me di cuenta de que las conferencias son esenciales, tener relaciones. Antes no había internet. Las reuniones eran fundamentales para que los investigadores se encuentren. Reunirse es importante”. Si bien se puede suponer que este tipo de foros son comunes en los ámbitos no académicos, lo interesante es que este agente los piensa, o por lo menos los presenta, por analogía a la función que cumplen en el ámbito académico las conferencias: transpone un tipo académico de reunión, que conoce por su propia experiencia como investigador, a la política de cooperación. Piensa entonces el acto político que constituye el foro en clave académica, visión que revela tanto su posición de universitario diplomático como la naturaleza entrelazada de estos eventos.

Los foros tienen un formato general que se repite ritualmente²⁴⁵ en ambos programas. En primer lugar, hablan las personalidades de alto nivel que representan a las instituciones: CAPES, ministerios de educación, MAE, Embajadas, CDEFI, universidades. Después hay momentos en los cuales hablan los coordinadores y los estudiantes, así como talleres donde se trabaja sobre aspectos específicos del programa. Se realizan también actividades culturales y turísticas; actividades científicas (visitas de laboratorios, etc.); y empresariales (visita de empresas). Tal como lo muestran las fotos, ciertos momentos son muy formales, particularmente las inauguraciones y otros son más informales.

²⁴⁵ Se usa el término “ritualmente” para remitir a la mirada etnográfica que se trata de desarrollar en la tesis partiendo, por ejemplo, de la descripción hecha por M. Abélès del pelerinaje de F. Mitterrand o del trabajo de I. Neumann (Abélès, 1990; Neumann, 2012).

Brafitec, un entrelazamiento complejo: Estados, universidades y empresas

En el caso de Brasil se pudo recuperar los sitios internet o el programa de siete foros, desde 2013 hasta 2019, por lo cual no es posible revisar la evolución completa de éstos. El primero se realiza en 2004, en el tercer año del programa, en São Paulo, uno de los polos industriales y económicos de Brasil donde se encuentra la USP, universidad históricamente vinculada con Francia. El segundo es en Nantes (2006) y el tercero en Fortaleza (2007), es decir en el norte de Brasil, zona histórica de intervención de la cooperación universitaria francesa. Las ediciones siguientes fueron Rouen (2008), Rio de Janeiro (2009), Toulouse (2010) y Porto Alegre (2011).

El primer foro para el cual se encontró el programa es el VIIIº en Saint-Étienne (2012). Del lado brasileño, las instituciones y programas que participan son la CAPES y Ciencias Sin Fronteras. Del lado francés, son el *Ministères des Affaires Étrangères et de l'Europe* (MAEE) y el *Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche* (MES), la CDEFI, la *Écoles des Mines Saint-Étienne*, el *Groupes des Écoles des Mines*, el *Institut Mines-Telecom*, la Región, el Consejo General, la metrópolis y la municipalidad²⁴⁶, así como el grupo Casino²⁴⁷. Antes de la inauguración se brinda un coctel de bienvenida, ofrecido por la municipalidad, con el alcalde, el representante de la CDEFI (Jean) y el presidente de la CAPES (Marcos). El primer día se hace un acto de inauguración con representantes de la escuela anfitriona, de las embajadas, de la CAPES y de la CDEFI. El primer taller es sobre el impacto de CSF sobre Brafitec (con intervención de la embajada de Francia en Brasil, de la CAPES y de Campus France) y el segundo sobre la movilidad estudiantil. Se realiza a continuación un taller con testimonios de estudiantes y sobre el desarrollo de Brafitec, particularmente la realización de misiones de largo plazo y de tesis en cotutela. El primer día termina con una fiesta de gala y, al día siguiente, se empieza con un taller sobre las competencias claves del ingeniero internacional en el cual intervienen representantes de las universidades y de las empresas. El taller siguiente es sobre innovación, investigación y desarrollo, con participación de la jefa de servicio CIFRE

²⁴⁶ El Estado francés es, a diferencia de Argentina y Brasil, un estado unitario, pero posee cierto grado de descentralización. Está organizado territorialmente en región, departamento, metrópolis (agrupación de municipalidades) y municipalidad, etc. El consejo general remite aquí a al departamento.

²⁴⁷ Casino es un grupo francés internacional de gran distribución con fuerte presencia en Brasil.

de la ANRT²⁴⁸, representantes de las universidades y de empresas francesas. Se cierra en seguida el foro con una síntesis presentada por el representante de la embajada de Francia en Brasil, la escuela anfitriona, el representante de la CDEFI (Jean) y de la CAPES.

El IXº foro tiene lugar en la Universidad Federal de Minas Gerais (2013) sobre el tema de “La formación del ingeniero para su actuación en una economía internacionalizada”, con énfasis en la formación en ingeniería para el desarrollo sustentable y en lenguas extranjeras. La apertura está a cargo del rector, del presidente de la CAPES, del embajador de Francia en Brasil y de representante del MES y de la CDEFI. Se hacen una conferencia sobre la internacionalización de la economía; una mesa sobre las lenguas (CAPES, Campus France); y mesas sobre la formación en ingeniería y economía internacionalizada con representantes de las universidades, de la *Federação das Indústrias do Estado de Minas Gerais* y del *Conselho Federal de Engenharia e Agronomia* (CONFEA). El segundo día empieza con la mesa “*Os múltiplos caminhos da formação*” sobre los dobles diplomas, las cotutelas y las tesis CIFRE en la que participa, además de las universidades, un representante del CNPq para el programa CIFRE. Luego se trata del desarrollo sostenible y particularmente de los requisitos curriculares para la incorporación del tema a la formación de los ingenieros. Tras el testimonio de alumnos, se hacen “sesiones paralelas” en las que los coordinadores de cada país se reúnen por su lado (los brasileños con la CAPES y los franceses con la CDEFI); y luego, en “sesión plenaria”, se reportan los resultados. El tercer día se dedica a actividades turísticas.

El Xº foro, con 289 inscritos, es en Burdeos (2014), con los mismos actores más la región Aquitania y empresas, como Thalès y Airbus. El primer taller es sobre CSF e intervienen el presidente sustituto de la CAPES, la representante de Campus France y el director de relaciones exteriores del Grupo Casino. Se realizan las actividades rituales (balances, testimonios de estudiantes, reuniones paralelas y plenarios) y se tratan los temas rituales (formación, internacionalización de la economía), y se discute más específicamente de aeronáutica. La ceremonia de cierre es en el ayuntamiento de la ciudad y se realizan al día siguiente visitas turísticas.

²⁴⁸ Las *Conventions Industrielles de Formation par la Recherche* (CIFRE) son dispositivos que permiten realizar una tesis doctoral en una empresa. La *Agence Nationale de la Recherche et de la Technologie* es una agencia pública que reúne a los actores públicos y privados de la investigación en Francia.

El foro de 2015 es organizado en Curitiba por tres universidades del estado de Paraná²⁴⁹. En la inauguración se encuentran los actores habituales, más el Gerente del *Centro Internacional de Inovação del Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial del Sistema Federação das Indústrias do Estado do Paraná*. En este foro se trata de la ciudad inteligente e intervienen investigadores del ámbito universitario y empresarial (Renault, Faurecia, Embraer, etc.). El foro del año 2016, en Montpellier, sigue el esquema ritual. El tema central es lo numérico y la formación en ingeniería, y la vicepresidente del grupo Thalès encargada del desarrollo internacional hace una conferencia inaugural. Cabe resaltar una mesa sobre los desarrollos de las alianzas de investigación e innovación en la que participan representantes de escuelas de ingeniería, el presidente de COFECUB, y un representante de Labex Embrapa²⁵⁰. En las otras mesas también participan empresas, como el director IT Innovation de IBM Francia. Además hay una mesa sobre la complementariedad de las formaciones francesas y brasileras.

Tras el XIIIº foro de Recife (2017), se realiza el XIVº en Grenoble (2018). El primer día empieza con visitas técnicas y científicas, particularmente al Laboratorio Europeo de Radiación Síncroton y al Comisariado para la Energía Atómica y las energías renovables. Luego se realiza el acto de inauguración con Jean, la Coordinadora de las alianzas con Europa de la CAPES, el presidente de la universidad anfitriona y la presidente de la Comunidad Universidad Grenoble Alpes y el vice-presidente delegado a la educación superior de Grenoble Alpes Métropole. Al día siguiente se inicia la sesión de trabajo con Jean, Frédéric y el director de la Casa de Brasil en la Ciudad Internacional Universitaria de Paris. Se organizan, además de las actividades rituales, mesas sobre medio ambiente, movilidad, robótica y mercado laboral con la participación de universitarios y representantes empresariales.

El XVº foro tiene lugar en Uberlandia (2019). El acto de inauguración es realizado por Jean y Frédéric, los presidentes de las universidades organizadoras²⁵¹, el agregado de cooperación y acción cultural de la embajada de Francia, el representante de la CONFEA y el

²⁴⁹ Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Universidade Federal do Paraná y Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

²⁵⁰ La *Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária* (Embrapa) es una empresa pública del ministerio de agricultura de Brasil. El programa Labex de Embrapa es un programa destinado a desarrollar la cooperación científica en el exterior.

²⁵¹ Universidade Federal de Uberlandia, Universidade Federal Triângulo Mineiro e Instituto Federal do Triângulo Mineiro.

director de relaciones internacionales de la CAPES. Se hacen las actividades rituales y mesas sobre las competencias sociales y humanas del ingeniero del futuro y la responsabilidad social. Se organizan visitas al Centro de innovación de Algar Telecom, que patrocina el evento, a la represa de Miranda y al laboratorio de investigación en ingeniería de la UFU.

En el caso de los foros Brafitec, se nota por lo tanto que participan cuadros de alto nivel de las instituciones involucradas, lo cual es un indicio de la importancia que se le da al programa. Es también un indicio del entrelazamiento entre campos: rectores y presidentes de universidades, directivos de la CAPES, diplomáticos franceses se sientan en una misma mesa en un evento social. Se nota también un papel activo de las empresas que no sólo patrocinan el evento, sino que también participan en las actividades. Entre estas empresas se encuentran grandes grupos de ambos países, pero no solamente. El programa está así claramente vinculado al ámbito empresarial no sólo desde su origen a través del financiamiento del CNI, sino también por la participación de las empresas en el funcionamiento del programa (conferencias, discusión sobre las pasantías, CIFRE). Se puede notar también en el caso de Francia la participación de distintos niveles de la organización territorial estatal, lo cual indica una dimensión paradiplomática. Los foros son además momentos de reflexión sobre el desarrollo del programa y su vinculación con la investigación y la empresa: más allá de que el poder de decisión esté en las instituciones financiadoras se crea un espacio público de discusión. Los foros constituyen también una oportunidad de reflexión sobre el contenido curricular de las formaciones. El encuentro es además regular: son 15 años de encuentros de varios días a los que se suman las movilidades que realizan todos los años, o casi, los coordinadores de proyectos, y de los múltiples intercambios que tienen las personas involucradas más allá de los contactos presenciales. Son por lo tanto personas que, poco a poco, fueron conociendo al otro: cómo funcionan las universidades, cómo son las formaciones, cómo hacen investigación, cómo es el ámbito empresarial, cómo funciona la cooperación, etc. Se creó un espacio social en el cual se vinculan universitarios, investigadores, diplomáticos y representantes empresariales, que se nota en la comunicación visual de los eventos (Figura 23). Se propone por lo tanto considerar este entrelazamiento como un entrelazamiento complejo.

Figura 23

“Nossos parceiros”: Estados, universidades y empresas (volante XI Foro Brafitec)



Nota: Volante del XI Foro Brafitec con la lista de patrocinadores del evento. Se nota la participación de las instituciones públicas, de las universidades y de las empresas (UTFPR, 2015).

Arfitec, un entrelazamiento difuso

En el caso de Arfitec, el primer foro tiene lugar en 2010, dos años después del inicio del programa, en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). El objetivo es “dar a conocer a la sociedad civil las ventajas del programa”, “discutir sobre el perfil del ingeniero en la economía del conocimiento”, “reforzar el conocimiento personal e institucional de los coordinadores y de los expertos invitados” y “elaborar por parte de los coordinadores y expertos invitados un documento de prospectiva para la profundización, ampliación y consolidación del programa” (Varios, 2010). En la apertura participan el decano de la facultad de Ciencias Exactas, el secretario de la SPU, la secretaria de planeamiento en Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva, el director nacional de Cooperación Internacional del Ministerio de Educación de la Nación, el Embajador de Francia en Argentina y la rectora de la UNC. La primera mesa redonda es sobre el ingeniero en la economía del conocimiento y cuenta con la participación de decanos, ingenieros y representantes del ámbito empresarial. Luego se discute del funcionamiento del programa y se cierra el día con un cóctel en la Alianza Francesa de Córdoba. Al día siguiente se

intercambian experiencias entre coordinadores y se debate del futuro del programa. El foro incluye también actividades turísticas.

El IIº foro tiene lugar en Estrasburgo (2011). Se hacen las actividades rituales con los actores rituales, particularmente la CONFEDI, la región Alsacia y la metrópoli de Estrasburgo. Se trata el tema “adaptaciones pedagógicas: los desafíos de la movilidad estudiante”, con énfasis en las lenguas. En los días siguientes se hacen mesas sobre las empresas, el diploma de ingeniero y los organismos de control, y luego se hacen las actividades de cierre.

El IIIº foro se realiza en la Universidad Nacional de Cuyo (2012). Cabe destacar la participación de un representante del departamento Américas de la Dirección de Relaciones Europeas e Internacionales y de la Cooperación del MES (DREIC-MES), además de los habituales (SPU, CDEFI, decano, embajada de Francia). Se realiza una conferencia sobre vinculación tecnológica en la que participa el coordinador del Área de Cooperación Internacional con Empresas de la Dirección de Relaciones Internacionales del MINCYT. Luego se hace una conferencia sobre la incorporación del ingeniero global a la empresa en la que participan representantes empresariales, y otra sobre estándares de calidad en la que participa Gabriel, coordinador del PEFI y de la SPU. La conferencia siguiente es sobre las estrategias de aprendizaje de idioma y la implementación de pasantías en la industria, en la que participa Celeste y la secretaria ejecutiva del consorcio ELSE, y se trata luego de las dobles titulaciones antes de cerrar el foro.

El IVº foro se realiza en Brest (2013), y sigue el formato habitual. Cabe resaltar que en esta oportunidad se visitan la DCNS, el IFREMER y Thalès²⁵². En el Vº foro, en la Universidad Nacional del Litoral (2015), se hace una mesa sobre la vinculación y articulación entre formación académica, empresas y Estado, y otra sobre el acuerdo de reconocimiento mutuo de títulos entre Francia y Argentina²⁵³.

En el VIº foro, en Nantes (2016), cabe destacar la participación del adjunto al jefe de la DREIC-MENESR. En VIIº foro, en la Universidad Nacional del Sur (2018), se reúne el comité bilateral franco-argentino antes del inicio. Este está compuesto por Jean, un representante del Ministerio Educación Nacional y del MAE de Francia, el COCAC de la Embajada de Francia

²⁵² *La Direction des Constructions Navales* es un grupo de construcción naval de defensa vinculado a Thalés. El *Institut Français de Recherche pour l'Exploitation de la Mer (IFREMER)* es un organismo público de investigación especializado en el mar.

²⁵³ En 2015 los establecimientos de educación superior de Argentina y Francia firmaron un acuerdo de reconocimiento mutuo de títulos.

en Argentina, el Director Nacional de Gestión y Fiscalización Universitarias de la SPU y Celeste, la coordinadora del PIESCI.

Pueden por lo tanto identificarse varias similitudes con Brafitec: organización regular, alternancia entre los países anfitriones y participación de altos directivos de las universidades y de los ministerios involucrados. Sin embargo, del lado argentino parece ser menor la participación y con perfiles menos importantes, aunque es difícil establecer con claridad las jerarquías que existen en los ministerios y entre éstos, y que no se sabe tampoco qué pasa “entre bastidores”. Lo cierto es que del lado argentino es, según las fuentes consultadas, claramente Celeste, es decir la responsable del PIESCI dentro de la SPU, que se encuentra regularmente en las primeras posiciones, por ejemplo, en los actos de inauguración. Lo interesante es que, tal como se señaló, el PIESCI sólo es un programa dentro de la SPU, no está en el organigrama del Ministerio de Educación y, por lo tanto, Celeste “sólo” es responsable del programa: no es un puesto institucionalizado como el de “Director de Relaciones Internacionales de la CAPES”. Se nota también del lado argentino la participación de otros organismos, como el MINCYT o el Consorcio ELSE y, al contrario, la ausencia de otros, como el CONICET o la CONEAU²⁵⁴, aunque se haya tratado en los foros de la vinculación con investigación y de los contenidos de la formación: hay varias instituciones que intervienen, no todas de forma regular, y la persona que tiene un papel central en la implementación del programa no tiene un puesto institucionalizado. El funcionamiento del programa del lado argentino parece así ser semejante a las particularidades que se señalaron en cuanto a la internacionalización de la educación superior y al entrelazamiento entre campos estatal y campo universitario en ese país, por lo cual se propone considerar que Arfitec constituye un entrelazamiento difuso, al menos del lado argentino. Al contrario, del lado brasileño se nota el papel central de la CAPES: siempre está, manda cuadros de alto nivel que tienen puestos específicos vinculados con internacionalización, maneja la relación con las universidades

²⁵⁴ Cabe resaltar aquí que las únicas carreras argentinas elegibles en Arfitec son aquellas acreditadas por CONEAU. Es obviamente posible que estos organismos hayan participado, pero si lo hicieron fue de manera informal o indirecta: no aparecen como patrocinadores, no intervienen sus representantes, etc. En todo caso, su participación sólo puede ser diferente a la de la CAPES dado que ésta, al tener el trípode carrera académica-posgrado-evaluación, puede vincular la implementación del programa con su evaluación y con los posgrados, funciones que en Argentina remiten a la SPU, la CONEAU y el CONICET. Las diferencias en cuanto al funcionamiento del programa en Argentina y en Brasil se explican a partir de las diferencias en los entrelazamientos entre campo estatal y campo universitario en cada país. Y son estas diferencias que explican cómo se producen los eslabonamientos entre el programa y el ámbito empresarial y científico.

brasileñas y también la relación bilateral con Francia, es decir que lleva adelante los aspectos políticos, universitarios, nacionales y bilaterales de la cooperación.

Otra diferencia que llama la atención, y que se desarrollará en la parte dedicada a la economía de la cooperación, es la menor participación de las empresas. Si en los primeros foros parece haber cierta presencia y aparecen cuadros vinculados con las políticas de transferencia tecnológica, esta dimensión parece desvanecerse progresivamente. Además, las empresas, particularmente del lado argentino, no tienen protagonismo tan activo: no aparecen como patrocinadores y casi no intervienen sus representantes en las discusiones: no se detectan volantes con participación de empresas como en el caso de Brasil (Figura 23) El estudio de los programas de los foros parece indicar por la tanto que la vinculación con el ámbito empresarial es diferente en cada programa y es menor en Argentina.

En cuanto a Francia, puede resaltarse la participación permanente del ministerio a cargo de la educación superior, del de asuntos exteriores y de las embajadas con sus agentes especializados. Se nota también la participación de actores subnacionales, con lo cual el programa incorpora una dimensión paradiplomática, así como la participación de grandes grupos empresariales, es decir que incorpora también un componente de diplomacia económica. El papel central lo tiene Jean, representante de la CDEFI. Los tres casos son así extremadamente diferentes: del lado francés hay varios ministerios, embajadas, la CDEFI y un agente, Jean, que “personifica” el programa. Del lado argentino, hay también varios ministerios, con una agente, Celeste, que “personifica” la cooperación argentina de forma general, pero cuya posición institucional es frágil dado que sólo es coordinadora de un programa. Del lado de Brasil, si bien hay varios agentes importantes no se detectó ninguno que personificara el programa, por ejemplo, participando siempre en las ceremonias de inauguración. Tampoco se nota la participación directa de varios ministerios: el actor central es la CAPES. Son así, pese a ser un mismo programa en dos versiones, franco-argentina y franco-brasileña, configuraciones institucionales muy diferentes que se explican por los entrelazamientos entre campo universitario y estatal propios de cada país y las particularidades de las relaciones bilaterales.

Más allá de las diferencias cabe destacar ciertos elementos comunes. En primer lugar, la importancia de la movilidad: los representantes de cada país se desplazan hasta el otro país durante varios días, y se desplazan desde coordinadores hasta directivos. Se invierten por lo tanto recursos, más allá de las becas para estudiantes, en la construcción de vínculos, es decir

en la creación de condiciones sociales que favorezcan el entrelazamiento. En segundo lugar, se nota una relativa dispersión geográfica de los foros. Esto probablemente obedezca a la voluntad política de las partes de dar a los programas una dimensión nacional y evitar que las grandes universidades concentren los beneficios de la cooperación. Tal como se verá más adelante, esto favorece la cooperación nacional entre universidades, sobre todo cuando se organizan de forma conjunta los foros. En tercer lugar, la participación de los estudiantes en los eventos son una oportunidad para ellos de aprender a manejarse en estos espacios, es decir de adquirir un habitus que corresponde a la internacionalización y a la cooperación, lo cual puede favorecer la reproducción del entrelazamiento. En cuarto lugar, se discute en los foros de una gran variedad de temas: el armado de proyectos, el futuro del programa, las formaciones, etc. Sin ingenuidad en cuanto al proceso real de toma de decisión, esta forma de proceder no deja de tener una dimensión pública: las personas involucradas discuten públicamente del programa en un “foro”, esto es, en un espacio público en el cual se debate.

El último punto que cabe destacar es que los foros son la oportunidad de realizar diferentes actividades que corresponden a las distintas lógicas que entran en juego en el proceso de entrelazamiento: son un evento a la vez político y universitario. Si todos los entrevistados coinciden en decir que es un momento esencial, para Valter, que tiene más un perfil de científico internacional, hay mucha política y poca ciencia. Varios coordinadores señalan también que es sobre todo la oportunidad de tener la bajada de línea de la CAPES, o de saber cómo va a seguir el programa. Para Roberto S., con un perfil más político dentro de una gran universidad brasileña, se trata sobre todo de hacer contactos. En la entrevista, muestra una libreta en la que toma notas que surgen de estos eventos, con lista de contactos. La cooperación, lejos de ser unívoca, tiene varias lógicas, que son las que se presentan a continuación.

Las lógicas de la cooperación

De forma consistente con el marco teórico utilizado se implementaron distintos métodos, particularmente la realización de entrevistas y la etnografía virtual. El trabajo realizado es sin lugar a duda insuficiente para lograr una verdadera etnografía de los espacios sociales estudiados, sin embargo, el hecho de haber adoptado una mirada etnográfica desembocó en una comprensión más fina de cómo funcionan estos espacios. Partiendo de los datos recolectados se intentó una sistematización bajo la forma de una tipología de las lógicas

de la cooperación. Esta tipología es idealtípica²⁵⁵ en el sentido que ninguna de las lógicas propuestas se halla de forma pura empíricamente, sino que constituyen una reducción ideal de lo que se propone llamar “lógicas” y que a menudo se encuentran simultáneamente en ciertas prácticas, como el armado de los proyectos. Dado que al utilizar varios métodos no se consiguió aplicar cabalmente el método etnográfico, tampoco se logró describir exhaustivamente los hechos estudiados ni comparar los distintos elementos que se van a mencionar en cada programa. No obstante, al sistematizar los datos que se recolectaron se contribuye también a la comparación y se da mayor densidad al análisis, con lo cual se profundiza en la comprensión del objeto.

En la primera parte de esta tesis se propuso distinguir la cooperación de otro tipo de relaciones internacionales, como la guerra y las relaciones mercantiles. Esta distinción no debe hacer creer ingenuamente que la cooperación sea una forma de regulación de las relaciones internacionales ideal: si bien hay lógicas de colaboración y de reciprocidad, el trabajo empírico muestra también que existen lógicas de lucha y a veces conflictos²⁵⁶. El análisis antropológico que se hizo de la cooperación mostró además que ésta no deja de implicar relaciones de poder. Con el fin de propiciar una mayor ruptura con una lectura idealista de la cooperación se propone empezar con las lógicas de lucha para luego indagar en las lógicas de colaboración y las de reciprocidad.

Lógica de lucha

Con el fin de ordenar el material recolectado en cuanto a la lógica de lucha se propone distinguir según se trate de luchas intrauniversitarias, interuniversitarias, nacionales o internacionales. En cuanto a las primeras, una de las luchas más importantes es el proceso de selección de los estudiantes para entrar a la universidad y luego para poder acceder a programas de movilidad. Tanto en Argentina como en Brasil se presenta a los estudiantes en

²⁵⁵ El método seguido se inscribe por lo tanto dentro de una estrategia comparativa usando el método de M. Weber de construcción de categorías idealtípicas (Vigour, 2005).

²⁵⁶ La noción de lucha y conflicto no remite aquí a asuntos militares o de seguridad tal como se podrían entender estos términos en RR. II., sino al carácter agonístico de los campos. El campo se define por la existencia de una lucha y estas luchas no son reductibles a la lucha de “clase”, sino que son también luchas simbólicas por el enclasmiento y la definición de los criterios del enclasmiento (Bourdieu, 1984a). Con el propósito de mantener cierta coherencia en la terminología que se deriva del marco teórico propuesto, se evita introducir nuevos términos (como el de “tensión”) y se usa el término de lucha.

los primeros años de la carrera el programa para que se puedan ir preparando, por ejemplo, aprendiendo francés. Los docentes “seleccionan” a “los mejores” en función de su promedio, de su perfil, de su proyecto, de su desempeño en la entrevista de selección, etc. En algunos casos se hicieron dobles selecciones: por la universidad de origen y por la parte francesa con una delegación que realiza la selección definitiva. Al abrir una posibilidad de movilidad la cooperación ha de generar entonces una lucha²⁵⁷ dado que se selecciona a quienes tienen las competencias para hacer que la cooperación sea exitosa. Esta selección no se hace únicamente en función de criterios académicos, sino también de las aptitudes sociales para lograr la movilidad, es decir que quienes están dotados de los capitales y del habitus que más corresponde a los criterios de selección son quienes van a tener la posibilidad de acceder a esa experiencia de internacionalización y así poder acumular nuevos capitales.

La selección de estudiantes está vinculada con otro tipo de lucha que concierne los profesores. Según Ricardo, responsable de relaciones internacionales en una facultad de ingeniería en Brasil, gracias a la selección de los estudiantes con convocatorias, criterios y plazos definidos, se evita que los profesores manden a “sus” estudiantes y se logra que estos aparezcan como de la universidad como institución. La institucionalización de la selección parece así operar como un mecanismo de regulación de la lucha entre profesores por el acceso a los recursos ofrecidos por la cooperación. La regulación de esta lucha mediante la institucionalización de la selección favorece a su vez la afirmación de la universidad como institución.

Otro tipo de lucha intrauniversitaria resulta de la división del trabajo en la universidad, más particularmente en cuanto a la gestión administrativa de los proyectos. Por ejemplo, una de las responsables de relaciones internacionales entrevistada vino acompañada de un coordinador cuya característica era ser “autónomo” en el sentido que se hacía cargo de la gestión del proyecto ahí donde otros se lo dejaban a ella, sumándole más trabajo. El profesor “autónomo” es descrito por la responsable como más joven y capaz de manejar las nuevas herramientas tecnológicas. Es probable que los profesores más “viejos”, al ser ingenieros, sepan también manejar estas herramientas, pero que su posición les permita no realizar

²⁵⁷ La noción de lucha no remite a una voluntad o una intensión consciente, sino a la reproducción de aptitudes sociales eficientes y al desarrollo de estrategias entendidas como propensión (concepto de habitus). En el caso de la UNTREF, se ha podido demostrar la existencia de relaciones estadísticas entre las trayectorias socioeducativas, las competencias en idiomas y las prácticas de internacionalización (Varela et al., 2022): existe una relación objetiva entre desigualdades sociales y acceso a la internacionalización educativa.

tareas que probablemente perciben como una carga mientras que el “joven” aún está en una fase inicial de acumulación de capital dentro de la universidad que lo obliga a hacer este tipo de tareas que le permiten, por otro lado, acumular capital social ganándose la simpatía de una responsable administrativa, es decir capital social. La división del trabajo entre lo académico y lo administrativo parece así dar lugar a luchas internas. Lo mismo parece suceder con la producción de los datos que piden las instituciones financiadoras: ¿Quién arma, concretamente, las bases que requieren esas instituciones en las rendiciones de cuentas?

Otro tipo de lucha intrauniversitaria que se detectó en Brasil concierne las distintas disciplinas y su capacidad de gestión de la internacionalización de la universidad. Un entrevistado afirmó que quienes hacían los dobles diplomas eran los ingenieros y no los de sociales. Esta afirmación parece indicar que existen luchas entre las disciplinas por saber quiénes son capaces de implementar políticas de internacionalización cuando ocupan los puestos de poder de la universidad y quienes no. Acá también la cooperación produce una competencia por el acceso a los recursos que ofrece: éstos constituyen capitales que pueden ser importados por los agentes de un campo universitario en sus luchas específicas.

Existen luego, en segundo lugar, las luchas interuniversitarias que conciernen las rivalidades entre las universidades. Tal como se señaló, en la fase pre-Brafitec había financiamientos del CNI que luego se interrumpieron cuando el nuevo presidente asumió y denunció que estas becas sólo beneficiaban a los estudiantes de las universidades del sur y del sur este de Brasil. Cuando João afirma que los buenos estudiantes están en esas universidades, y no en el norte, muestra la competencia entre las “buenas” universidades y las “malas”. Del mismo modo, cuando una de las organizadoras del foro en Uberlandia enfatiza que era la primera vez que se organizaba un foro en el interior del país señala las desigualdades y las luchas que existen entre las universidades brasileñas. Que tanto en Argentina como en Brasil se haya obligado a que varias universidades nacionales presenten de forma conjunta los proyectos estuvo destinado a evitar que las mejores universidades se quedaran con los beneficios de la cooperación. Los mismos coordinadores señalan al respecto que esto los obligó a trabajar con otras universidades con las cuales no tenían necesariamente vínculos antes, es decir que de la misma forma que la institucionalización de la selección de los estudiantes permite regular la lucha entre profesores, el criterio político de presentación conjunta de los proyectos regula las luchas nacionales entre universidades.

Existen luego, en tercer lugar, luchas nacionales, por ejemplo, entre ministerios. En el caso de Francia se detectaron rivalidades entre el MAE y MES en cuanto a los criterios de evaluación de los resultados del programa, sobre lo cual no se logró profundizar. Se generan también conflictos con los cambios en los ministerios, según que educación y educación superior dependan de un mismo ministerio o no. Tal responsable contestó al mail de toma de contacto declarando que los programas Fitec ya no estaban a su cargo y una entrevistada declaró que ese responsable había “perdido” esos programas, lo cual había generado conflictos. Otro ejemplo, es la creación a partir de Fitec de los programas Brafagri (2006) y Arfagri (2015) específicos para agronomía. Fitec pierde entonces las facultades de agronomía y veterinaria y pasa a ser el ministerio de agricultura que financia junto con el MAE: según un entrevistado, “Jean se quejó al ministerio de agricultura”²⁵⁸.

El caso de CSF es otro ejemplo particularmente interesante para asir la complejidad de las luchas vinculadas con las políticas de internacionalización. Numerosos entrevistados brasileños criticaron espontáneamente ese programa comparándolo con Brafitec. Las críticas que se detectaron son varias²⁵⁹. Primero, CSF no era bilateral, por lo cual no había necesariamente contraparte estatal que permitiera el desarrollo de una relación política. Segundo, las universidades no controlaban, es decir que los estudiantes obtenían una beca estatal y hacían una movilidad sin intervención de la universidad de origen. Tercero, al no haber convenios con todas las universidades de destino cuando los estudiantes regresaban no se les reconocían los créditos: ante la ausencia de relaciones interuniversitarias no se podía incorporar la movilidad a la carrera del estudiante. Cuarto, CSF no contemplaba en la fase inicial el estudio de idiomas. Los estudiantes hacían entonces movilidades sin tener el nivel y tampoco se comprometían con el estudio del idioma, mientras que con Fitec, al exigirse una certificación, se generaba un mayor compromiso de los estudiantes. Quinto, los profesores no intervenían y además perdían a sus mejores estudiantes. Sexto punto, se financió las universidades privadas del norte. Para los entrevistados CSF aparece como el contrario de Brafitec: se enmarca en una relación bilateral, de Estado a Estado; la universidad interviene

²⁵⁸ Existe así una competencia entre los distintos programas que puede pensarse teóricamente como el producto de la relación entre el conflicto de las facultades, es decir del campo universitario; y el conflicto entre ministerios, esto es, el campo estatal.

²⁵⁹ Cabe señalar que CSF fue un programa internacional que involucró varios países y que por lo tanto se implementó de forma diferentes según los casos. En el caso de Francia, hubo diálogo bilateral para implementarlo. Habría que indagar en cómo se implementó “con” otros países (EE. UU., Alemania, etc.).

directamente y se firman convenios que permiten el reconocimiento de los créditos; se acompaña de una política lingüística; los profesores tienen un papel protagónico y es un financiamiento público que beneficia esencialmente a universidades públicas. La comparación que hacen los entrevistados entre CSF y Brafitec, o más bien las representaciones y los intereses que subyacen esta comparación, revelan una serie de luchas entre distintos actores por su participación en la política de internacionalización y la forma en la que ésta se lleva adelante.

Por último, se identificaron lógicas de lucha internacional vinculadas con las movilidades. La movilidad hacia Francia plantea inevitablemente la integración de los estudiantes: cuanto más fácil sea la integración mayor será la posibilidad de desarrollar vínculos. Tanto los brasileños como los argentinos, además de ser buenos estudiantes, se integran fácilmente en las escuelas y en la sociedad francesa. Ésta es al menos la versión de los responsables de las escuelas: en una investigación realizada específicamente sobre los estudiantes de ingeniería argentinos en movilidad a Francia aparecen una serie de dificultades: ausencia de trato diferenciado por parte de los docentes, dificultad de integración con los franceses, vinculación sobre todo con los estudiantes extranjeros, etc. (Montoya et al., 2022). Los mexicanos, según los franceses, tienen mayor dificultad de integración que los argentinos y los brasileños. Pero los más difíciles son los estudiantes chinos: para los entrevistados los latinoamericanos son cercanos cultural y lingüísticamente, lo cual facilita su integración. Se identifica así un mecanismo que podría contribuir a explicar cómo funciona el polo latino dentro de la estructura del CTES: para un estudiante latinoamericano es más rentable y más fácil invertir sus capitales en un país latino como Francia o España que Alemania, aunque, tal como lo declara Paulo²⁶⁰, lo difícil es encontrar buenos estudiantes que quieran ir a otro lugar que EE. UU. Si bien lo mejor probablemente sea ir a EE. UU., se entiende también que la facilidad de integración que puede ofrecer a un estudiante latinoamericano ir a un país latino del centro le garantiza la posibilidad de acumular más capital, por ejemplo, capital social, gracias a una integración más fácil. Se vislumbra así una explicación sociológica de cómo funciona la proximidad cultural en esta importación y exportación de estudiantes entre distintos campos universitarios.

²⁶⁰ Paulo es profesor de la *Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro*. Hizo su doctorado en ingeniería en Francia en 1994 y coordinó dos proyectos Brafitec.

En el caso de la movilidad de los estudiantes franceses se identificaron varios mecanismos que conciernen las luchas internacionales. Una coordinadora francesa, Juana, señala por ejemplo que les es más fácil encontrar estudiantes que vayan a Argentina que a Brasil porque el español es más común que el portugués. La posibilidad de mandar estudiantes a Brasil, y por lo tanto de sostener la cooperación, encuentra así un limitante en la influencia y el peso diferente que tienen el español y el portugués en Francia y en el mundo: es probable que de forma general para un estudiante francés sea más interesante adquirir el español que el portugués. Otro coordinador, Ignacio, declaró que los estudiantes franceses no están interesados por tener experiencia profesional en América Latina y que la región tampoco los atrae académicamente: “No es que tengan una imagen negativa de la universidad en América latina, es que no tienen imagen”. Este comentario parece indicar que más allá de las diferencias entre Argentina y Brasil, ambos países no dejan de ser latinoamericanos y quedan fuera del campo de visión de las estrategias de internacionalización académica y profesional de los estudiantes franceses. Ahora, cuando otra coordinadora, Milagros, declara que los estudiantes franceses no se interesan en los dobles diplomas y que “antes creíamos que éramos los mejores, entonces teníamos poca movilidad saliente.[...] hoy decimos que un ingeniero no puede no haber tenido experiencia internacional: un curso sobre la interculturalidad no es suficiente”, cuando enfatiza que con los “ranking” internacionales se empezó a valorizar la movilidad, se entiende entonces que una de las causas que explican el desarrollo de esa movilidad Norte-Sur es la evolución del CTES y el cambio de la posición de Francia. Se entiende también lo interesante que sería indagar en cómo se seleccionan en Francia a los estudiantes: ¿Quiénes van a EE. UU., Gran-Bretaña o Alemania y quiénes van a esos países sobre los cuales “no tienen imagen”? Un estudiante que pudimos entrevistar, y que ahora trabaja en la sede de un organismo francés de investigación en Brasil, afirma simplemente que no sabe cómo fue a parar a Brasil: es la dirección de relaciones internacionales que hizo la selección.

Lógica de colaboración

Los ejemplos que se acaban de presentar corresponden a las lógicas de lucha. Se presentan a continuación ejemplos de prácticas que corresponden a la lógica de colaboración: el armado de los proyectos, la comisión mixta, los dobles diplomas y la organización de los

foros. El programa Fitec sigue un mecanismo de presentación de proyectos: se hace una convocatoria en cada país y equipos binacionales presentan un proyecto que es evaluado de forma separada por cada país y luego por una comisión mixta. La convocatoria plantea los objetivos del programa: fomentar y consolidar vínculos de cooperación de largo plazo, crear redes universitarias y facilitar el reconocimiento académico, promover la movilidad de estudiantes y de docentes-investigadores, facilitar la creación de programas de doble diploma y organizar un foro. Una vez la convocatoria hecha sigue una etapa en la que los equipos de las distintas universidades tienen que trabajar juntos para armar una propuesta. La colaboración es entonces internacional: equipos de países diferentes arman una propuesta conjunta. Hay también una colaboración nacional cuando los proyectos implican varias universidades y, en el caso de Francia, intervienen aquí las redes de escuelas. Esta colaboración supone que se divida el trabajo entre las universidades que se asocian designando un coordinador principal que será oficialmente responsable y coordinadores secundarios en cada universidad. La presentación de un proyecto involucra además distintas partes de la universidad, administrativa y académica, que tienen que colaborar en función de sus respectivas responsabilidades. El armado de los proyectos es por lo tanto en sí un proceso colaborativo complejo interno a la universidad, entre universidades nacionales y entre universidades nacionales y extranjeras.

Una vez presentados los proyectos, cada parte hace una preselección propia. En esta etapa colaboran los representantes de las instituciones políticas, con criterios políticos (por ejemplo, que las propuestas involucren varias universidades); y representantes del campo académico con expertos que evalúan la calidad científica de la propuesta. Los proyectos preseleccionados van después a la comisión mixta que hace la selección final. Del lado francés hay representantes del ministerio de asuntos exteriores, del ministerio de educación superior y de la CDEFI; del lado brasileño parece ser únicamente la CAPES; del lado argentino es las responsables del PIESCI y un representante de la Dirección Nacional de Cooperación del Ministerio de Educación²⁶¹. La selección de los proyectos supone por lo tanto una colaboración entre agentes que pertenecen a campos diferentes: es un momento clave en el cual se articulan los distintos intereses de los distintos campos que se entrelazan.

²⁶¹ Desgraciadamente sólo fue posible procurarse un acta de selección por la parte Arfitec, y ninguno por la parte Brafitec.

El establecimiento de los dobles diplomas constituye otro tipo de actividad colaborativa que implica todo un trabajo en la universidad y entre universidades. En una entrevista, un coordinador mostró la tabla de equivalencia gracias a la cual habían implementado un doble diploma. La tabla comparaba sistemáticamente el conjunto de la formación de ambas carreras: cantidad de horas, contenidos, competencias, bibliografía, etc. Este trabajo de comparación se realiza de forma muy concreta con visitas de profesores que van a conocer a la otra universidad y se sientan a comparar, a entender cómo funciona el sistema del otro, para poder establecer el doble diploma y definir las equivalencias entre las materias. Esta colaboración es larga: según la encuesta presentada por L. Grochoki en el caso de Brasil, en más de 37% de los casos establecer un convenio de ese tipo llevó entre 12 y 24 meses y en más de 25% de los casos entre 25 y 36 meses (Grochoki, 2016). Son entonces varios años de colaboración a lo largo de los cuales se aprende sobre el otro y se desarrolla un vínculo. Es también una colaboración interna a la universidad: los profesores tienen que trabajar con la secretaría académica y el rectorado para lograr encontrar los arreglos internos para validar las materias cursadas en el exterior, por ejemplo, en el caso de Argentina, haciendo que las materias cursadas en el exterior permitan validar las asignaturas optativas.

La organización de los foros es otro momento de colaboración. Las distintas instituciones financian y participan en la organización del evento y a veces son varias universidades que organizan. A menudo aparece en las páginas internet de los eventos la lista de los miembros del comité organizador. Puede suponerse que la búsqueda de patrocinadores, particularmente las empresas que participan y financian, constituye también un trabajo de colaboración. Ha de tomarse en cuenta que se trata de un evento importante: a veces cientos de personas durante varios días. Lo más probable es entonces que lleve meses de preparación y si además se organiza todos los años, o casi, entonces debe haber una actividad permanente: en cuanto se cierra un foro ya se debe discutir dónde será el otro, o incluso se discute antes. El evento, acotado en el tiempo y en el espacio, es en realidad producto de relaciones sociales permanentes, de un proceso de socialización.

La última colaboración que conviene señalar, para enfatizar la variedad de actores que intervienen, concierne los centros de idiomas. Los requisitos en idioma que tenían que cumplir los candidatos obligaron a implementar políticas lingüísticas. Cuando las universidades tenían centros de idiomas, la colaboración era interna, pero en otros casos se hizo con la Alianza francesa quien era, en última instancia, la que otorgaba el certificado de nivel. En el caso de

la UFU, el problema de la certificación llevó a que la universidad solicitara ayuda de la embajada para trabajar con la Alianza para que los profesores de francés de la universidad pudieran ser examinadores del certificado otorgado por la Alianza. La universidad pasó entonces a ser centro de examen y sus estudiantes dejaron de tener que ir hasta Belo Horizonte para pasar el examen. Se nota acá la importancia de la pregunta que se hizo sobre cuál es el lugar de lo internacional: ni “interno”, ni “externo”, ni “local” o “nacional”, sino que es un espacio social de prácticas inter-nacionales.

Lógica de reciprocidad

Los casos de lógica de colaboración que se presentaron muestran la gran variedad de actores involucrados y la densidad de relaciones que supone el desarrollo de un programa de cooperación como Fitec. Gracias al enfoque antropológico que se propuso de la cooperación internacional se puede, más allá de la simple colaboración, identificar una lógica de reciprocidad que depende de la existencia de un intercambio en el cual se da, se recibe y se devuelve estableciendo en el tiempo un vínculo a través del cual se reconoce al otro. Esta lógica se detectó particularmente en las comisiones mixtas, los foros, los intercambios de estudiantes y los dobles diplomas.

En las comisiones mixtas, la reciprocidad permite resolver los casos en los cuales las partes no están de acuerdo en la selección de un proyecto. Tal como se señaló, cada parte realiza su propia preselección de los proyectos y les pone una nota. Cuando se reúne la comisión mixta se comparan las notas: los proyectos que recibieron una buena nota de ambas partes son seleccionados. Cuando hay diferencias, se discute y se exponen las razones por las cuales se puso tal calificación. A veces, una parte puede tener un interés particular en un proyecto, entonces se negocia, es decir que se hacen favores que después son devueltos: si este proyecto es importante para ustedes, entonces lo aceptamos, pero después ustedes aceptan el nuestro. Obviamente hay un límite que corresponde a los requisitos mínimos científicos y académicos: si la nota es mala, es que no cumple con esos requisitos y por lo tanto no se discute. Demás está decir que hay un cálculo, una anticipación que el favor será devuelto, pero este cálculo sólo se puede hacer en la medida en que existe una relación de confianza basada en una lógica de reciprocidad.

Los foros dan también lugar a lógicas de reciprocidad. Por ejemplo, la alternancia en cuanto al país anfitrión: te invito y luego, el año que viene, vos me invitás. El desplazamiento de los representantes de las instituciones y de los coordinadores para participar en los foros constituye visitas entre grupos humanos para la realización de un evento social con sus actividades rituales ("inauguración", "ceremonia de bienvenida", etc.) a través de las cuales se muestra el compromiso con el otro. Un coordinador francés, Ignacio, declara por ejemplo que "el interés [de los foros] es mostrar nuestro interés", y una representante del MAE afirma que "una gran delegación va a ir a la Argentina, queremos mostrar que el programa se mantiene, todo el equipo va a ir". Participar en grupo constituye un acto de reconocimiento del otro grupo, se muestra la relación social.

La reciprocidad en el trato de los estudiantes es otro elemento que parece ser clave. Un coordinador, Eduardo S.²⁶², señala que el intercambio inicial con Alemania y EE. UU. no funcionó, al contrario de lo que pasó con Francia, por el problema del seguimiento de los estudiantes: "en EE. UU., la lógica es comercial, se paga la factura y nada más. No hay seguimiento de los estudiantes [...] en Alemania no hay acompañamiento de los estudiantes, es otro sistema". Al contrario, tal como lo enfatiza Roberto S., los alumnos son bien recibidos en Francia, son alumnos regulares y tienen las mismas posibilidades que los locales. Se nota a través de las múltiples entrevistas la importancia del hecho de cuidar a los estudiantes: ir a recibirlos al aeropuerto, acompañarlos en su integración (clases de idioma, actividades de inmersión, etc.) y el establecimiento de relaciones estudiante/profesor. A menudo los profesores cuentan anécdotas de estudiantes que recuerdan y que llaman por su nombre. Se nota también la proximidad de la relación en los laboratorios: en varias oportunidades los profesores fueron a buscar a los estudiantes que estaban de intercambio para hacerlos participar en la entrevista. El hecho de cuidar a los estudiantes del otro parece ser un aspecto importante de la confianza recíproca que se establece y de la posibilidad misma el intercambio. Al contrario, la ausencia de confianza, y más simplemente la ausencia de interés, puede impedir la cooperación cuando se interrumpe el intercambio de personas: Paulo señala el caso de un convenio con Australia que se canceló porque no había estudiantes que querían ir a Brasil, es decir que al no haber reciprocidad no se mantuvo el convenio.

²⁶² Eduardo S. se recibió de ingeniero en 1978 en la *Universidade de São Paulo* y obtiene su doctorado en Francia en 1990, donde sigue su carrera ocupando puestos de director de maestría, de laboratorio y de relaciones internacionales de su escuela de ingeniería. Dirigió seis proyectos Brafitec.

Los dobles diplomas son otras prácticas en las que la lógica de reciprocidad aparece. Tal como lo señala Ricardo, el “acuerdo de doble diploma se basa en la confianza en la calidad del alumno”. Las partes confían en el otro al punto de establecer un acuerdo que las involucra a largo plazo. Esta confianza depende no sólo de la calidad de los estudiantes, sino también del largo trabajo de colaboración que supone la concretización de este tipo de acuerdo: es un proceso de conocimiento del otro que conlleva, a través de la firma de un acuerdo, un reconocimiento del otro dado que el hecho de validar materias hechas en el exterior como propias es un acto de reciprocidad que supone reconocerse mutuamente. Los dobles diplomas están así en el meollo de la cooperación en el sentido antropológico del término, es decir como proceso de socialización internacional. Es esta dimensión antropológica que realza Jean cuando declara que “con Fitec, aprendemos a conocernos. La relación facilita la implementación de una relación más profunda, la ventaja es que aprendemos a confiar unos en los otros”.

Cabe cerrar esta breve presentación de la lógica de reciprocidad señalando que, en el trabajo realizado en Brasil, se observó que Fitec se convertía casi en parte de la identidad de las personas. En varios casos los profesores tenían en su lugar de trabajo objetos vinculados con Fitec y con Francia: afiches, adornos (torres Eiffel, recuerdos, etc.), libretas “Fitec” que muestran que para los eventos se producen accesorios de librería con la identidad Fitec (logo, patrocinadores, etc.)²⁶³. La importancia de la relación se encuentra así objetivada a través de objetos físicos dentro del lugar de trabajo: la relación con el otro pasa a ser parte del propio ser y se establece una relación personal que trasparece en la carga afectiva que ponen algunos entrevistados en su relato.

En suma, se identificaron varias lógicas que son a la vez contradictorias y complementarias: lucha, colaboración y reciprocidad se encuentran de forma simultánea en distintas prácticas de cooperación. Es difícil por ejemplo entender lo que se juega en el intercambio de estudiantes si no se toman en cuenta al mismo tiempo estas distintas lógicas. La articulación entre la conceptualización en términos de entrelazamiento y la tipología de las lógicas propuesta tiene una virtud heurística: la tendencia espontánea que se tenía al momento inicial de la tesis cuando aún se pensaba a partir de las oposiciones básicas

²⁶³ Existe obviamente aquí un sesgo: quienes consintieron ser entrevistados probablemente sean quienes tengan una relación positiva con la experiencia Fitec.

interno/externo o de los niveles era de asociar los conflictos con estas oposiciones. La oposición interior/exterior remitía así automáticamente a un conflicto interior/exterior, con lo cual se perdían de vista las luchas internas a las universidades, dentro del Estado, etc. Al contrario, articular la concepción en términos de entrelazamiento con una tipología de las lógicas de la cooperación brinda una visión más compleja y posibilita teóricamente un análisis de la cooperación como un espacio social en sí.

Se identifican también gracias al breve análisis propuesto cuáles hubieran sido las prácticas que hubieran merecido una investigación más desarrollada: el armado de los proyectos, los foros y los dobles diplomas son prácticas claves en las cuales se juega el conjunto de las relaciones y el entrelazamiento entre los campos. Quedan muchas preguntas pendientes: ¿cuál es el contenido de los proyectos? ¿por qué esta universidad y no aquella? ¿qué conocimientos circulan? Además de la limitación vinculada con el hecho que la tesis abarcó varios métodos, cabe destacar dos otras limitaciones: primero, ahondar en el detalle de la relación entre las universidades hubiera implicado tener conocimientos sobre el subcampo de las facultades de ingeniería dentro de cada campo universitario y sobre las relaciones que las universidades de los distintos países podían tener entre ellas antes de la existencia del programa, es decir tener conocimientos históricos que no se alcanzaron a adquirir. Segundo, para trabajar sobre los conocimientos concretos hubiera sido necesario tener conocimientos sobre el campo de conocimiento de la ingeniería cuando en ciertos casos no se alcanzaba ni siquiera a entender el título de los proyectos: ¿Qué importancia tiene tal tema? ¿Es estratégico? ¿Contribuye a la consolidación de la ingeniería en Argentina y en Brasil introduciendo conocimientos nuevos? Esta limitación no es menor dado que remite, más allá de las insuficiencias de la tesis, a una pregunta más general: ¿Cómo pueden las ciencias sociales producir un conocimiento científico sobre las otras áreas de conocimiento? Probablemente parte de la respuesta esté en la necesaria interdisciplinaridad y el trabajo en equipo.

Para terminar, cabe resaltar una conclusión relativa al diseño de políticas de internacionalización. El éxito del programa Brafitec, comparando con CSF, parece residir en el hecho que todos los actores, o casi, que pueden estar involucrados en una política de internacionalización participan y ganan: los gobiernos extienden y consolidan su esfera de intervención y de cooperación, las universidades establecen a través de los dobles diplomas vínculos institucionales con otras universitarias, los profesores se posicionan como actores de

la internacionalización y desarrollan sus vínculos profesionales, y los estudiantes hacen una movilidad. Una política que sólo da becas sin apuntar a la creación de dobles diplomas y sin involucrar a los docentes beneficia al estudiante, pero no al profesor ni a la universidad: si un licenciado argentino gana una beca para hacer una maestría en Francia, no beneficia en nada a su universidad ni a sus profesores²⁶⁴. Con Fitec el proceso es muy diferente: la universidad puede decir “tenemos dobles diplomas con la universidad X” y el profesor “fui coordinador de un proyecto de cooperación”. Entonces el impacto del financiamiento no se limita a la movilidad del estudiante, sino que impacta también sobre la universidad y los profesores: una vez hecha la movilidad, a la universidad le queda una relación institucional y al profesor, puntos en el currículum y contactos. Lo que se puede llamar “fórmula Fitec” genera así una cooperación mucho más densa que una simple movilidad estudiantil: genera y estimula todo un espacio social²⁶⁵.

Capítulo 10. Economía de la cooperación universitaria

Se propone a continuación un análisis de la economía de la cooperación universitaria en el que se profundiza en las lógicas sociales de la cooperación y se establecen ciertas características y desafíos económicos. Se hizo a lo largo de la tesis referencia a los aspectos económicos: se movilizó literatura de Economía Política Internacional y de Antropología Económica, se planteó la relación entre público y privado, y se fue introduciendo la vinculación con las empresas en cada versión del programa. El objetivo de la tesis, que consiste en mostrar que la co-operación es socio-lógica, la caracterización de la cooperación como un intercambio no mercantil y las hipótesis sobre la cooperación universitaria como política pública bilateral constitutiva del polo público del CTES, son todos elementos que permiten pensar las características económicas de esta cooperación evitando un enfoque economicista que reduciría ésta al efecto de estructuras económicas o de intereses económicos individuales. No

²⁶⁴ Gabriel declara, por ejemplo: “Muchas veces impulsan políticas desde el ministerio que no encajan con las universidades. Arfitec sí: había interés de las universidades”.

²⁶⁵ En un estudio sobre 659 estudiantes que realizaron una movilidad a Francia de 24 universidades latinoamericanas miembros de la AUF se mostró que los estudiantes de ingeniería se distinguen significativamente de los estudiantes de otras disciplinas por tener certificados de francés con mayor nivel y tener más frecuentemente dobles diplomas (Gibert & Montoya, 2021). Si bien es difícil establecer si esta muestra es representativa, no deja de sugerir que existen datos empíricos que muestran que el programa Fitec produjo una movilidad particular, más institucionalizada (doble diploma), con mayor nivel de idioma y con certificado.

obstante, no deja de haber una economía: hay intercambios y financiamientos, el ingeniero tiene que integrarse profesionalmente, los Estados tienen objetivos económicos, etc. De hecho, sin lugar a duda se hubiera podido hacer un análisis más económico vinculando la economía del desarrollo con la economía del conocimiento y de la educación. Pero, como ya se señaló, la reflexión personal sobre las dimensiones políticas y culturales del subdesarrollo surge de la insatisfacción con los enfoques económicos a la que dieron lugar las tesis de grado y de maestría sobre petróleo en México y Venezuela. La lectura de P. Bourdieu, y particularmente de algunos de sus textos sobre economía (Bourdieu, 1997, 2000), constituyó una clave para pensar las condiciones sociales de la dependencia económica y armar un marco teórico que se apoyara sobre las teorías de la interdependencia compleja, de la dependencia y de los campos. No se propone por lo tanto hacer un análisis desde la economía del desarrollo, del conocimiento y de la educación, sino indagar a partir del marco teórico propuesto sobre ciertas características y desafíos económicos de este tipo particular de intercambio que es la cooperación universitaria. Se empieza por presentar ciertas particularidades de la economía de la cooperación universitaria, para luego brindar elementos sobre el financiamiento de los programas y se termina con el estudio de dos casos de articulación del programa con el ámbito empresarial.

Reciprocidad, conocimiento y lengua: particularidades de la economía de la cooperación universitaria

Gracias al trabajo teórico y empírico realizado se identificaron ciertas particularidades económicas del funcionamiento de la cooperación universitaria. La primera es la lógica de reciprocidad que ya se vino desarrollando y que forma parte del enfoque antropológico propuesto. La segunda se vincula con la economía del conocimiento y la sociología de la educación y consiste en plantearse cómo se producen conocimientos y cómo se produce gente con conocimientos. La tercera, partiendo de la economía del lenguaje, interroga la relación entre internacionalización universitaria e internacionalización profesional. Estos elementos no agotan los múltiples aspectos y abordajes económicos posibles del objeto de investigación, sino que subrayan ciertas particularidades de la economía de la cooperación universitaria.

La lógica de reciprocidad: enfoque antropológico y lexical del intercambio de capitales

La perspectiva antropológica propuesta en la tesis enfatiza tres aspectos: la reciprocidad, la reputación y el prestigio, y el intercambio. Gracias a la noción de reciprocidad se recalca que la cooperación es un mecanismo de adaptación que propicia, gracias al don, un conocimiento y reconocimiento del otro. La reciprocidad implica entonces la reputación y el prestigio: hay que re/conocer al otro. Es así, siguiendo a M. Mauss²⁶⁶, un intercambio basado en el interés de honor y prestigio y no en el interés económico. Esto lleva al tercer elemento, con K. Polanyi, según el cual la cooperación se caracteriza por ser un tipo de intercambio que se distingue de la lógica de mercado: es un intercambio no-mercantil. Gracias a esta conceptualización se puede entonces pensar la cooperación como un hecho social total que ocurre en la sociedad internacional y como proceso de socialización entre naciones. Cabe subrayar la importancia de la ruptura que introduce M. Mauss al pensar los sistemas de cohesión social en las sociedades industrializadas como procesos que funcionan según la lógica del don de las sociedades arcaicas: es gracias a este enfoque que se logró romper con una visión instrumental y economicista de la cooperación.

P. Bourdieu, quien también analizó el don, recalca que éste no es un intercambio instantáneo, sino que se inscribe en el tiempo generando así obligaciones a través del mecanismo de don/contra-don. Al no ser instantáneo se niega el interés económico: si bien objetivamente existe un interés económico y un intercambio de bienes, todo el trabajo social consiste en negar subjetivamente este interés económico. Se instaura entonces una economía de los bienes simbólicos que existe en la medida en que los agentes creen realmente en el desinterés (Bourdieu, 1994). Este tipo de intercambio no puede por lo tanto reducirse a lo material y al cálculo económico, sino que tiene una dimensión simbólica. En ciertos campos (cultural, artístico, científico, etc.) domina el interés al desinterés, al contrario de lo que sucede en el campo económico donde pueden afirmarse los intereses económicos característicos de este campo (Bourdieu, 1994)²⁶⁷. Es este análisis que moviliza P. Bourdieu para pensar el Estado como un espacio social que se caracteriza por tener interés al

²⁶⁶ Se retoman aquí elementos de la primera parte, por lo tanto, no se vuelve a exponer el razonamiento ni a citar.

²⁶⁷ Retomando las fórmulas que suele usar P. Bourdieu, en el campo económico, “los negocios son negocios” y “el tiempo es dinero” mientras que, en el campo artístico, se hace “arte por el arte”: los campos tienen autonomía y tienen sus propias lógicas.

desinterés: la formación del Estado procede de una acumulación de distintos capitales y una monopolización de la violencia simbólica que permite al campo estatal funcionar como metacampo que arbitra las luchas entre los distintos campos. Esta capacidad del campo estatal supone que pueda hacer pasar sus propios intereses por desinteresados: es el bien común, es universal. Conviene también tener en mente que la construcción del Estado es el producto de agentes, por ejemplo los juristas, que tienen interés en el triunfo del Estado y en la afirmación de lo público y de lo universal: tienen interés al desinterés (Bourdieu, 2015). La implementación de políticas públicas implica entonces la imposición de un “bien público” por agentes que tienen interés al desinterés.

Mediante esta concepción se articulan entonces las nociones de don, desinterés y Estado. Cabe ahora desarrollar reflexiones personales sobre el capital económico en el campo universitario. Si todo campo está compuesto por capital económico, este capital no toma la misma forma en cada campo ni funciona según la lógica propia del campo económico. Por ejemplo, en su estudio sobre la pobreza en Córdoba, A. Gutiérrez toma como indicador del capital económico los electrodomésticos (Gutiérrez, 2015), pero si estos constituyen en ese campo un capital económico no lo son en otros campos, como el campo universitario, donde habría que tomar otros indicadores: pensar en términos de campo supone identificar los capitales propios de cada campo. Esto llevó a pensar que una de las formas particulares del capital económico en el campo universitario son las becas. Éstas no se resumen a su valor monetario, sino que tienen un valor simbólico específico: ganar una beca no es sólo obtener recursos económicos, es también adquirir capital simbólico, es algo que luego se menciona en el currículum. A su vez, no deja de ser un capital económico que permite, al liberar tiempo para el estudio, acumular capitales propios del campo universitario: un estudiante que recibe una beca transforma capital económico en capital cultural y simbólico propio del campo universitario²⁶⁸.

La economía de la cooperación universitaria tiene, desde la perspectiva propuesta, rasgos muy particulares que podrían pasarse por alto si se adoptara una mirada estrictamente

²⁶⁸ Según la teoría propuesta por P. Bourdieu, los distintos tipos de capitales constituyen distintas formas de la energía social. Dentro de un campo, existe una lucha por la acumulación de tal o tal tipo de capital y también por establecer la tasa de cambio entre los distintos tipos de capitales, lucha que también existe entre los campos. En este caso, la tasa de cambio está estrechamente relacionada con el tiempo: la beca permite comprar tiempo, elemento clave para la adquisición de capital cultural (para un análisis de la relación entre tiempo y tasa de cambio entre capitales, véase el Curso de Sociología General 1 (Bourdieu, 2019)).

económica: supone un intercambio recíproco no mercantil cercano a la lógica del don descrita por M. Mauss. En este caso particular, la duración en el tiempo del intercambio así como el reconocimiento y el valor social del intercambio están dado por la dimensión política: es una cooperación bilateral, con acuerdos e instituciones políticas que comprometen a sus respectivas naciones, y gracias a la cual se instaura una relación duradera entre campos universitarios y estatales. Dada esta dimensión pública, el capital económico invertido no sigue la lógica propia del campo económico, al contrario de lo que probablemente suceda en los procesos de internacionalización de lógica privada donde los criterios de rentabilidad económica de los intercambios universitarios deben estar más presente y de forma más explícita. Obviamente, en la lógica pública que se está conceptualizando, las partes esperan algo, pero el interés se expresa de forma desinteresada. Para indagar en las particularidades económicas señaladas se propone a continuación un breve análisis de las representaciones de la relación.

A través de la lectura de los textos oficiales, de las páginas internet de los foros y de las entrevistas se identificó un campo lexical que parece caracterizar la cooperación: “reciprocidad”, “bilateral”, “intercambio (“*troca*”, “*échange*”), “acuerdo”, “convenio”, “socio” (“*partenaire*”, “*parceiro*”), “red”, “doble-diploma”, “comisión mixta”, “confianza”, “cotutela”, “vínculo”, “simétrico”, “interlocutor”, “equilibrio”, “mutuamente”, “conjunto”, “*coencadrement*” (“codirección”), “común”, “público”, “cofinanciamiento”, “confianza”. Todas estas palabras remiten al intercambio, al otro, al hacer con el otro y a la política²⁶⁹. Remiten también a la igualdad, aunque que, tal como se señaló, la cooperación no supone igualdad y las posiciones de los países estudiados en el CTES son desiguales. Juan declara por ejemplo que “Arfitec es muy positivo. Hay cofinanciamiento, desarrollo de la internacionalización conjunta. No es cooperación al desarrollo donde hay donador y receptor [...] Es bilateral, es primer programa donde Argentina financia 50/50”. A su vez, Verónica y Ricardo enfatizan el hecho que Brasil financió becas para estudiantes franceses para mantener el programa. La dimensión temporal aparece también: José señala que “Brafitec no es

²⁶⁹ También puede tomarse en cuenta la palabra “foro”: derivado del latín “forum”, remite al fórum, a la plaza de mercado y al espacio donde se discuten los asuntos públicos. Es un espacio no privado, con función económica y política, que vincula con el otro, un espacio donde se toma la palabra en tanto miembro de un grupo para hablar del grupo, es decir que supone la existencia de un grupo y de política. Remite además a la antigüedad romana, es decir a la latinidad, sobre la cual ya se hicieron varios desarrollos.

beneficio de corto plazo, es de largo plazo, ida y vuelta de alumnos, se consolida la red". La particularidad económica de la cooperación aparece también en la movilización del campo lexical de la familia: "padre del programa", "es su bebé", "el programa nace de". Al contrario, en las entrevistas estas palabras se oponen a otro campo lexical: "privado", "unilateral", "fees", "tuitions", "comercial" y al uso del negativo, por ejemplo "no doble diploma", "no bilateral". Las representaciones que trasparecen en el vocabulario que utilizan los agentes son reveladoras de las características de la economía de la cooperación y de su diferencia con una lógica privada: es un campo lexical que resulta del trabajo social de eufemización de la naturaleza económica del intercambio gracias al cual se evita romper el tabú de la explicitación del interés económico (Bourdieu, 1994, 2019).

El enfoque antropológico lleva también a plantear qué se intercambia en esta relación. Los entrevistados insisten en la buena integración de los estudiantes, y además hay una participación directa de las universidades y se trata de programas nacionales, implementados por instituciones estatales de forma bilateral. Hay así en la movilidad una apuesta propiamente social: la movilidad está enmarcada en relaciones interuniversitarias y bilaterales, entonces el estudiante no es sólo él, sino que representa a su universidad y a su país. La sinécdoque, frecuente en las entrevistas, que consiste en pasar de "los estudiantes brasileños" a "los brasileños" a "Brasil", puede precisamente interpretarse como resultado de esta función de representación: el estudiante es Brasil, la movilidad es la relación franco-brasileña. Si se prolonga la reflexión sobre lo que significa una beca, vale pensar las movi­lidades de estudiantes implementadas en el marco de políticas de cooperación no sólo como movi­lidades de personas, sino como un intercambio de personas entre grupos humanos mediante el cual se intercambia recíprocamente capital universitario: lo que circula es capital cultural, social, simbólico entre distintos campos universitarios. Es a través de esta circulación, esta importación/exportación pública de capitales, que se da el proceso de socialización internacional: se producen agentes multiposicionados, dotados de capital internacional específico que son constitutivos de la formación del CTES y de la posición de los países estudiados en este campo.

Se entiende entonces que, en la cooperación universitaria, el capital económico tiene una lógica muy particular: el capital económico invertido desde el campo estatal en la cooperación se transforma en capital universitario internacional. Es tanto más particular que funciona dentro de un circuito de intercambio amplio. De hecho, si bien los diferentes

programas existentes pueden competir entre ellos también se complementan dado que, una vez establecida la doble titulación, cuando las becas Fitec no alcanzan los coordinadores buscan otras becas: Fitec, Eiffel, Erasmus o becas brasileñas y argentinas. Son entonces distintos tipos de movilidades (estudiantes, docentes, autoridades) y distintos tipos de financiamientos (bilaterales, unilaterales, regionales) que circulan. Se constituye así un circuito de intercambio de personas, un sistema de prestación y contraprestación, un intercambio de capitales basado en la reciprocidad.

Economía del conocimiento: la producción de "capital humano"²⁷⁰ desde el CTES

Se propone a continuación poner en perspectiva el objeto de estudio a partir de la economía del conocimiento y hacer algunos planteos desde la teoría de los campos. La línea de reflexión que se sigue consiste en preguntarse cómo se producen los conocimientos y cómo se produce gente con conocimientos, lo cual permitirá poner en perspectiva lo que se juega en la cooperación. En primer lugar, se discuten los aportes de la economía del conocimiento para luego analizar desde esa perspectiva el CTES y terminar con un breve análisis de los proyectos Fitec.

Conviene empezar por una presentación de la economía del conocimiento recalcando su relación con las teorías del desarrollo y del crecimiento. Tal como lo señala E. Assidon, las teorías del desarrollo se establecieron como teorías específicas dentro de las ciencias económicas a partir del momento que se estableció la existencia de un grupo de países que compartían problemas particulares cuya resolución implicaba un análisis diferente al neoclásico. En sus inicios, estas teorías se apoyaron en la tradición de la economía política clásica y las teorías keynesianas relativas a la intervención del Estado. Con la crisis de los años setenta y ochenta, los fundamentos de las teorías del desarrollo se debilitaron y, a partir de los noventa, se abandonaron los enfoques macroeconómicos para plantear una mirada más microeconómica que dio lugar a nuevas teorías, como la teoría del crecimiento endógeno y del capital humano (Assidon, 2002). La emergencia de esta nueva teoría cambió la visión del crecimiento y del desarrollo. Tal como lo indican D. Guellec y P. Ralle, en el modelo neoclásico de crecimiento de Solow sólo el progreso técnico, considerado como exógeno, explica que los

²⁷⁰ Se recalca con las comillas la diferencia, que se desarrolla más adelante, entre la noción de capital humano de G. Becker y la de capital cultural de P. Bourdieu.

rendimientos del capital no sean decrecientes y que por lo tanto la tasa de rendimiento del capital se mantenga. La teoría del capital humano, al considerar la mano de obra como un capital acumulable que corresponde al stock de conocimientos que se pueden valorizar económicamente e incorporados al individuo (calificaciones, salud, nutrición e higiene), propone un modelo de crecimiento endógeno (Guellec & Ralle, 2003).

A su vez, tal como lo enfatiza D. Foray, la economía del conocimiento corresponde al desarrollo de economías fundadas en actividades intensivas en conocimiento (Foray, 2009). En estas economías, la clave de la competencia no es el precio, sino la innovación, y ésta es la que explica el crecimiento (Baumol, 2004). Según D. Foray, la emergencia de esta economía resulta de la convergencia entre dos fenómenos: una tendencia larga de aumento de los recursos movilizados para la producción y transmisión de conocimientos; y el desarrollo de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (NTIC) (Foray, 2009). Siguiendo a este autor, la economía del conocimiento se distingue de la economía de la investigación y de la innovación en la medida que se interesa específicamente en el conocimiento en tanto bien económico y en la creación y explotación de este bien. El conocimiento constituye, a la diferencia de la información, una capacidad de acción física o intelectual y su reproducción es costosa dado que se trata de la transferencia de una capacidad cognitiva. El conocimiento se caracteriza por ser desde un punto de vista económico un bien público puro dado que quien lo produce no se lo puede apropiar y su uso no es rival, lo cual plantea un problema de producción óptima y asignación eficiente dadas las limitaciones de los mecanismos de mercado en estos casos. Partiendo de las teorías modernas de asignación de recursos para la producción de un bien público, D. Foray establece tres soluciones institucionales: la intervención directa del Estado en la producción de conocimientos, la producción por organismos privados con subvenciones, y el mercado, asegurando legalmente la apropiación privada del conocimiento. Del lado de la producción, en una economía en la que la innovación es lo normal se plantea la formación de individuos con competencias que permitan la adaptación continua, es decir altamente calificados y capaces de aprender permanentemente. El crecimiento de la economía del conocimiento depende entonces de la capacidad del sistema de formación y de investigación de satisfacer la demanda de este bien, oferta que depende del desarrollo endógeno del sector, del uso de capital humano extranjero (migración científica e estudiantil) y de los conocimientos internacionales disponibles, y de la articulación de la ciencia con la producción de bienes y servicios (Foray, 2009).

Desde esta perspectiva, la economía del conocimiento está vinculada con la economía de la educación en la medida que la adquisición de capital humano depende en parte de la formación académica. Tal como lo señala M. Gurgand, la economía de la educación estudia específicamente la producción de educación y su impacto económico, particularmente en el salario, la productividad y el crecimiento. Pueden distinguirse dos grandes enfoques: por un lado, el análisis de las políticas públicas en educación; y por otro, la demanda de educación por los individuos y las familias (Gurgand, 2005). Dentro del segundo enfoque, unos de los aportes fundamentales es el de G. Becker, quién fue uno de los autores que más contribuyó al desarrollo teórico y el estudio empírico del capital humano²⁷¹ y al que se propone presentar brevemente para poner en perspectiva la contribución de la tesis.

Publicado en 1964, el libro de G. Becker *Human Capital, A Theoretical and Empirical Analysis* da un fuerte impulso a la teoría del capital humano al punto que su autor recibe el premio nobel de economía en 1992 (G. S. Becker, 1993). El libro plantea una visión compleja del capital humano. Por un lado, desarrolla la teoría del crecimiento. El punto de partida es constatar que el crecimiento en países como EE. UU., Japón y algunos países europeos no disminuye, sino que se mantiene a lo largo de más de un siglo. La explicación de este fenómeno radica según él en el desarrollo científico y tecnológico, así como en la existencia de un tipo particular de capital, diferente del capital físico y financiero, que es el capital humano detenido por el individuo y compuesto por el nivel de educación, la experiencia profesional, la salud, etc. Este enfoque desde el crecimiento lo lleva a tener una perspectiva internacional, en la medida que compara distintos países, y a plantear el problema del desarrollo. Por otro lado, vincula esta teoría con una gran variedad de fenómenos económicos, particularmente la diferencia de salarios entre individuos y la relación entre esos salarios y la inversión en educación. Según G. Becker, las diferencias de salario se deben a diferencias de productividad de los trabajadores que a su vez dependen de diferencias en capital humano. Incluye en sus análisis una gran variedad de temas, como las diferencias de género y las diferencias raciales, así como la importancia de la familia (tamaño y nivel de educación de los padres).

²⁷¹ G. Becker es uno de los autores claves de esta teoría, con T. W. Schultz, E. Denison y J. Mincer (Gurgand, 2005).

La noción de capital humano se justifica por el hecho que los gastos (*“expenditure”*) en educación y salud producen un capital incorporado (*“embodiment”*): estos gastos “producen capital humano, no físico ni financiero, porque no se puede separar a la persona de su conocimiento, de sus habilidades, de su salud o sus valores de la misma forma que se puede mover activos financieros o físicos” (G. S. Becker, 1993, p. 16). La teoría del capital humano se establece por analogía con la teoría de la inversión (Gurgand, 2005). Tal como lo señala G. Becker, su propuesta asume que las inversiones en educación son respuestas racionales que dependen de un cálculo entre costos y beneficios (G. S. Becker, 1993, p. 17): se trata de un cálculo entre la cantidad y el tipo de inversión en educación que un individuo hace para maximizar en el tiempo sus ingresos y su utilidad.

Tal como lo señala B. Convert, G. Becker, contemporáneo de P. Bourdieu, extendió el análisis microeconómico al estudio de temas que hasta entonces habían sido estudiados sobre todo por sociólogos (el crimen, la familia, etc.). Se estableció cierta cercanía entre ambos autores por suponer que el actor se mueve por un cálculo interesado y, de hecho, P. Bourdieu valora en G. Becker la aplicación sistemática de la lógica del actor racional a temas poco explorados por la economía y el hecho de haber establecido la tasa de beneficio entre la inversión educativa y la inversión económica. Sin embargo, también le reprocha no haber tomado en cuenta la estructura diferencial de la tasa de ganancia según el patrimonio de los individuos y las diferentes estrategias educativas, particularmente aquellas vinculadas con la transmisión familiar del capital cultural (Convert, 2020). La importancia del capital cultural constituye en este sentido una primera crítica que se puede hacer desde la teoría de P. Bourdieu a G. Becker²⁷².

Partiendo de los análisis del funcionamiento del campo económico que hace P. Bourdieu, se puede extender la crítica planteando las condiciones sociales de la posibilidad del cálculo costo/beneficio de la inversión en educación: los agentes no actúan de forma racional, sino de forma razonable, en función de sus habitus, sin que haya una finalidad clara (Bourdieu, 1997). La posibilidad de hacer un cálculo racional tal como lo propone G. Becker depende de la capacidad social de un agente de calcular, esto es de su dotación en capital económico, cultural y social²⁷³. Se encuentran así en la teoría propuesta por G. Becker dos

²⁷² P. Bourdieu discute específicamente de la diferencia entre capital humano y capital cultural en su clase del 19 de abril de 1984 así como en su artículo sobre el capital cultural (Bourdieu, 1979b, 2019).

²⁷³ Se entiende sin embargo que el cálculo racional es un supuesto (*“assumption”*) necesario a la modelización.

tipos de errores que señala P. Bourdieu: el sesgo intelectualista que consiste en creer que los agentes piensan como piensa el científico, es decir cómo si la teoría elaborada, y todos sus supuestos, estuvieran en la mente de los individuos sociales; y el error finalista, que consiste en creer que los agentes actúan en función de una intención, de una finalidad (Bourdieu, 2019). La interrogación sobre las condiciones de posibilidad del cálculo económico lleva también a plantear la relación entre mercado y economía, es decir la autonomización del campo económico. La relación que plantea G. Becker entre capital humano y tecnología es aquí reveladora: según él, la educación es poca extendida en la agricultura tradicional porque los métodos empleados y los conocimientos requeridos se transmiten familiarmente (G. S. Becker, 1993, p. 25). La limitación del enfoque propuesto por G. Becker está vinculada con la división social del trabajo y la autonomización de los campos: por un lado, la educación, que con la autonomización del campo educativo pasa a ser “oficial”, con sus agentes, sus instituciones y sus títulos; y por otro, la economía, cuya autonomización como campo supone la formación de un capital cultural específico. La teoría de G. Becker, al menos hasta donde se pudo leer, sólo considera los conocimientos que tienen valor en el mercado, es decir las actividades económicas integradas al mercado. La teoría propuesta por P. Bourdieu es aquí un complemento clave dado que permite pensar justamente a través de qué luchas sociales se determinan los conocimientos que van a ser dignos de una actividad educativa especializada, ser reconocidos como “educación”, y van a ser rentables en el mercado.

Si bien existe entonces cierta similitud entre ambas teorías, se identifican sin embargo diferencias y elementos que permiten hacer una crítica de la teoría propuesta por G. Becker. Más allá de P. Bourdieu, se puede también retomar el planteo de A. Hirschman sobre la necesidad de modificar los resultados del análisis económico tradicional orientado hacia los países industrializados para pensar las economías de los países en desarrollo (Hirschman, 2013). Desde los países en desarrollo, son varios los problemas que se pueden plantear. Uno de ellos es el énfasis puesto por G. Becker en el salario para estudiar países en los cuales la economía informal es importante y donde el simple hecho de tener un salario es en sí un privilegio²⁷⁴. Otro problema es la fuga de cerebro: en una economía abierta, los capitales son móviles. Un Estado que invierte entonces en educación corre el riesgo que el capital humano

²⁷⁴ Esto implica en términos metodológicos estudiar la diferencia entre trabajo asalariado y no asalariado, es decir usando variables cualitativas, y no limitarse a un análisis cuantitativo del salario.

se vaya, es decir que no tiene garantía de la internalización de los beneficios de la inversión, por lo cual esta inversión puede ser irracional desde un punto de vista económico. En el caso de los países en desarrollo, se plantea además la capacidad de producir este tipo de capital. Tal como lo señala D. Foray, en la economía del conocimiento las capacidades intelectuales (capacidad de producir y movilizar distintos tipos de conocimiento y capacidad de aprendizaje) tienen una importancia fundamental con respecto a los recursos naturales (Foray, 2009, p. 4): el conocimiento se convierte en una materia prima clave y, por lo tanto, las luchas por la producción y la acumulación de esta materia prima pasan a ser una dimensión de las relaciones de poder internacional. Aquí es donde el estudio del CTES es relevante en la medida en que revela desigualdades en cuanto a la capacidad de producción de este tipo de capital.

Lo primero que se puede notar (Figura 15 y 16) es que los países dominantes dentro del CTES ubicados arriba a la derecha son esencialmente países desarrollados y occidentales, a los cuales se suman Japón, China e India. Estos países están muy bien dotados en cuanto a capital humano dado que se caracterizan por tener más estudiantes de doctorado y maestría ("Niv7-A" y "Niv8-A"). Son también los países que más gastan cuantitativamente en educación superior ("Gasto-A") y que más capital humano atraen medido aquí en términos de movilidad estudiantil ("Est-A"). Es clave tener en mente en el análisis de esta zona del CTES los resultados del estudio de la movilidad estudiantil: en esta zona están Australia, Canadá, Francia y sobre todo EE. UU. y G.B. que son los países que atraen más estudiantes internacionales; e India y sobre todo China que son los primeros países de origen de la movilidad estudiantil internacional. Más particularmente, la relación que existe entre China e India y los países anglosajones dentro del Polo Central, el hecho que estos países estén ubicados en la misma zona dominante del CTES y la existencia de flujos masivos desde estos países asiáticos hacia los países anglosajones pueden interpretarse como una manifestación de la lucha de poder dentro del CTES por la producción de capital humano.

Más allá de aquellos países ubicados en la zona dominante del CTES, puede señalarse que de forma general el cuadro derecho-arriba se caracteriza por corresponder a países que tienen muchos estudiantes (acumulación de la modalidad "B" para los niveles 6, 7 y 8) y una población con un porcentaje más alto de investigadores ("Investpm-A"). Corresponde también a países cuyas administraciones públicas invierten cuantitativamente más en educación superior ("Gasto-B") y donde el porcentaje del gasto en Desarrollo e Investigación financiado por el Estado es menor ("IDpblc-E").

El lado izquierdo se opone a las tendencias observadas en el cuadro derecho-arriba. Los países ubicados de este lado se caracterizan por tener cuantitativamente pocos estudiantes (“Niv7-E” y “Niv8-E”), una tasa bruta de diplomados del primer ciclo baja (“Diplo-E”) y una proporción de investigadores por millón de habitantes baja (“Investpm-E”). Esta repartición indica por lo tanto una clara desigualdad en cuanto a la dotación en capital humano tanto en términos absolutos como relativos. Estos países tienden a ser también países en los cuales los Estados invierten menos en educación superior (“Gasto-E” y “Gasto-D”). Son además países que atraen menos capital humano en términos de movilidad estudiantil (“Est-E”). Existe así una clara oposición entre países que producen y atraen mucho capital humano, que poseen proporcionalmente más capital humano, que invierten más recursos económicos en su producción y son más desarrollados; y países que producen menos capital humano, están proporcionalmente menos dotados, invierten menos recursos y son menos desarrollados.

Sin embargo, la relación entre riqueza, desarrollo y posición en el CTES no es mecánica y obviamente no se puede establecer a partir del estudio realizado una relación de causalidad unívoca que permita comprobar, por ejemplo, que los países más ricos son los países que tienen más estudiantes o que el incremento del gasto en educación superior favorece el desarrollo. Lo que sí se observa es que si bien los que dominan son grandes economías y países desarrollados, se encuentran en este grupo países como China e India cuyo desarrollo es diferente comparando con los países occidentales que se encuentran en posición similar. Del lado izquierdo se encuentran países muy heterogéneos en cuanto a riqueza y desarrollo: aunque la mayoría sean países considerados como pobres y poco desarrollados, particularmente africanos, también hay países ricos como Qatar o Kuwait. A su vez, Argentina y Brasil se encuentran en el cuadro derecho-arriba, así como Colombia, Egipto, Irán, Malasia y México.

En cuanto a las disciplinas, se observa que para Letras y Artes la modalidad “A” está en el cuadro derecho-arriba y para ingeniería la modalidad “B” está en el cuadro derecho-abajo. A la izquierda se ubican la modalidad “E” de ingeniería y la modalidad “A” para agricultura²⁷⁵. Los países periféricos producen entonces más bien capital humano en agricultura (en el sentido que tienen una proporción de estudiantes en agricultura más alta que los países

²⁷⁵ Esta modalidad, por su contribución, no aparece en el gráfico.

centrales) y poco en ingeniería; los países a la derecha del plano factorial producen más ingenieros en proporción que los países ubicados a la izquierda. A su vez, los países ubicados en el cuadro derecho arriba tienen más estudiantes en Letras y Artes. La estructura del CTES tiene por lo tanto correspondencia no sólo con la cantidad y el nivel de capital humano que se produce, sino también con la disciplina en la que se forma este capital humano.

Cabe terminar esta reflexión con un breve análisis de los proyectos. Como se señaló, la falta de conocimiento en ingeniería dificulta este análisis, pero hay ciertos elementos que se pueden incorporar. En el caso de Argentina, existen proyectos que involucran sólo dos universidades y proyectos que involucran varias universidades. Algunos títulos son genéricos, como "Programa de formación de ingenieros", y otros conciernen más específicamente una rama de la ingeniería, por ejemplo, el proyecto ARF-10-06 "*Coopération Argentine-France pour la formation d'ingénieurs en chimie verte*". Las ramas que se pudieron identificar son: mecánica, industrial, aeronáutica, aeroespacial, informática, electrónica, comunicación, química, medio ambiente, hidráulica, acústica, electricidad, nuclear, petróleo, telecomunicaciones. A veces el proyecto es aún más específico, como en el caso del proyecto ARF-10-04 "*Ingénierie de gestion, prévention et remédiation des risques hydriques*", en el que participan la red INSA de Francia, con cinco escuelas, y cuatro universidades argentinas; o el proyecto ARF 15-21 "*Microelectronique et informatique pour les systèmes embarqués*", que involucra dos universidades argentinas y dos francesas. El espectro cubierto parece por lo tanto ser a la vez generalista y especializado y concierne ramas "tradicionales" (como la industria) y de punta (como la aeroespacial). En el caso de Brasil se observa una situación similar: existen proyectos genéricos de formación multidisciplinar o de una rama particular, entre ellas ingeniería civil, eléctrica, etc. No se identificaron proyectos vinculados específicamente con energía nuclear, pero sí aeronáutica, aeroespacial, salud-biomedicina e ingeniería forestal. Las entrevistas en Brasil indican que lo que se valoriza en la formación francesa es la formación más generalista y que el intercambio permite por lo tanto articular la formación más especializada recibida en Brasil con una formación más generalista en Francia. Se entiende aquí que una profundización de este asunto hubiera implicado un análisis comparado de las formaciones.

Economía de la lengua: internacionalización educativa y profesional

La tercera particularidad económica de la cooperación universitaria que se identificó concierne la relación entre internacionalización universitaria e internacionalización profesional. Es gracias a la revisión de literatura sobre economía del lenguaje y lingüística en una perspectiva de sociología internacional, así como la participación en distintos proyectos de investigación²⁷⁶, que se pensó esta particularidad económica de la cooperación universitaria. Se propone a continuación presentar los elementos de economía del lenguaje y de lingüística que permiten plantear el problema y la forma de vincularlos con la sociología de P. Bourdieu para luego presentar algunos resultados empíricos que resultan de las investigaciones en curso.

La economía contribuyó, con otras ciencias sociales y más allá de la lingüística, al estudio científico de las lenguas. Según V. Ginsburgh y S. Weber, se suele atribuir el desarrollo en los años 1960 de la economía del lenguaje como disciplina al economista J. Marschak, quien fue el primero en introducir explícitamente el concepto de costos y beneficios en el análisis lingüístico (Ginsburgh & Weber, 2016). La economía del lenguaje permite abordar tanto la lengua en términos económicos, analizando por ejemplo los costos y beneficios del aprendizaje de un idioma; como la economía en términos lingüísticos, por ejemplo, estudiando el impacto en el comercio internacional de los idiomas²⁷⁷. Es así un enfoque que contribuye al estudio de las relaciones internacionales, tal como se puede comprobar en el análisis que proponen C. Carrère y M. Masood del peso económico de los principales espacios lingüísticos en el mundo (Carrère & Masood, 2014). Éstas muestran que el espacio anglófono representa en 2010 el 40% del PIB mundial, el espacio francófono 7,5%, el hispanófono 6,8%, el arabófono 4,5% y el lusófono 3,6%; y que la existencia de una lengua común favorece el comercio bilateral, independientemente del PIB, de la cercanía geográfica, de las relaciones históricas (particularmente coloniales), y de los acuerdos comerciales²⁷⁸. Estas investigadoras

²⁷⁶ Particularmente la investigación realizada sobre los ex becarios argentinos en Francia (Montoya et al., 2022).

²⁷⁷ Para una introducción, véase *The Palgrave Handbook of Economics and Language* (Ginsburgh & Weber, 2016).

²⁷⁸ El análisis testea la hipótesis según la cual la existencia de una lengua común, al disminuir los costos de transacción, favorece el comercio bilateral. Elaboran para ello un modelo gravitacional controlando por las variables mencionadas y muestran, para el periodo 1995-2006, que los países francófonos tienen entre ellos en promedio un comercio bilateral 22% más importante que el que tendrían con los mismos países si no fueran francófonos, *ceteris paribus*. En el caso del español, el impacto de la pertenencia a una misma área lingüística es del 26%, para el inglés es 16% y para el portugués y el árabe es 71% (Carrère & Masood, 2014).

muestran también, en otro estudio, que la proximidad cultural es una fuente de resiliencia en los flujos comerciales entre países (Carrère & Masood, 2018).

V. Ginsburgh, J. Melitz y F. Toubal muestran en un estudio econométrico que cinco factores explican el estudio de un idioma: la cantidad de hablantes de la lengua nativa, el nivel de alfabetización, la cantidad de hablantes de la lengua meta, el comercio con los locutores de ese idioma y la distancia lingüística entre la lengua origen y la lengua aprendida²⁷⁹. Cuantos más hablantes hay de la lengua de origen, menos se tiende a aprender otro idioma y cuanto más alto es el nivel de alfabetización, más se tiende a aprender otro idioma. A su vez, la importancia de la población locutora de la lengua meta y del comercio con esa población impactan positivamente sobre el aprendizaje de ese idioma y, al revés, la distancia lingüística entre la lengua nativa y la lengua meta tiene un impacto negativo (Ginsburgh et al., 2015)²⁸⁰.

Cabe mencionar también a F. Grin, quien se interesó en la relación entre el multilingüismo y la producción de valor agregado y la productividad de las empresas, enfatizando tanto la relevancia como la dificultad de establecer el valor del multilingüismo. Articuló además la problematización económica con un análisis de política pública, e indagó en la relación entre las necesidades lingüísticas y las estrategias de reclutamiento de las empresas (Grin, 2011, 2016; Grin & Sfreddo, 2018). Esta disciplina permite entonces pensar la relación entre la estructura económica y la estructura lingüística de las relaciones internacionales, así como analizar en términos de teoría económica el interés de los individuos por el estudio de idiomas y el de las empresas por la incorporación de empleados plurilingües, lo cual es relevante para el objeto de estudio de la tesis dado que un programa como Fitec forma profesionales plurilingües.

Para asir esta tercera particularidad económica de la cooperación universitaria es preciso completar el enfoque de la economía del lenguaje con la lingüística, y más particularmente el modelo gravitacional propuesto por L.-J. Calvet. Tal como lo señala este autor, no todas las lenguas tienen el mismo valor y la desigualdad entre éstas constituye el centro de la organización del sistema lingüístico mundial (L. J. Calvet, 1999, p. 12). Para estudiar este sistema es necesario recurrir a modelos, entre ellos el modelo gravitacional, que

²⁷⁹ La elección de estos factores obedece a un análisis de costos y beneficios, es decir de incentivos: cuanto mayor es la población locutora de la lengua meta, mayores beneficios hay en aprenderla. Al revés, cuanto mayor es la distancia lingüística, más altos son los costos.

²⁸⁰ Una versión "artículo" de este trabajo fue publicada (Ginsburgh et al., 2017).

da cuenta de las relaciones “macro-sociolingüísticas” existentes entre las distintas lenguas en una perspectiva de ecología lingüística que consiste en estudiar la relación entre las lenguas y su medioambiente, es decir la relación entre las lenguas y entre éstas y la sociedad (L. J. Calvet, 1999, pp. 16–17).

La ecología de las lenguas del mundo propuesta por L.-J. Calvet es particularmente interesante para el estudio de las relaciones internacionales dado que considera las lenguas como prácticas que se inscriben dentro de un sistema mundial gravitacional que se organiza en constelaciones dentro las cuales cada lengua tiene su nicho definido por sus relaciones con las otras lenguas (L. J. Calvet, 1999, p. 73). L.-J. Calvet se apoya en el análisis de A. de Swaan según el cual la constelación global de las lenguas constituye una dimensión más del sistema mundial (De Swaan, 2013). En este sistema, las lenguas están relacionadas entre ellas por los locutores bilingües, por lo cual pueden distinguirse lenguas periféricas no vinculadas entre ellas sino por bilingües a través de una lengua central. La relación entre una lengua central y una lengua periférica constituye entonces una relación gravitacional en la medida en que los locutores de las lenguas periféricas son atraídos por las lenguas centrales: simplificando, los locutores de las lenguas periféricas tienden a aprender una lengua central, los locutores de estas lenguas tienden a aprender lenguas supercentrales, y los locutores de estas lenguas tienden a su vez a aprender una lengua de mismo nivel o la lengua hipercentral. Siguiendo a los autores citados, la lengua hipercentral es actualmente el inglés, luego existen alrededor de diez lenguas supercentrales (entre ellas el francés, el español y el portugués), unas doscientos o treientos lenguas centrales y cuatro o cinco mil lenguas periféricas. En este modelo, los bilingües son los que articulan las lenguas²⁸¹.

Si se vincula la economía de lenguaje con el modelo gravitacional del sistema lingüístico mundial, se llega casi inevitablemente a pensar en la relación entre la estructura económica y la estructura lingüística mundial, por un lado; y en el papel de los bilingües en la relación entre estas estructuras²⁸², por otro lado; planteando, por ejemplo, la relación entre desigualdad económica, desigualdad lingüística y división del trabajo pensando la repartición

²⁸¹ Por ejemplo, un locutor de la lengua quechua bilingüe en español que quiera comunicar con un locutor de la lengua vasca bilingüe en español comunicarán en español.

²⁸² Cabe subrayar que de A. de Swaan enfatiza que la constelación lingüística mundial puede explicarse por la sociología política y la economía política del lenguaje (De Swaan, 2013).

del capital lingüístico internacional como dotación factorial²⁸³. Si se tiene en mente los elementos señalados anteriormente sobre el peso económico del francés, del español y del portugués y la relación entre proximidad cultural, aprendizaje de idiomas y comercio exterior, así como el hecho que estas tres lenguas latinas son lenguas supercentrales²⁸⁴, se pone entonces de relieve la apuesta económica de la posición de Argentina, Francia y Brasil dentro del CTES, de la existencia de un polo latino de movilidad y de la cooperación universitaria entre estos países.

Esta particularidad puede pensarse teóricamente integrando los desarrollos anteriores a la sociología de P. Bourdieu y más particularmente a lo que llama la economía de los intercambios lingüísticos. Crítico hacia la concepción propuesta por F. de Saussure entre lingüística interna y externa que constituye, según él, un sesgo intelectualista²⁸⁵ que hace del lenguaje un objeto de intelección, un instrumento lingüístico separado de sus condiciones sociales de producción y de utilización, P. Bourdieu enfatiza que el lenguaje no es un simple acto de comunicación, sino que es antes que nada una práctica: los intercambios lingüísticos son también relaciones de poder simbólico que actualizan relaciones de fuerzas (Bourdieu, 1985). Partiendo de la dualidad de las prácticas como realización del encuentro entre campo y habitus, señala que:

“todo acto de palabra [...] es una coyuntura, un encuentro de series causales independientes: por un lado, las disposiciones, socialmente modeladas, del habitus lingüístico, que implican una cierta propensión a hablar y decir [...] y cierta capacidad de hablar definida a la vez como capacidad lingüística [...] y como capacidad social que

²⁸³ El concepto de dotación factorial remite en la teoría del comercio internacional al modelo de Heckscher-Ohlin-Samuelson (HOS) basado sobre la teoría de la ventaja comparativa de Ricardo. Este modelo explica los intercambios internacionales a partir de la diferencia de la dotación factorial de cada país: un país tiende a especializarse en la producción y exportación de bienes que incorporan de forma intensiva factores de producción relativamente abundante en su país y a importar bienes intensivos en recursos escasos (Lugones, 2012). Partiendo de este modelo, se puede formular la hipótesis que los países que hablan lenguas de comercio internacional, particularmente el inglés, tienen una ventaja para entrar al mercado internacional. Al contrario, para aquellos países cuyas lenguas no son lenguas de comercio internacional existe un costo de entrada: tienen que invertir recursos económicos para adquirir esos idiomas, es decir transformar capital económico en capital lingüístico internacional.

²⁸⁴ Según el barómetro Calvet de las lenguas del mundo, la primera lengua es el inglés (9,0), la segunda el español (7,8), la tercera el francés (7,7) y la novena el portugués (6) después del alemán, del ruso, del japonés, neerlandés y del portugués (L.-J. Calvet, 2017).

²⁸⁵ La crítica de P. Bourdieu a la teoría lingüística es así la misma que la crítica a la teoría económica: es el problema general de la teorías puras (Bourdieu, 2019).

permite utilizar adecuadamente esta competencia en una determinada situación; por otro, las estructuras del mercado lingüístico” (Bourdieu, 1985, p. 12).

P. Bourdieu propone entonces una sociología estructural de la lengua inspirada en F. de Saussure que consiste en analizar la relación que une los sistemas estructurados de diferencias lingüísticas sociológicamente pertinentes y sistemas también estructurados de diferencias sociales (Bourdieu, 1985, p. 28).

Desde esta perspectiva, importa indagar en las condiciones sociales y económicas de adquisición de capital lingüístico y en la distribución del capital lingüístico en los campos universitarios y económicos. En un contexto de internacionalización de la educación superior, de globalización económica y de consolidación de la economía del conocimiento, este análisis del capital lingüístico se ha de hacer en clave internacional a partir de los conceptos de capital y habitus lingüístico internacional que considere la adquisición de un habitus afín con la acumulación de capital lingüístico internacional (Montoya et al., 2022). Si se articulan estos conceptos con los desarrollos anteriores sobre economía de lenguaje y el modelo gravitacional de las lenguas del mundo, se entiende que uno de los desafíos de la cooperación universitaria es la reproducción internacional de cierto capital lingüístico mediante la formación de agentes plurilingües capaces de internacionalizarse posicionándose en varios campos nacionales, es decir agentes multiposicionados que entrelazan distintos campos universitarios, científicos y económicos lingüísticamente estructurados o, desde los campos periféricos, agentes extravertidos. La cooperación universitaria entre países con lenguas diferentes como es el caso en esta tesis permite justamente la formación de bilingües que vinculan espacios económicos. Este objetivo de formación de ingenieros aparece en los foros, y también en algunos proyectos, como el proyecto Brafitec 243-19 *“Programme de formation d’ingénieurs biculturels en ingénierie aéronautique adapté aux besoins de l’industrie brésilienne et européenne»* o el proyecto Arfitec ARF 10-08 de *“Formation d’ingénieurs internationaux Argentine-France”*.

Una de las estrategias empíricas para trabajar sobre la relación entre la estructura lingüística del campo universitario y la del campo económico en perspectiva internacional consiste por ejemplo en analizar las trayectorias de los estudiantes que realizaron movi­lidades, lo cual permite observar la relación entre internacionalización académica e internacionalización profesional. Este es el caso del trabajo realizado por V. Montoya, V. Salas

y L. Varela sobre el francés en las trayectorias profesionales de ingenieros ex becarios argentinos en Francia que contempla el estudio de 298 ingenieros (Montoya et al., 2022)²⁸⁶.

La primera constatación es que no todos los estudiantes que hacen una movilidad en francés se insertan luego en circuitos profesionales internacionalizados francófonos, ni mucho menos: existen condiciones particulares, aún por establecer, para que un estudiante logre transformar competencias lingüísticas en capital lingüístico internacional. Se observa que un poco más del 40% declara hablar otra lengua además del español, del francés y del inglés (alemán, italiano, portugués). Se observa también que la mitad no hizo otros estudios después de la carrera de ingeniería y que aquellos que hicieron maestrías y doctorados lo hicieron en un 73,9% en el exterior. En cuanto a las empresas, 40% trabajó únicamente en empresas argentinas mientras que 7% trabajó en empresas francesas y sólo 5,7% trabajó sólo en empresas extranjeras, ni argentinas ni francesas. En cuanto al lugar de trabajo, 62,1% trabajó únicamente en Argentina. Gracias al análisis estadístico se identifican tres perfiles: uno mayoritario, local/regional, que no habla otro idioma además del español, del inglés y del francés, que sólo tiene una licenciatura o, si tiene otra formación, la hizo en Argentina, y que trabaja sobre todo en Argentina y en empresas argentinas. El segundo perfil, global/internacional, concierne aquellos que están internacionalizados: hablan alemán, italiano y/o portugués, obtuvieron otro diploma en el exterior, trabajaron en Argentina y/o Francia y/o el exterior y no sólo en empresas argentinas. El tercer perfil, francófilo, concierne individuos que trabajan más bien en Francia y en empresas francesas.

La internacionalización universitaria da lugar entonces a trayectorias profesionales diferentes, más o menos internacionalizadas, donde el francés ocupa lugares diferentes. Sin embargo, existe un dato más general: en 80% de los casos no se mencionan certificados de francés en las páginas LinkedIn, lo cual puede interpretarse como una baja valoración del francés en este ámbito profesional, aunque quienes declaran más alto nivel son los más internacionalizados y los que declaran más bajo nivel son los menos internacionalizados. Este trabajo, que sólo pretende ser una primera etapa en la construcción de un objeto de investigación, abre sin embargo pistas teóricas y metodológicas estimulantes sobre la relación entre internacionalización educativa e internacionalización profesional desde una perspectiva

²⁸⁶ Al haber obtenido listas nominales de estudiantes, se pudo realizar un trabajo de etnografía digital estudiando prácticas en un espacio profesional como LinkedIn, se revisaron también 158 fichas testimonios de estudiantes Arfitec y se hizo una base de datos para hacer un análisis prosopográfico gracias al ACM.

económica y lingüística. Esta reflexión sobre los idiomas es además clave para el diseño de políticas públicas: de hecho, tal como lo señala F. Sabaté y A. Rayes en su evaluación del programa Arfitec, en algunos proyectos no se pudo cumplir con los objetivos de movilidad por la falta de candidatos que cumplieran los requisitos de nivel de francés y se tuvo que posponer las movildades o devolver el dinero a la SPU (Sabaté & Rayes, 2016). El idioma no es por lo tanto sólo un condicionante de la movilidad individual, sino que determina la sustentabilidad de la cooperación bilateral.

Financiamiento público de los programas

Con tal de ahondar en el análisis económico del programa, se aportan a continuación elementos relativos a su financiamiento. Como se planteó anteriormente, al vincularse la formación de ingenieros con la economía del conocimiento y al ser el conocimiento un bien público puro, surge desde el punto de vista de la teoría económica un problema de producción óptima de ese bien dadas las limitaciones de los mercados en estos casos. Tal como lo señala D. Foray, la adquisición de capital humano plantea un problema económico clásico relativo a las externalidades positivas que producen. Pueden distinguirse dos tipos de capitales humanos: los generales y los específicos. La teoría económica prevé que las empresas tienen mayor incentivo para invertir en la formación de capital humano cuando mayor garantía tienen que los beneficios derivados de la formación de capital humano van a ser internalizados por la empresa financiadora, es decir que desde el funcionamiento del mercado las empresas tienen incentivos en formar capital humano específico. Al contrario, en el caso del capital humano general, hay menos incentivos dado que se trata de conocimientos transferibles (Foray, 2009). Se plantea entonces el problema de la formación de capital humano general, situación que corresponde a la formación de ingenieros de nivel licenciatura, tal como es en el caso de Fitec. Es también probablemente el problema que se plantea con los idiomas: una empresa que invierte en la formación en inglés, portugués o francés está invirtiendo en la creación de capital humano fácilmente transferible. Existen aquí dos soluciones: el financiamiento privado por el futuro empleado, es decir el estudiante; o el financiamiento directo o indirecto por el Estado. Se entiende por lo tanto desde la teoría económica el problema al que responde el financiamiento público de la formación en ingeniería. Desde las políticas públicas, se entiende también que los Estados puedan tener interés en financiar

programas vinculados con la internacionalización de sus sistemas universitarios y el desarrollo económico.

En el caso de Fitec el estudio del financiamiento público es aún más importante dado que éste se sustenta económicamente en estos financiamientos. Tal como lo señala Lise, agente del MAE, “todo depende del presupuesto”: la continuidad del programa y la cantidad de movilidades dependen esencialmente del presupuesto que se le asigna. Y uno de los problemas son los vaivenes que resultan de los cambios en las situaciones políticas y económicas: “tratamos de proteger²⁸⁷ [estos programas], estos programas ya no se cuestionan, no hay que justificar arriba para renovar los financiamientos”. Cuando por el cambio del contexto económico o político se disminuye el presupuesto, se buscan soluciones, como la implementación del “label Fitec” en el caso de Argentina que permite certificar la calidad un proyecto y acudir a otros financiamientos. Existe así una preocupación por asegurar la continuidad del programa. En cuanto a la lógica del financiamiento, Clémentine, agente del MES, señala que la lógica es “descruzar las movilidades, cada uno financia a sus ciudadanos: los socios se conocen, hay confianza”. No se está por lo tanto en un esquema de cooperación asimétrica, con un país donador y otro receptor, sino que cada uno financia a los suyos y lo que se intercambia son personas.

El análisis del financiamiento de los programas que se propone es limitado, lo cual se explica por dos dificultades. La primera, acceder a los datos. Se hubiera efectivamente necesitado un trabajo de campo más largo para establecer una relación de confianza más sólida con los informantes y solicitar el acceso a los documentos necesarios. La segunda dificultad es que, tal como lo señala Frédéric, no hay “presupuesto consolidado” de los gastos. Los datos de los cuales se disponen atañen a las becas, en algún modo la parte más importante del programa en la medida que el objetivo es dar becas a los estudiantes para que realicen una movilidad, pero existen otros gastos: los foros, la movilidad de los docentes-investigadores, y los recursos humanos que se movilizaron dentro de los ministerios y de las universidades para implementar el programa. Las becas constituyen por lo tanto sólo una parte de la inversión. En cuanto a las fuentes utilizadas, se hallaron presentaciones hechas en los foros, tesis realizadas por personal directamente involucrado y un análisis de impacto del

²⁸⁷ La palabra utilizada en francés por la entrevistada fue “sanctuariser” cuyo sentido es proteger un espacio volviéndolo sagrado, convirtiéndolo en santuario. La palabra conlleva entonces una serie de connotaciones religiosas: los programas deberían estar fuera de alcance de lo temporal.

programa. No se puede por lo tanto hacer un análisis exhaustivo del programa ni comparar simétricamente el caso argentino y brasileño, pero sí se pueden establecer ciertos datos y ahondar en la comprensión de los programas y su comparación.

Argentina: Francia, un socio equivalente a Mercosur y Brasil

Según V. Giussani²⁸⁸, la cooperación franco-argentina, y más particularmente Arfitec, tiene tres características: el constante crecimiento de la densidad de la cooperación bilateral e interministerial, un verificado incremento en la asignación presupuestaria argentina y la simetría de recursos (Giussani, 2017). Dos de estas características tienen que ver con el financiamiento del programa, el cual se distingue de los otros programas que mantiene Argentina con otros países.

La primera característica remite al desarrollo del programa. Según F. Sabaté y A. Rayes, hasta 2018 se habían financiado un total de 83 proyectos: 15 en la primera convocatoria (2008-2010), 19 en la segunda (2011-2013), 25 en la tercera (2013-2015) y 26 en la cuarta (2015-2017), con una participación de 133 carreras de ingeniería de Argentina. Estos autores señalan que el aumento en la cantidad de proyectos aprobados se sustentó en un aumento del presupuesto del lado argentino que alcanzó en la cuarta convocatoria un total de 50 millones de pesos, equivalentes a 4,4 millones de euros al cambio oficial al inicio del año fiscal de lanzamiento de la convocatoria (Sabaté & Rayes, 2016). Según los datos presentados por el PIESCI en el VIº foro, para la Vª convocatoria el monto alcanzaba 60 millones de pesos. Tal como lo muestra la Figura 24, el desarrollo del programa se acompañó de un incremento constante del presupuesto asignado. Según ese documento, la IVª convocatoria implicó una movilidad de 436 estudiantes, lo cual significa que se invirtieron 10 091 € por estudiante. El mismo documento indica que en las otras convocatorias participaron por orden 120, 190 y 318 estudiantes, es decir 628 que representan un monto de 6,34 millones de euros si se considera el gasto por estudiante constante. Para las cuatro convocatorias se puede evaluar por lo tanto una suma de unos 10,74 millones de euros, lo cual da una idea de la orden de magnitud del presupuesto asignado al programa del lado argentino.

²⁸⁸ Tal como se señaló, V. Giussani participó directamente en el PIESCI y realizó su tesis de maestría en la UTDT sobre la cooperación franco-argentina en educación. Su directora de tesis fue A. Rayes, quien hizo la evaluación de Arfitec con F. Sabaté (Giussani, 2017).

Figura 24

Presupuesto del PIESCI para Arfitec (2008-2016)



Fuente: PIESCI (VIº Foro).

Según F. Sabaté y A. Rayes, se priorizó la relación estratégica con Francia en materia de cooperación educativa, lo cual se manifiesta en el hecho que 30% del presupuesto del PIESCI se destina a Arfitec (Sabaté & Rayes, 2016). V. Giussani detalla la asignación presupuestaria del PIESCI para el año 2015: 37% para la cooperación con Francia, 24% para Mercosur, 16% para Alemania, 11% para Brasil, 2% para el dispositivo argentino en París y Madrid, 2% para Rusia y 2% para ELSE (Giussani, 2017). En términos de presupuesto, el esfuerzo argentino está entonces principalmente orientado hacia Francia, más que hacia el Mercosur o Brasil, a los cuales hay que sumar para llegar al equivalente del presupuesto dedicado a la cooperación con Francia.

En cuanto a los otros recursos movilizados, F. Sabaté y A. Rayes señalan que dentro del PIESCI se asignaron al programa dos funcionarias con dedicación parcial y dos coordinadoras. Las universidades hicieron aportes financieros, por ejemplo, contribuyendo con fondos extras para los viajes; y no financieros, poniendo personal a disposición para la realización del programa. Los autores destacan que según las universidades entrevistadas no existen recursos que permitirían compensar el financiamiento de Arfitec en caso de que finalice el programa, por lo cual la relación de estas universidades con sus pares francesas depende del

financiamiento de la SPU. Señalan a su vez que el programa no incluye el financiamiento de la movilidad de los coordinadores (Sabaté & Reyes, 2016).

Cabe señalar aquí el reparto del costo del funcionamiento del programa entre distintos ministerios. Tal como lo indica V. Giussani, el Ministerio de educación financia movilizaciones de hasta dos semestres para estudiantes argentinos, la organización del foro en Argentina, así como la asistencia y el alojamiento de los coordinadores argentinos durante los foros. El MinCyT financia quince movilizaciones de docentes-investigadores, y la embajada de Francia financia becas destinadas a estudiantes argentinos para el estudio del francés en las Alianzas francesas (Giussani, 2017). Las distintas partes involucradas financiaron por lo tanto distintos aspectos del programa.

Se trató a su vez de encontrar otras fuentes de financiamiento para desarrollar el programa. Tal como lo señalan F. Sabaté y A. Reyes, para asegurar el desarrollo del programa se implementaron mecanismos complementarios de financiamiento basados en el programa BEC.AR al que accedieron ex becarios Arfitec para realizar maestrías en Francia. Este mecanismo se desarrolló gracias a la firma en 2012 entre el jefe de Gabinetes de Ministros de la Argentina y el Embajador de Francia en Argentina de una “Carta Acuerdo para la Asignación de becas destinadas a la Formación en Ciencia y Tecnología en la República Francesa en el marco del Programa BEC.AR”. Los autores indican también que para los actores franceses hubiera sido positivo encontrar apoyo del sector privado, pero aparentemente hubo reticencias de las grandes multinacionales (Sabaté & Reyes, 2016).

Un elemento interesante que recalca V. Giussani es que la decisión de no otorgar becas nominales y mantener la relación entre las Instituciones de Educación Superior (IES) y el Estado obedece al objetivo del PIESCI de promover una internacionalización integral del sistema universitario argentino y garantizar que las IES hagan una selección en función de sus propias estrategias, evitando que el impacto de la movilidad sea únicamente personal y sea, al contrario, institucional (Giussani, 2017). La forma en la que se hace el financiamiento permite que el programa sea constitutivo de una política nacional de internacionalización, elemento clave en términos de diseño de políticas públicas que se tiene que agregar a lo anteriormente señalado sobre la diferencia entre Brafitec y CSF.

Brasil: Francia y Brafitec, un socio y programa clave

En el caso brasileño, un primer documento que se encontró es la presentación hecha por la CAPES en el VIIIº foro (CAPES, 2012). Según este, la DRI de la CAPES invirtió 290 millones de reales, equivalentes a 123,5 millones de euros, en acciones de cooperación internacional en 2011. Ese año, los estudiantes financiados por la CAPES en el exterior fueron principalmente a Europa (4 361), luego a Norteamérica (1 291), Suramérica (120), África (102), Oceanía (43) y Asia (20). El primer país de destino de estos estudiantes es Francia (28%), seguido por EE. UU. (19%) y Portugal (17%). Alemania y España reciben cada uno 8% y Gran-Bretaña 5%, seguidos por Argentina, Canadá, Italia, Mozambique y los Países-Bajos con cada uno 2%, quedando un 5% con destino hacia otros países. Estos datos, aunque sólo sean para 2011, son extremadamente interesantes: muestran que el esfuerzo financiero de la CAPES en cuanto a movilidad de estudiantes brasileños está sobre todo orientado hacia los países centrales, y mucho más hacia Europa que Norteamérica, y que la región latinoamericana no es una región importante de destino de estos estudiantes. Los datos muestran también que Francia es el primer destino de los estudiantes financiados por la CAPES, muy por delante de EE. UU. A su vez, indican que la política de la CAPES favorece una relación con el polo latino de la movilidad: España, Francia y Portugal cumulan 43% de la movilidad financiada por la CAPES contra 24% para EE. UU. y Gran-Bretaña.

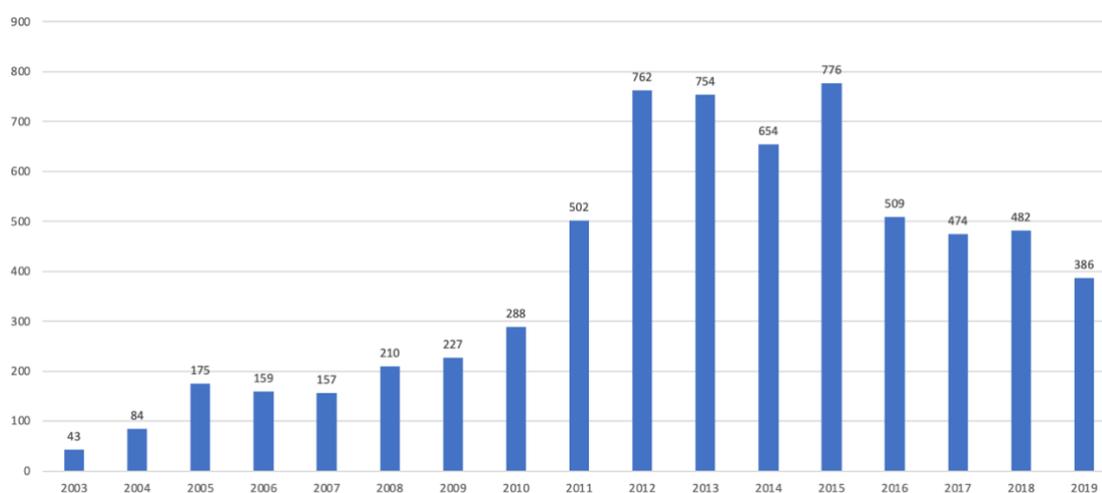
El documento indica también que ese año, de los 1 725 becarios que participaron en proyectos de cooperación con Francia, Brafitec ocupaba el primer lugar con 912 becas, seguido por COFECUB (221) y Brafagri (113). En cuanto a la estructura de los gastos invertidos por la CAPES en programas con Francia, de los 37,8 millones de reales invertidos (equivalentes a 15,12 millones de euros), 16,3 millones de reales corresponden a Brafitec, es decir alrededor de 43% del presupuesto. Francia es así un socio clave de la cooperación internacional de la CAPES y, dentro de esa cooperación, Brafitec es el principal programa, al menos en términos de financiamiento.

Otro documento clave es la presentación de la CAPES en el XVº foro (Rabelo & Carvalho, 2019). Según éste, entre 2014 y 2019, hubo 9 273 bolsistas de la CAPES en Francia y el principal programa, con 3 720 bolsas, es Brafitec. Tal como se puede observar en la Figura 25, de 43 bolsas en el año 2003 se pasa paulatinamente a 288 bolsas en el año 2010. Entre los años 2011 y 2017, durante el programa CSF, la cantidad de bolsa crece rápidamente para

alcanzar un máximo de 776 y luego disminuye en 2016, con 509 bolsas, hasta alcanzar el número de 386 bolsas en 2019, cantidad muy superior a la cantidad de bolsas que había antes de CSF. Entre los años 2011 y 2016, la CAPES otorgó 918 bolsas a estudiantes franceses. Entre 2003 y 2019, son en total 6 642 bolsas.

Figura 25

Cantidad de bolsas Brafittec para estudiantes brasileños (2003-2019)



Fuente: Elaboración propia a partir de la presentación hecha por la CAPES en el XIVº Foro Brafittec (Rabelo & Carvalho, 2019).

Entre los años 2013 y 2014, los 3 625 bolsistas, incluyendo las bolsas de prórroga para la realización de dobles diplomas, recibieron un total de 275 051 360 reales. No se hallaron datos sobre el presupuesto total, pero se puede hacer una estimación del costo de las bolsas: son de 870€ mensuales, más 90€ mensuales de salud, a lo cual se suman 1 300€ de ayuda a la instalación y 2 500€ de ayuda a la movilidad. Una bolsa tiene así un valor de 15 330€. En total, se dieron 6 642 bolsas, por lo tanto, el presupuesto en bolsas para estudiantes brasileños puede estimarse en unos 101 821 860 €.

El análisis del financiamiento del programa brinda así varios elementos. Puede notarse que en ambos casos el esfuerzo financiero es constante y se incrementa en el tiempo. Es así un programa que se afianza y en el cual se invierten paulatinamente más recursos. A su vez, gracias al financiamiento público se desarrolla una política pública nacional de internacionalización: sin entrar en un análisis financiero complejo de los distintos programas de cooperación o del presupuesto público en educación superior, los montos estimados

parecen ser sustanciales e involucran una cantidad importante de estudiantes y de universidades²⁸⁹. En ambos casos también, el análisis financiero muestra la importancia de la relación con Francia en la cooperación universitaria internacional para los Estados, es decir para el PIESCI y la CAPES, y la importancia de los programas Fitec en esta cooperación.

Se notan también diferencias, particularmente en el volumen. En el caso de Brasil, se pudo estimar un presupuesto en beca de unos 100 millones de euros, y en el caso de Argentina, unos 10 millones. Más allá del carácter aproximativo del cálculo realizado, la estimación no deja de indicar una relación de uno a diez. Esta diferencia refleja de forma general una diferencia de tamaño entre Argentina y Brasil: según los datos recogidos para armar la base que sirvió para el CTES, en 2018 Argentina tenía 2,5 millones de estudiantes de Nivel 6 mientras Brasil tenía 8,4 millones. En 2017, el gasto público de Argentina en educación superior fue de 7 751 millones de dólares, mientras el de Brasil fue de 31 365 millones de dólares. Es por lo tanto esperable que el presupuesto del cual dispone la CAPES para el programa sea más importante que el del PIESCI. Sin embargo, esto parece también reflejar una diferencia entre ambos países que se enfatizó al momento de hacer la revisión histórica del entrelazamiento de los campos estatales y universitarios: en Argentina, la política de internacionalización aún es reciente mientras que en Brasil tiene mayor trayectoria, está institucionalizada, y es históricamente un asunto estratégico para el Estado.

Vinculación con el sector privado: dificultades y éxitos de la cooperación universitaria en ingeniería

El último punto en el cual se propone indagar en el marco del análisis de la economía de la cooperación universitaria concierne la vinculación con el sector privado, punto fundamental si se tiene en cuenta lo señalado sobre el contexto de falta de ingenieros para la industria en el cual se crea Brafitec y Arfitec; así como la necesidad de tomar en cuenta desde la economía del conocimiento los mecanismos de transferencia de conocimientos entre universidades y empresas. Este análisis es difícil. En primer lugar, porque si bien en el desarrollo de estas políticas de cooperación hay objetivos económicos, entre la política universitaria y la vinculación con el sector privado y la inserción profesional de los graduados hay un salto: el gobierno no puede “obligar” las empresas, el mercado laboral puede cambiar,

²⁸⁹ Se detalla en la cuarta parte las movilizaciones y la participación de las universidades.

etc. Luego, este análisis hubiera necesitado un estudio específico de la relación con las empresas y de las trayectorias profesionales de los estudiantes, lo cual hubiera alejado del problema de investigación planteado en la tesis. Sin embargo, el planteo no deja de ser relevante, razón por la cual se mencionaron elementos sobre las trayectorias profesionales de ex becarios argentinos en la parte dedicada a la economía del lenguaje.

Se propone a continuación desarrollar brevemente dos casos diferentes de vinculación con el ámbito empresarial: uno, en el caso de Argentina, fallido; y otro, en el caso de Brasil, exitoso. Estos casos se identificaron durante el trabajo de campo y llamaron la atención, por lo cual se indagó un poco más. En ese sentido, no resultan de un análisis sistemático y por lo tanto no se puede hacer ningún tipo de generalización sobre los programas en su conjunto. Sin embargo, tal como se desarrolló anteriormente y tal como se desarrolla a continuación, la vinculación con las empresas fue diferente en ambos programas. La intuición es por lo tanto que los dos casos son ilustrativos de los distintos entrelazamiento que hay en cada programa. Los dos casos que se presentan es el campus *Product Lifecycle Management (PLM)* para Argentina y la relación con Thalès para Brasil.

Argentina: el campus PLM de Córdoba

En el caso de Argentina, la vinculación con el ámbito empresarial parece haber fallado. Tal como se señaló en el análisis de los foros, la participación de las empresas es menor en comparación con Brasil, lo cual ya es de por sí un indicador. Luego, varios entrevistados señalaron que una de las dificultades que hubo en el caso de los franceses que venían a Argentina es que por disposiciones legales no podían hacer pasantías: tal como lo afirma Celeste, los franceses no hacen pasantías, es legalmente imposible. Paul, agregado de cooperación universitaria de Francia, declara que “ser pasante es muy complejo en Argentina”, mientras que en Francia es más fácil. Esto parece haber sido una traba a la hora de desarrollar la relación con las empresas y dificultó la extensión de la duración de las estadías dado que los estudiantes no podían hacer prácticas rentadas²⁹⁰.

²⁹⁰ En el caso de los argentinos en Francia, los estudiantes parecen haber podido hacer pasantías. Se puede suponer que no hay traba legal dado que una visa de estudio permite trabajar a tiempo parcial (60% de la duración legal de tiempo de trabajo).

El funcionamiento institucional parece haber dificultado también la vinculación con el ámbito empresarial. Tal como lo indican F. Sabaté y A. Rayes, la articulación con el sector privado fue reducida y no se logró establecer la cadena deseada universidad-empresa-centro de investigación. Si bien el MinCyT logró tener a partir de Arfitec presencia en la formación y financió becas de movilidad para docentes investigadores, la percepción es que hubo un menor acompañamiento del MinCyT comparado con PIESCI. Enfatizan que las restricciones vigentes en cuanto a las pasantías de estudiantes limitaron las posibilidades de articulación y que la falta de vinculación con el sector privado en la implementación de Arfitec impidió generar transferencia de tecnología e innovación. La recomendación de los autores es crear un nuevo escenario de vinculación institucional incluyendo cámaras empresarias, organismos de ciencia y tecnología nacionales y provinciales, el Ministerio de Producción y empresas francesas radicadas en Argentina (Sabaté & Rayes, 2016).

Hubo sin embargo intentos de vinculación, particularmente la realización en noviembre 2013 del Primer foro franco-argentino Empresas-Universidades bajo el lema “Formemos juntos a los ingenieros y a los técnicos superiores que la industria necesita”(Varios, 2013). El foro está dedicado “al diálogo entre empresas y universidades de Francia y Argentina” y organizado con mesas redondas, debates y presentación de instrumentos para la articulación público-privado. La primera sesión, “Ingenieros y técnicos superiores, ¿qué necesidades, qué prioridades? Cruce de miradas franco-argentinas” es abierta por Gabriel, el coordinador ejecutivo del PEFI, y luego por la CDEFI. La segunda sesión, “Propuestas innovadoras en el ámbito de la cooperación franco-argentina empieza con “Un modelo de cooperación *donnant-donnant*, *gagnant-gagant*²⁹¹: empresas, instituciones educativas, gobiernos” con una presentación sobre el “Partenariat public/privé” realizada por el experto regional “América” del Sector de la Movilidad, de las redes y de la Promoción de la Formación Profesional en el Ministerio de Educación francés y otra presentación sobre los Campus profesionales, realizada por el inspector general de Ministerio de educación francés, grupo de Ciencias y Técnicas Industriales. La presentación siguiente es “La plataforma tecnológica, una acción conjunta entre actores locales para apoyar la empresa, ejemplos de buenas prácticas”, con un asesor especial de Ministerio francés de Educación Superior e

²⁹¹ La expresión “*gagnant-gagnant*”, de difícil traducción en español, corresponde en inglés a “win-win”. El “*donnant-donnant*” corresponde al “*Tit-for-tat*”, toma y daca.

Investigación. La sesión tres, “Formar ingenieros globales gracias a las becas internacionales”, inicia con una intervención sobre el programa BEC.AR con representantes de la Jefatura de Gabinete de ministros. La presentación siguiente, “El programa Arfitec, fuente de ingenieros para las empresas”, cuenta con el testimonio de un exbecario, una presentación del programa por la CDEFI y una intervención de Víctor, coordinador del área de Cooperación Internacional con empresas del MinCyT. Se cierran las sesiones con una charla “Empresas, becas y pasantías”. Se abren luego cuatro mesas redondas: la primera es sobre aeronáutica, automóvil y máquinas agrícolas y la oportunidad y factibilidad de un Campus Profesional en respuesta a las necesidades transversales en la provincia de Córdoba. La segunda, sobre el sector ferroviario, plantea el interés de una plataforma tecnológica para el desarrollo del sector. La tercera, sobre energías, concierne la posibilidad de acuerdos y programas bilaterales, particularmente en energías renovables, nuclear, y gas de esquisto. La cuarta mesa, sobre software y telecomunicaciones, aborda las perspectivas de la relación bilateral en un sector en crecimiento exponencial.

El evento tuvo por lo tanto claramente como objetivo vincular la cooperación universitaria en ciencia y tecnología con el ámbito empresarial. Se habla de hecho de Arfitec y aparecen instituciones vinculadas con el programa, como la CDEFI; y agentes, como Gabriel. A su vez se menciona el proyecto de Campus Profesional de Córdoba, también llamado Campus PLM de Córdoba. Cabe señalar que el evento fue organizado por el IFA, la Embajada de Francia en Argentina, la Cámara de Comercio Industria Franco-Argentina y UbiFrance, predecesor de Business France, agencia francesa para el desarrollo de las empresas bajo tutela del Ministerio de Economía y del Ministerio del Comercio Exterior; en colaboración con el Ministerio de Educación y el MinCyT, aparentemente sin participación de Cancillería ni del Ministerio de Economía de Argentina. Puede notarse además que el título del evento era “Primer” encuentro, lo cual indica que se había previsto hacer otros, pero según el monitoreo de información que se hizo, no hubo otro: se intentó ampliar el entrelazamiento, crear un espacio social que involucrara las empresas, pero aparentemente no prosperó.

Probablemente el intento no funcionó por la dificultad de vincular el sector privado, y más particularmente las multinacionales francesas, con la universidad pública argentina²⁹².

²⁹² Puede haber otros factores explicativos en la discontinuidad de un proyecto, particularmente el cambio de personal en las instituciones. El seguimiento de las actividades de la Embajada de Francia en Argentina y del IFA

Tal como se mencionó, en ese primer foro se trató de Arfitec y del Campus PLM. Estos campus profesionales tienen como propósito formar técnicos, ingenieros y docentes en el uso del programa llamado “Product Lifecycle Management” de gestión del ciclo de vida de productos industriales desarrollado por Dassault système, una filial del Grupo Dassault especializada en la concepción de programas informáticos para la concepción asistida por computadora. Según V. Giussani, los objetivos de Arfitec fueron retomados al momento de crear el primer Centro Nacional de Formación de Recursos Humanos en Materia de Gestión del ciclo de vida del producto (Campus PLM) bajo el modelo de la asociación público-privada y se lo puede considerar como una de las primeras iniciativas de internacionalización integral y la primera vinculación efectiva con el sector productivo (Giussani, 2017). En 2014, la UNC firmó una Carta de Intención con el Ministerio de Educación de la Nación, con el Ministerio de Educación Superior e Investigación de Francia y Dassault Systèmes (UNC, 2014). El documento se fundamenta en el acuerdo de 1964 de cooperación Cultural, Científica y Técnica y un convenio firmado en 2007 entre las tres partes mencionadas. En la Carta, las partes manifiestan (a) su interés común de establecer condiciones favorables para desarrollar la cooperación para la formación técnica y profesional, (b) la voluntad de crear un Campus PLM y (c) capacitar recursos humanos (profesionales, técnicos, estudiantes y profesores).

Según V. Giuzzini, el Campus está a cargo de un director ejecutivo y de un experto francés designado, y dirigido por una Consejo de Administración de nueve miembros con representantes del PIESCI, de la coordinación del PEFI y de la UNC, por la parte argentina; y del Ministerio de Educación, de la Embajada de Francia y de Dassault Systèmes, por la parte francesa. El PIESCI y el Ministerio de Educación de Argentina financian la construcción y el equipamiento del Campus PLM en la ciudad universitaria de la UNC, la red de IES argentinas ²⁹³ que participan ceden el terreno (UNC) y financian y administran los gastos de acondicionamiento y mantenimiento; el Ministerio de Educación francés remunera al docente francés especialista en PLM y financia los gastos de expatriación; Dassault entrega licencias libres de costos para uso pedagógico y arma cuatro talleres anuales dictados por su personal especializado.

muestra que ciertos programas tienen una fuerte impronta personal: cuando cambia el embajador o el agregado, el programa no sigue.

²⁹³ UNC, Universidad Nacional de Río Cuarto, la Universidad Tecnológica Nacional-Facultad Regional Córdoba, la Universidad Católica de Córdoba y el Instituto Universitario Aeronáutico.

En el Vº foro (2015), Celeste y Osvaldo presentaron la creación del Campus PLM en la Universidad Nacional de Córdoba en la mesa “La vinculación y articulación entre formación académica, empresas y Estado”. El documento indica que se trata de un modelo de “*campus pro international*”, constituido por una alianza tripartita (actores educativos y universitarios, económicos e institucionales) y binacional. Se trata de compartir recursos para formar un Centro de formación profesional y técnica para estudiantes, técnicos, ingenieros y docentes. El objetivo es la transferencia de conocimientos prácticos²⁹⁴, el desarrollo de un vínculo entre el ámbito académico y económico, y la adecuación de las formaciones a la economía local. En 2014, existían centros en catorce países vinculados a grandes grupos franceses²⁹⁵. El documento indica también una participación de numerosos socios del lado argentino: Ministerio de educación de la nación y de Córdoba, el Ministerio de Industria de Córdoba, la Fábrica Argentina de Aviones S.A., las IES mencionadas, y actores económicos cordobeses²⁹⁶. El centro fue creado e inaugurado en 2016 en presencia del Embajador de Francia en Argentina y del ministro de Educación de la Nación, el Secretario de Políticas Universitarias y el Rector de la UNC.

Se observa por lo tanto que si bien hubo, con la creación del centro PLM, una vinculación entre la política de cooperación universitaria y el ámbito empresarial, los foros franco-argentinos empresa-universidad no prosperaron. Según Paul, la creación del Campus PLM generó dificultades: los foros querían acercar dos mundos, el de la universidad y de la empresa. Al momento de la creación del Campus, hubo un conflicto entre la lógica empresarial, que invierte, necesita un retorno y apunta a formar técnicos que usen sus técnicas; y la universidad, que quería un programa gratis y quedarse con la tecnología. Pareciera por lo tanto que hubo un conflicto entre una lógica privada y lógica pública de formación que dificultó la relación.

²⁹⁴ “savoir-faire” en el texto en francés, “know-how” en inglés.

²⁹⁵ En América latina: Brasil, Chile, Colombia, Haití, México, Panamá y Venezuela. En el resto del mundo: Argelia, África del Sur, China, India, Kazakstán, Malasia y Vietnam. Entre los grandes grupos socios: Alstom, Schneider, Vinci, EADS, Airbus, Total, Peugeot, Renault, DCNS, Eurocopter.

²⁹⁶ La Cámara de Industriales Metalúrgicos y sus Componentes, la Cámara de Industrias Plásticas, Asociación de Fabricantes de Maquinaria Agrícola, la Delegación Cordobesa de la Cámara de Comercio e Industrias Franco-Argentina y la Asociación de Investigación Tecnológica de Córdoba.

Brasil: Thalès y el programa Cubesat de nanosatélites

En el caso de Brasil, la relación con Thalès constituye un ejemplo de una articulación exitosa entre la cooperación universitaria y el ámbito empresarial. Tal como se señaló, la identificación de este caso surge del trabajo de campo y no se pudo profundizar, por lo cual la presentación es insuficiente. No obstante, gracias a las entrevistas realizadas y a los documentos encontrados, se logró identificar una cooperación en la producción de nanosatélites que involucra a una empresa francesa, que se inserta dentro de la cooperación franco-brasileña, y que involucra un proyecto Brafitec, por lo cual es relevante para la tesis.

Cabe empezar recordando que la cooperación franco-brasileña tiene un componente aeronáutico y espacial. Por ejemplo, en 2005 se firmó un acuerdo de cooperación en el área de aeronáutica militar. A su vez, el Plan de acción para la implementación de la alianza estratégica entre Francia y Brasil, cuyo tercer título es la cooperación en defensa, afirma el compromiso de las partes en desarrollar una cooperación de largo plazo fundada en alianzas industriales, transferencias de tecnología, la formación y el aprendizaje; y el IV título, sobre la cooperación espacial, hace énfasis en la cooperación en sistemas satelitales (Francia-Brasil, 2008). En el marco de los acuerdos firmados durante la visita presidencial de F. Hollande a Brasil, se firmó una declaración de transferencia de tecnología entre ambos países que involucra Thalès Alenia Space y la Agencia Espacial Brasileira (Embassade de France au Brésil, 2013). Se firmó también una convención de alianza entre el ministerio francés de educación, la *European Aeronautic Defense and Space Company* (EADS), Thalès International, Safran y Dassault aviation y el servicio nacional de aprendizaje industrial-Departamento regional de São Paulo, para el desarrollo de formaciones de excelencia en mantenimiento y construcción aeronáutica. Existe por lo tanto una cooperación bilateral espacial y aeronáutica que involucra grandes empresas francesas.

Este tipo de cooperación parece dar lugar a cooperación educativa: de forma similar al Campus PLM, grandes empresas se involucran en relaciones bilaterales, como tercera parte, en el desarrollo de programas de formación. En este caso, se trata del programa Thalès Academia, creado en 2006 y que surge de una cooperación entre el Ministerio de Asuntos Exteriores de Francia y Thalès. Según el informe de evaluación del programa, la puesta en relación entre el ministerio y el grupo se hizo por la mediación de una consultora especializada en mecenazgo en un momento en el cual el grupo se planteaba centrar su política de

mecenazgo en “la tecnología al servicio de la educación y de la juventud” (Lacave et al., 2010). Al mismo tiempo, la Agencia Francesa para las Inversiones Internacionales (AFII) desarrollaba una reflexión sobre el atractivo²⁹⁷ de Francia a través de seminario donde surgió la idea que “consolidar las alianzas público/privado para reforzar la política de atracción dirigida hacia estudiantes extranjeros”, tomando en cuenta que ésta ya no se puede apoyar únicamente en el factor cultural, sino que tiene que tomar en cuenta la excelencia universitaria, científica, industrial y tecnológica como factores de atracción, lo cual dio lugar a la creación de un dispositivo Quai d’Orsay/Entreprises²⁹⁸. Del lado del MAE, el dispositivo constituye un nuevo referencial de la política francesa y tiene como objetivo “tomar mejor en cuenta las necesidades de las empresas en términos de reclutamiento” y “construir alianzas estratégicas y hacer posible eventuales transferencias de tecnología”, de ahí “la necesidad de disponer localmente, en el país objetivo, de recursos humanos altamente cualificados con recorridos biculturales capaces de realizar y acompañar esta estrategia (Lacave et al., 2010, p. 10).

En este programa, los países objetivos son exclusivamente los BRIC²⁹⁹ e involucra esencialmente escuelas de ingeniería y algunas escuelas de comercio: el objetivo es brindar becas a estudiantes que tengan un diploma que corresponda a 4 o 5 años de formación para que realicen estudios y pasantías en Francia. Según el informe, entre los estudiantes seleccionados la mayoría ya estudiaron en Francia, particularmente en el caso de los brasileños y de los chinos. También se señala que este financiamiento puede servir para alimentar acuerdos ya existentes, como los doble diplomas, los programas de intercambio o, en el caso de Brasil, Brafitec. Se afirma también que el programa es “coherente con la política de atracción y de formación de élites extranjeras y la política de influencia que [el MAE] apunta a desarrollar con los BRIC”, a la vez que permite “renovar el discurso sobre la oferta de formación francesa”(Lacave et al., 2010, p. 33). El programa es estratégico también para Thalès dada “la expansión de las instalaciones de los grupos franceses en los BRIC” y la “falta de recursos humanos calificados de muy alto nivel”: particularmente en China y en India, “necesitan reclutar ejecutivos [...] de alto nivel que hayan sido formados “a la francesa” (particularmente en ingeniería) con un bagaje cultural francés y fidelizados”. Para estos grupos, el programa responde a la necesidad de “apoyarse en recursos humanos capaces de

²⁹⁷ “Attractivité” en francés.

²⁹⁸ El “Quai d’Orsay” designa por metonimia el Ministerio de Asuntos Exteriores de Francia.

²⁹⁹ Brasil, Rusia, India, China.

hacer de interfaz entre los clientes locales y el grupo a nivel local y central” (Lacave et al., 2010, p. 34)³⁰⁰.

Las empresas se involucran en los procesos de cooperación bilateral universitaria y, en el caso de la relación franco-brasileña, se trata de una participación activa y formalizada con acuerdos y programas. Lo que se detectó es un programa Brafitec vinculado a Thalès que tomó sentido cuando se siguió la pista “Thalès” y se identificó lo que se acaba de exponer. Este proyecto Brafitec se llama “Sistema Embarcado para Aplicaciones Críticas” (SEAC), involucra al Instituto Mauá de Tecnología (IMT), la Universidade Federal do Mina Gerais (UFMG), l’École Nationale des Mines de Saint-Étienne/Institut des Mines Télécom (ENMSE-IMT), y Omnysis-Thalès Brasil. El IMT es una escuela privada de ingeniería, ubica en São Caetano do Sul, en la zona denominada el ABC Paulista, corazón industrial y automovilístico de São Paulo. De hecho, según el responsable de relaciones internacionales del IMT, “nuestra historia es la historia industrial de Brasil”. La ENMSE, por su lado, es una escuela de ingeniería especializada en telecomunicaciones e innovaciones aplicadas a la industria. Dentro del “mauá”, como dicen los entrevistados, existe un Laboratorio en Sistemas Embarcados, que participa en varios proyectos internacionales de investigación espacial en los cuales Brasil está involucrado, por ejemplo, el proyecto PLATO de la agencia espacial europea, o el proyecto de Telescopio Gigante de Magallanes. Miembro del laboratorio, Valter es el coordinador brasileño del programa Brafitec SEAC. Graduado de la *Fundação Educacional Inaciana* en 1993 y posgraduado de la USP, obtiene su doctorado en 2003. Fundó y dirigió durante 10 años una empresa de ingeniería, lo que significa que tiene experiencia empresarial. Hizo dos posdoctorados en el Observatorio de Paris, de 2004 a 2007, donde participó en el proyecto CROROT, telescopio espacial destinado al estudio de las estructuras de las estrellas y a la búsqueda de exoplanetas. Según su currículum lattes, su proyecto de investigación actual es “*O Brasil no espaço: astrofísica e engenharia*”. Desarrolló proyectos con financiamiento de la FAPESP y de la Agencia Espacial Brasileña, y entre otras cosas, trabajó en Francia en un sistema de modernización de radares para la *Délégation Générale pour l’Armement* (DGA), e hizo una formación en 2013 en el *Centre National d’Études Spatiales* (CNES).

³⁰⁰ Cabe tener en mente en estos desarrollos lo señalado sobre economía de la lengua y la relación entre internacionalización educativa y la internacionalización profesional.

Una de las dificultades con las que se enfrentó este proyecto Brafitec en el momento de su implementación fue que los alumnos franceses no estaban satisfechos con sus pasantías en Brasil. La coordinadora francesa propuso entonces que se hicieran las pasantías en Thalès. El Mauá estableció el contacto con la empresa a través de un antiguo alumno de la escuela que trabajaba en Omnisys-Thalès Brasil y Thalès se involucró entonces formalmente en el proyecto Brafitec, proceso que aparentemente necesitó una serie de reuniones en el consulado en las cuales se trató también del financiamiento de becas doctorales en Thalès. Según el reporte entregado a la CAPES, el proyecto Brafitec SEAC permitió el establecimiento de un convenio de doble titulación entre IMT y EMSE así como entre la UFMG y EMSE; un intercambio docente³⁰¹; el acercamiento institucional entre la UFMG y la IMT; el desarrollo de un proyecto de investigación conjunta; la creación de un programa atractivo para los estudiantes franceses; y el desarrollo de competencias comunes en el área de nanosatélites.

Según este reporte, 11 alumnos brasileños fueron a Francia y nueve franceses a Brasil. Durante el intercambio, los estudiantes franceses compartían su tiempo entre Thalès y el IMT donde tenían formaciones y participaban en tareas de investigación: cada uno fue resolviendo un aspecto de la construcción de un nanosatélite dentro del laboratorio del IMT, bajo la supervisión de los científicos brasileños del laboratorio. El IMT financió bolsas para la venida de alumnos, de 1 000 US\$, y Thalès ofreció 1 500 R\$ más distintos beneficios. Del lado del Mauá, la cooperación con Francia a través del programa Brafitec es presentada como un ejemplo de integración entre la industria y la universidad: la presentación que hace el responsable de relaciones en la feria internacional 2019 de la educación superior brasileña se centra en el programa Brafitec, Thalés y los nanosatélites.

Este proyecto es así sumamente interesante una vez que se establecieron las lógicas sociales que lo producen y le dan sentido, que se lo piensa como el producto de un espacio social. El trabajo de campo permite además entender que este espacio social es también una cercanía física: Omnisys-Thalès se encuentra en el ABC Paulista, cerca del IMT; la sede de Thalès en Rio de Janeiro se encuentra en el mismo edificio que el Consulado de Francia, que la Cámara de Comercio y de Industria Franco-Brasileña, que la sede del CNRS y que el servicio económico de la Embajada de Francia, en la “Maison de France”, hoy llamada “Casa Europa”.

³⁰¹ Un profesor brasileño fue a dar una clase en Francia sobre accionamiento y control del motor sin escobillas para aplicaciones de ruedas de reacción Cubesat.

Toda la lógica de cooperación se encuentra inmersa en un conjunto de relaciones sociales, y, si se analiza en términos de dependencia científica y económica, de transferencia y adquisición de conocimiento, o de estrategia de desarrollo, aparece claramente que los intercambios distan de obedecer a oposiciones binarias, tipo fuga de cerebros versus producción nacional de conocimientos, o dependencia versus política de desarrollo. Estudiantes franceses vienen dentro de un intercambio universitario a trabajar en una empresa francesa de alta tecnología, intercambio que se inscribe dentro de una cooperación militar y espacial más amplia entre Brasil y Francia, y donde Thalès juega un papel fundamental dado que el *Satélite Geoestacionario de Defesa e Comunicações Estratégicas 1* fue construido por Thales Alenia Space y lanzado por Arianespace (Demencis, 2018). La presencia de Thalès en Brasil, y el desarrollo de actividades de investigación en el país favorece a su vez la transferencia de conocimientos, el desarrollo de nuevos conocimientos, y la formación de ingenieros especializados en temas de alta tecnología de carácter estratégico para el país. A su vez, permite al IMT y al UFMG internacionalizarse y obtener reconocimiento internacional gracias a una política nacional de internacionalización, intercambiar alumnos y profesores, y desarrollar vínculo entre universidades brasileñas y centros de investigación industriales.

El campus PLM de Córdoba y el programa Cubesat ilustran así una vinculación de la cooperación universitaria con el ámbito empresarial diferente. Si en el caso franco-argentino hubo varias dificultades y no se logró vincular Arfitec con las empresas, sí se logró en el caso de Brafitec. Estas diferencias se entienden y se explican, al menos en parte, tomando en cuenta lo señalado sobre las diferencias en cuanto al entrelazamiento entre campo universitario y estatal en cada país, y muestran que, en cada versión del programa, la relación con el ámbito empresarial fue diferente. Los casos específicos del campus PLM de Córdoba y del programa Cubesat confirman por lo tanto lo establecido gracias al análisis de los foros: en el caso de Brafitec y de Brasil, hay una mayor vinculación con el ámbito empresarial; y el marco institucional y la configuración de la relación entre los campos estatal y universitario en Brasil favorece una articulación con la política exterior y la política económica mayor que en el caso de Argentina (Hipótesis específica II-b).

Capítulo 11. Análisis prosopográfico comparado

Se propone a continuación ahondar en el estudio del funcionamiento de los programas haciendo un análisis prosopográfico comparado, es decir analizando los datos biográficos de los agentes eficientes. La prosopografía, inventada y sobre todo utilizada por los historiadores de la Antigüedad y del Medioevo desde finales del siglo XIX, consiste en estudiar el “*common back-ground*” de un grupo de personas (Charle, 2013; Stone, 1971). Éste es uno de los métodos empleados por P. Bourdieu en el análisis de la formación y del funcionamiento de los campos, por ejemplo, en su estudio de la nobleza de Estado (Bourdieu, 2002a). V. Pouliot recomienda también esta estrategia para la aplicación de la sociología de P. Bourdieu a las relaciones internacionales, distinguiendo la biografía relacional, que consiste en analizar lo que dice una persona en función de su recorrido para objetivar su discurso; y la prosopografía, que consiste en analizar los patrones comunes de las personas que participan en un campo específico (Pouliot, 2013). Y. Dezalay y B. Garth, quienes basan su investigación sobre este método, enfatizan que:

“las biografías revelan los múltiples vínculos que existen entre los espacios sociales definidos por categorías institucionales que tienen precisamente como objeto disimular ese juego de relaciones. [...] La estrategia biográfica permite mostrar cómo [las] instituciones y [los] conocimientos profesionales construyen su legitimidad apoyándose sobre el capital social acumulado por ciertas personalidades, e incluso tomado a otras instituciones y otros conocimientos” (Dezalay & Garth, 2002, p. 37).

Se logra así, a través de las biografías de los agentes involucrado en un campo, hacer una “biografía colectiva del campo” (Dezalay & Garth, 2002). La visión de la acción pública como reto y producto del entrelazamiento entre campos implica prestar atención a la existencia de agentes multiposicionados que ocupan posiciones cruces desde las cuales pueden actuar legítimamente en los distintos campos involucrados en esa acción pública y ocupar posiciones en el campo específico de producción de la acción pública (Dubois, 2012b). Se hace a continuación una breve presentación de algunas trayectorias biográficas de agentes que tuvieron o tienen un papel clave en el desarrollo del programa, biografías establecidas esencialmente a partir de material conseguido en internet (currículum, sitios profesionales

como LinkedIn, sitios institucionales, etc.) y de las entrevistas realizadas. Se sistematiza luego el estudio mediante la realización de un ACM de cada espacio y comparando los entrelazamientos. Se darán así respuestas a las hipótesis formuladas, particularmente la hipótesis general 2 sobre la cooperación como producto y reproductora del entrelazamiento.

Universitarios diplomáticos y diplomáticos universitarios: biografía de agentes eficientes

Se fue introduciendo, en los desarrollos anteriores, el concepto de entrelazamiento de campos y de agente multiposicionado y se presentaron algunos agentes eficientes. En la cooperación universitaria estudiada, los agentes específicos que se identificaron son aquellos que, principalmente ubicados en el campo universitario, cumplen funciones casi diplomáticas por su involucramiento en la cooperación. Se propone el término de “universitarios diplomáticos” para designar a estos agentes. Existen a su vez agentes del Estado, con puestos diplomáticos o vinculados con la acción exterior, que se involucran en la cooperación universitaria y que se propone llamar “diplomáticos universitarios”. A continuación, se profundiza en la presentación de las trayectorias de estos agentes empezando por Argentina, para luego tratar Brasil y Francia.

Argentina: multiposicionamientos con poca concentración de capital

Celeste

Tal como se resaltó, una de las principales agentes eficientes de Arfitec del lado argentino es Celeste, coordinadora del PIESCI. En 1998 inicia una carrera de licenciada en relaciones internacionales en la Universidad de San Andrés, universidad privada creada en 1988 por la Escuela Escocesa San Andrés inspirándose del modelo universitario anglosajón. Termina su licenciatura en 2003 y participa en 2001 en un programa de intercambio con *Science Po Paris*, prestigiosa escuela francesa en la que se forman particularmente los altos cuadros del Estado. Entre los años 2004 y 2005 se especializa en cooperación internacional en la Universidad Nacional de San Martín³⁰², universidad pública de la provincia de Buenos Aires,

³⁰² Existe en la UNSAM una maestría en cooperación internacional y, en el plantel docente, se encuentran A. Kern, quien dirige la maestría e hizo una tesis sobre la cooperación científica argentina con Alemania; y F. Sabaté, que también mencionamos.

y en el año 2007 participa de una formación virtual del PNUD en desarrollo humano. Entre los años 2008-2009 cursa la maestría de cooperación internacional de la UNSAM, pero no termina la tesis, hecho que lamenta. Ya en el año 2003 empieza a trabajar como Asistente del PIESCI hasta el año 2006 para luego ocupar el puesto de Coordinadora. Entre 2006 y 2008 trabajó además como asesora de un proyecto para mejoras educativas de la Fundación Carlos Pelligrini y del Rotary Club Buenos Aires.

La trayectoria de Celeste es ilustrativa del entrelazamiento difuso entre campo estatal y campo universitario que caracteriza a Argentina y del carácter reciente de la implementación de una política de internacionalización universitaria: Celeste no es ni diplomática, ni universitaria. No tiene experiencia propiamente diplomática, dentro de Cancillería, sino dentro de la SPU, donde está a cargo de lo que sólo es, tal como lo ella misma lo señala, un programa que no está en el organigrama. Tampoco tiene trayectoria en investigación, ni doctorado ni puesto universitario, por lo cual no puede valerse de una posición en el campo universitario, aunque sí de una sólida formación. Sin embargo, cumple, o más bien construye, esa posición de “diplomática universitaria” que articula distintos campos y sin lugar a duda su formación en relaciones internacionales, y particularmente en cooperación, son aquí claves para poder construir esa posición. De hecho, según los comentarios de los otros agentes, es exitosa y puede verificarse su capacidad en el hecho que haya accedido en 2020 al puesto de Directora Nacional de Cooperación Internacional del Ministerio de Educación de Argentina, nominación que parece indicar una acumulación exitosa de capitales que ahora puede invertir en su nueva posición. En cuanto a Arfitec y la cooperación con Francia, se intuye que la experiencia de movilidad en *Science Po* es una ventaja: debe tener conocimientos del idioma y estar familiarizada con el sistema universitario y estatal francés. Cuando se inicia el programa Arfitec en 2008 ya tiene cinco años de experiencia dentro del PIESCI y ya tiene relación con Francia: la implementación del programa es sin lugar a duda una oportunidad para invertir los capitales que fue acumulando. La trayectoria de Celesta está así íntimamente vinculada con Arfitec y el desarrollo de una política de internacionalización de la educación superior en Argentina.

Oswaldo, Héctor y Roberto

Oswaldo es uno de los fundadores, con Héctor y Roberto, de Arfitec en Argentina. Ingeniero aeronáutico, fue profesor y Decano de la Universidad Católica de Córdoba (UCC) y

enseñó en numerosas universidades de provincia. Miembro de la Juventud Universitaria Católica y estudiante de la UCC, gana una beca para estudiar en Francia en la *École Nationale Supérieure de l'Aéronautique et de l'Espace de Paris* y se recibe estando en Francia donde obtiene además dos posgrados. Tras haberse recibido permanece unos años más en el país y trabaja en la industria aeronáutica en un proyecto conjunto entre Alemania, Inglaterra y Francia. La experiencia de movilidad académica es así también una experiencia de investigación, de trabajo en el sector industrial y de cooperación internacional. Al volver en 1966 a Argentina dirige el primer centro de computación universitaria de la UCC, el cual desarrolla vínculos con el ámbito empresarial (Fábrica Argentina de Aviones, Fiat, Kaiser). Participa activamente en la cooperación universitaria internacional, particularmente con Francia y EE. UU, y es coordinador del proyecto de Campus PLM. Es distinguido con un Doctorado Honoris Causa por la UCC. Según Jean, Osvaldo, francófilo y francófono, locamente enamorado de la cooperación universitaria, tuvo un papel clave en el desarrollo del programa en Argentina. Es descrito por el agregado de cooperación universitaria de Francia como “el Jean argentino”.

Mendocino, Héctor se gradúa en 1987 de Licenciado en física e inicia una carrera en CONICET. Ingresa en 1988 en la Universidad Juan Agustín Maza, primera universidad privada de Mendoza, como Profesor Titular y a partir de 1990 es director del Laboratorio de Física. En 1991 viaja a Francia con su familia gracias a una beca doctoral de la Comunidad Económica Europea en el marco de un programa de cooperación con Argentina. En 1991 obtiene una maestría y en 1996 se recibe de doctor. Sigue sus estudios de postdoctorado en Francia y luego vuelve a Argentina. Obtiene entonces un puesto de Profesor Titular en la UNCuyo y un puesto de investigador de CONICET. A partir de 2000 es director de Posgrado y del Área de Relaciones Internacionales de la UNCuyo. Obtuvo numerosos premios y participa en redes académicas internacionales. Desde 2001 es director de relaciones internacionales de la Facultad de Ingeniería, responsable de los programas de internacionalización y doble titulación y fue coordinador de varios proyectos Arfitec. A partir de 2003 es Evaluador de Carreras de Grado y Posgrado de CONICET, y desde 2012 es presidente del Consejo de Administración de la Alianza Francesa de Mendoza y Consejero Científico del Centro Universitario Argentino Alemán y evaluador de proyectos del Programa de Centros Asociados para el Fortalecimiento de Posgrados entre Argentina y Brasil. Director del Centro Franco-

Argentino de la UNCuyo, recibió el título de “Oficial de las Palmas Académicas de Francia” por su desempeño en la consolidación de las relaciones franco-argentinas.

Roberto es otro de los fundadores de Arfitec. Estudió en el Colegio San Albano en la provincia de Buenos Aires, fundado en 1907 por un pastor de la iglesia anglicana y dirigido a las familias británicas. Se recibe de bachiller en el Colegio del Salvador, colegio jesuita creado en 1868. Entre 1960 y 1965 estudia ingeniería en la UBA y luego cursa una maestría en el *Philips International Institute*, centro que estaba aparentemente vinculado a la *Technische Universiteit Eindhoven*, en los Países Bajos. En 1968 es asistente en la *Radboud University in Nijmegen* (Países-Bajos). En 1974, obtiene una beca Fullbright para ir al *UC Berkeley College of Engineering* de la *University of California*. Entre 1977 y 1980 es jefe de división desarrollo en la Fábrica Argentina de Telas Engomadas. Empieza a trabajar en 1969 en la Universidad de Buenos Aires como profesor asistente para luego ser profesor y asumir el vice-decanato de la Facultad de Ingeniería. Dentro de esta facultad es responsables de las relaciones con Francia y coordinó varios proyectos Arfitec.

Estos tres fundadores son todos hombres y tienen una larga trayectoria académica y profesional. Todos tienen trayectorias educativas de alto nivel y un perfil internacionalizado con experiencia de la movilidad y de la cooperación internacional, y ninguno hizo su carrera en Buenos Aires. Además de sus experiencias académicas y profesionales, ocupan puestos políticos y administrativos importantes dentro de sus respectivas universidades, pero aparentemente ningún cargo político provincial ni nacional. En por lo menos dos casos se pudo además identificar un vínculo fuerte con Francia, con estadías académicas y profesionales largas. Se entiende entonces que al momento del inicio de Arfitec disponen de capital acumulado que pueden invertir en el programa y que son idóneos para consolidar el entrelazamiento a través de la implementación del programa: invertir estos capitales en el programa es apostar a un incremento de su valor accediendo a los capitales que ofrece la cooperación internacional, proceso de acumulación gracias al cual consolidan sus posiciones en los distintos campos a los que pertenecen. El hecho que Hugo haya accedido al título de Oficial de las Palmas Académicas de Francia es un indicador de esta acumulación particular que surge del entrelazamiento internacional de campos: obtiene un título universitario honorífico francés, es decir capital simbólico institucionalizados extranjero, por haber favorecido el entrelazamiento invirtiendo sus capitales. Este mecanismo corresponde a una

importación de capital universitario francés dentro del campo universitario argentino, fenómeno que indica las jerarquías simbólicas entre estos campos.

Gabriel

Gabriel se gradúa de ingeniero en 1986 y es profesor en la Universidad Nacional de San Luis. En 2000 redacta el Manual de Acreditación de carreras de grado de ingeniería en Argentina y luego, del 2001 al 2004, es decano de la Facultad de Ingeniería y Ciencias Económico-sociales de la Universidad Nacional de San Luis. Entre 2003 y 2004, asume también la presidencia del CONFEDI. Dentro del Ministerio, asume varios cargos y actividades: coordinador del Proyecto de Mejoramiento de la Enseñanza en Ingeniería (2005-2007)³⁰³, del Programa de Calidad Universitaria (2007-2010), del Plan Estratégico de Formación de Ingenieros (2011-2015), asesor en la implementación del Sistema Nacional de Reconocimiento Académico de Ingeniería (2017), del Proyecto NEXOS de Articulación Universidad-Escuela Secundaria (2017) y del Programa LOGROS línea Educación en Competencias Matemáticas (2019). Fue también asesor de varias universidades de provincia para la implementación de sus Planes de Desarrollo Institucional y miembro de la Comisión de Propuesta de Estándares de Segunda Generación de Acreditación de Carreras de Ingenierías. Dictó numerosas conferencias internacionales, particularmente en América latina e integró el Comité de Unificación de Nomenclatura de Títulos Informáticos en Latinoamérica de la *International Electrical and Electronic Engineering* (IEEE) de 2011 al 2014. Es integrante fundador del Instituto de Educación en Ingeniería de la Academia Nacional de Ingeniería de Argentina, del Comité de trabajo *Latin American and Caribbean Consortium of Engineering Institutions* (LACCEI), IEEE y OEA de Virtualización de la Formación Práctica en Ingeniería, Coordinador Comité Asesor de la Asociación Iberoamericana de Instituciones de Enseñanza de la Ingeniería (ASIBEI), Evaluador Internacional de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) de la República de Colombia. En 2016 obtuvo la Medalla al Mérito Académico por *la*

³⁰³ El Proyecto de Mejoramiento de la Enseñanza en Ingeniería (PROMEI) es un plan plurianual que duró de 2005 a 2007. Su principal fundamento es la necesidad de formación de capital humano en vista de contribuir al desenvolvimiento de la competitividad de la economía argentina (SPU, 2005).

LACCEI y en 2019 un Reconocimiento al Mérito por la Asociación Iberoamericana de Instituciones de Enseñanza de la Ingeniería.

Tal como lo señala en la entrevista, el tercer eje del PEFI es la internacionalización. Enfatiza la dificultad que tuvo para convencer a los políticos de promover esta línea de acción, para lo cual argumentó con una frase sencilla: “Pasar de exportar ingenieros a exportar ingeniería”. Según él, “los ingenieros del siglo XXI deben contar con capacidades globales, con pertinencia local y visión multicultural”. Arfitec es parte del proyecto de internacionalización de la ingeniería argentina a la vez que entra en la estrategia de mejora de calidad de las carreras. Destaca las “reuniones permanentes” con el servicio cultural de la Embajada de Francia en Argentina y el hecho que “se gestó una muy buena relación personal” y que lo “siguen invitando a las actividades”.

El perfil de Gabriel es así distinto de los perfiles anteriores: parece tener una carrera más política y administrativa que científica dentro del campo universitario argentino. De hecho, trabajó de forma activa dentro de su universidad y del Ministerio de Educación en la implementación de nuevas políticas y su propio reconocimiento internacional parece estar vinculado con este trabajo político.

Víctor

Ingeniero químico de la UBA, realiza cursos de posgrados en Europa y México, y varios cursos relativos a la innovación, ciencia, tecnología e innovación, así como economía de la innovación. Entre 1987 y 1990 es jefe de producción en una empresa y ocupa luego varios puestos en distintas empresas: socio gerente, gerente de producción, asesor, subdirector y asistente técnico. En 2009, es representante de Argentina en la Comisión de Evaluación del Premio Mercosur de ciencia y tecnología, y durante dos años coordinador del área de administración de una universidad pública de la Provincia de Buenos Aires. Trabaja luego dentro del MinCyT en la evaluación de un programa de desarrollo tecnológico y se desempeña también como asesor en un programa de apoyo al desarrollo de las biotecnologías en el Mercosur. Entre el año 2011 y 2013 cumple con distintas actividades: consejero en el departamento de economía y administración de la universidad en la que era coordinador, evaluador de un programa de fortalecimiento de la competitividad de las PYMES y creación de empleo en Argentina financiado por la Unión Europea y el MinCyT, asesor del MinCyT en la OEA en el marco del Plan de Acción de Panamá, coordinador del área de Cooperación

Internacional con Empresas. Además de esa carrera política y administrativa dentro de la universidad, se desempeñó también en docencia universitaria e investigación científica en temas vinculados con desarrollo y transferencia tecnológica.

Víctor es por lo tanto un ingeniero con una carrera universitaria y cumplió sobre todo funciones políticas y administrativas en la universidad y en el MinCyT vinculadas con transferencia de tecnología y desarrollo. A su vez posee experiencia en el ámbito empresarial y tiene experiencia en cooperación internacional. Es así el personaje idóneo para ser agente de la vinculación universidad-empresa en el marco de la cooperación franco-argentina. Según él, Arfitec cumplía con objetivos básicos, pero se podría haber hecho más, tal como lo propuso en una charla en Córdoba: “si sólo capacitación, se pierde una oportunidad. No debería ser sin fin, sino puntapié inicial”. Pese a la existencia de un agente como Víctor que poseía capitales para establecer vínculos entre la cooperación universitaria franco-argentina y el ámbito empresarial, esta vinculación no parece haberse logrado.

Valentina

Valentina es una agente particular dado que coordinó varios proyectos Arfitec sin ser ingeniera. Entre 1993 y 1997 realiza una licenciatura en Relaciones Internacionales en la Universidad del Salvador, universidad privada jesuita de Buenos Aires, y entre 2000 y 2003 una maestría en políticas públicas y ayuda al desarrollo en la *Georgetown University*, universidad jesuita de Washington. Entre 1998 y 2006 trabaja en el Ministerio de Educación como coordinadora de Programa de Becas y proyectos Internacionales. Ingresa luego en la UNSAM donde coordina de 2004 a 2011 la Maestría en cooperación internacional y es, desde 2006, directora de relaciones internacionales de la universidad, es decir el mismo espacio donde trabaja A. Kern y donde se formó Celeste. Desde ahí desarrolla actividades de investigación, por ejemplo, sobre integración educativa dentro del Mercosur. En 2020 es nombrada coordinadora ejecutiva de la Red de Responsables de Cooperación Internacional (REDIUN CIN).

Según ella, la internacionalización no se limita a la firma de convenios ni a la movilidad, sino que se ha de incorporar a los distintos aspectos de la vida universitaria, y un programa como Arfitec es, desde su visión, un instrumento. Señala que Francia es el país con el cuál su universidad tiene más convenios y que la principal dificultad que tuvieron estuvo relacionada con el francés. Destaca también que el programa tiene alta visibilidad dado que los decanos

siguen su evolución y tienen un papel clave en el impulso de los proyectos Arfitec con otras universidades: se trabaja con las universidades con las cuales ya hay relación. Enfatiza también la relación permanente y fácil con la SPU y el personal de la Embajada de Francia. En cuanto al papel de Cancillería, destaca que es mínima y se limita al tema migratorio o a mandar las convocatorias. Sobre este tema enfatiza la diferencia con Brasil: “CSF puso a Brasil en la agenda de la internacionalización de la educación superior a nivel internacional. Pero fue sin las universidades”. En cuanto a la SPU, declara que “hay acciones, no una política”.

Valentina es entonces especialista en relaciones y cooperación internacionales, y tuvo experiencia de movilidad durante su formación universitaria. Dentro de la universidad, realiza actividad de docencia e investigación a la vez que ocupa el puesto clave de directora de relaciones internacionales desde el cual se involucró en Arfitec coordinando proyectos. Conviene recalcar cierta cercanía entre Valentina y Celeste: no son ingenieras, son mujeres, con formación en relaciones y cooperación internacionales, y con experiencia en el ámbito de la cooperación universitaria y puestos políticos y administrativos. Es un perfil diferente al de los ingenieros (Osvaldo, Héctor, Roberto).

Se nota en estos agentes la existencia de cierto multiposicionamiento y la acumulación de distintos tipos de capitales (científico, universitario y estatal). Sin embargo, se observa, salvo tal vez en el caso de Gabriel, la separación entre lo universitario y lo estatal: no hay agentes claves que cumulen altos puestos universitarios (doctores con puesto de rector, por ejemplo) y estatales (secretario de la SPU, por ejemplo). Se nota también la ausencia de capital propiamente diplomático: quien cumple una función de tipo diplomática es Celeste, pero al ser sólo la coordinadora de un programa se entiende que no tiene en este espacio el peso que puede tener el Director de Relaciones Internacionales de la CAPES en Brasil. Existen por lo tanto multiposicionamientos y acumulación de capital, pero poca concentración. Se entiende que, por el carácter difuso del entrelazamiento entre campo estatal y campo universitario en Argentina, esta concentración sea difícil, al revés de lo que ocurre en Brasil con la CAPES o en Francia con los puestos de agregado de cooperación universitaria: existen puestos institucionalizados que favorecen el multiposicionamiento, lo cual facilita la acumulación de capitales de los distintos campos y la producción de agentes con esa dotación particular.

Brasil: multiposicionamientos fuertes y concentración de capitales

João

Del lado brasileño, un primer agente eficiente es João. Obtiene en 1977 el título de ingeniero por la UFU, y una maestría en 1982 en la UNICAMP. Desde 1982 hasta 1986 hace su doctorado en Francia, con su mujer, que también realiza su doctorado ahí, y donde tienen a sus dos hijas. En 1988 pasa a ser coordinador del Laboratorio de Alta Tensión de la UNICAMP y ocupa varios puestos administrativos dentro de la universidad. Cuando la CAPES decide organizar la reunión en París para armar el programa Brafitec, participa como representante de la UNICAMP. Coordina luego cuatro programas Brafitec, y es responsable y coordinador dentro de la UNICAMP de varios acuerdos de doble titulación con universidades francesas. Del 2009 al 2014 es Asesor de Relaciones Internacionales de la UNICAMP y participa también en la coordinación de distintas redes universitarias y científicas internacionales. Francia le otorga en 2012 el título de *Chevalier de l'Ordre des Palmes Académiques*. Actualmente, es coordinador del lado brasileño del Laboratorio Internacional Asociado "Energía y medio ambiente", en el cual participan varias escuelas de ingeniería francesas y laboratorios de investigación franceses, con la UNICAMP y la USP, siendo el establecimiento de un laboratorio conjunto de investigación el punto culminante de la cooperación universitaria y científica.

Posee capital universitario francés y brasileño, y también el capital lingüístico, posee capital social por los contactos que pudo establecer por su trayectoria científica y administrativa, ocupó puestos de poder científico (dirección del Laboratorio de Alta Tensión) y político (Asesor de la DRI) dentro de la Universidad, y es responsable por la parte brasileña de un Laboratorio Internacional Asociado. Tiene también capital internacional por su participación en distintas redes. Posee así una serie de capitales que le permiten articular los campos universitarios y estatales franceses y brasileños, articulación a partir de la cual surge Brafitec como espacio específico: es uno de los participantes de la reunión en París que da lugar a la creación del programa. La obtención del título de *Chevalier de l'Ordre des Palmes Académiques*, esto es la atribución por Francia de un título honorífico por la acción desarrollada en vista del desarrollo de la cooperación científica y académica, corresponde a la adquisición de un capital simbólico distintivo característico del campo de la cooperación universitaria, título de nobleza que confirma su posición en la cooperación. La dimensión no sólo estudiantil sino familiar de la experiencia francesa explican el vínculo emocional

desarrollado con Francia, que trasparece varias veces durante la entrevista, y el involucramiento personal en la cooperación franco-brasileña: se puede él mismo identificar con este vínculo que es parte de su propia historia.

Nando

Varios de los entrevistados consideran a Nando como el “Jean de Brasil”, y según la información recolectada sería también un impulsor de la implementación del programa en Argentina. Profesor de la *Universidade Federal do Rio de Janeiro* (UFRJ), es miembro pleno de la *Academia Brasileira de Ciências*, de la *Academia Nacional de Engenharia* y de la *European Academy of Science, Arts and Humanities*. Se gradúa de ingeniero en 1965 en la Escuela de Ingeniería de Ouro Preto, y obtiene una maestría en 1967 en la *Sorbonne*. Obtiene luego su doctorado en la UFRJ en 1975, y la *Habilitation à Diriger des Recherches*³⁰⁴ en la *Université Paris-Dauphine* en 1988, y es varias veces profesor invitado en universidades francesas. Ocupa varios cargos de presidente de redes de investigación internacional y de dirección dentro de la UFRJ, universidad de la cual llega a ser presidente de 1990 a 1994. De 1992 a 1994 es presidente de la *Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior* (ANDIFES). En 2001 es Director de Investigación en el CNRS en Francia. De 2004 a 2006 es Secretario nacional de Educación Superior en el Ministerio de Educación de Brasil y, de 2007 a 2008, es Secretario de Estado de Educación del Estado de Rio de Janeiro. En 1998 obtiene el título de *Chevalier de l'Ordre des Palmes Académiques*; en 2006, el de *Chevalier de l'Ordre National du Mérite*; y en 2007, es nacionalizado francés. Cabe además señalar que su mujer es francesa, también profesora en la UFRJ, y que tiene la *Légion d'Honneur*.

Joesinho

Joesinho fue coordinador de dos proyectos Brafitec y participó en varios foros Brafitec. Ingeniero por la UFRJ, Magister de la *Escola Politécnica* de la USP, obtiene en 1997 su doctorado en la Universidad de Grenoble (Francia), donde luego fue varias veces profesor invitado. Se desempeña actualmente como asesor en jefe de la Asesoría de Relaciones Exteriores de la UNESP y es presidente de la FAUBAI, *Associação Brasileira de Educação*

³⁰⁴ En Francia, la Habilitación a Dirigir Investigaciones es el título que habilita a la dirección de investigaciones y al acceso al puesto de profesor.

Internacional, asociación creada en 1988 y encargada de la promoción de la educación brasileña en el exterior. En el coloquio de la *Association of International Education Administrators* que tuvo lugar en 2016 en la *Université du Québec à Montréal (UQAM)*, hizo una presentación sobre el lugar de los establecimientos francófonos en los consorcios, las asociaciones multilaterales y los programas conjuntos en la cual dio como ejemplo el programa Brafitec. Cita así su propia experiencia de Brafitec como ejemplo exitoso de política de internacionalización.

Leandro

Leandro hace su maestría y su doctorado de la UFRGS en 1997 y 1982 respectivamente. Realiza estudios posdoctorales en Francia (1985), en los Países-Bajos (1992) y en Portugal (1997). Ocupa varios puestos políticos, administrativos y científicos en su universidad, y afuera, particularmente el de vicepresidente del Consejo Superior de la FAPERGS, director de evaluación (2009-2013) y Presidente Adjunto (2012-2015) de la CAPES y miembro del Consejo Superior de la CAPES, por lo cual participó a una docena de reuniones mixtas de las CAPES-COFECUB y CAPES-Brafitec. Actualmente es Director de la Casa de Brasil en la Ciudad Internacional Universitaria de París. Obtiene varios títulos honoríficos, como el de Gran Cruz del Orden del Mérito Científico de Brasil.

Verónica y Ana

A la diferencia de lo que ocurre en el caso de Argentina y Francia, se notó a lo largo del trabajo de campo que del lado brasileño la cantidad de mujeres era menor, sin embargo, hay algunas que participan. Este es el caso de Verónica, que se gradúa en 1987 en ingeniería en la UFU donde luego obtiene una maestría en 1992 antes de obtener su doctorado en Alemania en 1996. Coordina varios proyectos Brafitec y organiza el foro que tuvo lugar en la UFU. Durante la entrevista Verónica insiste en la importancia de Ana, antigua directora de relaciones internacionales de la UFU, en el desarrollo de la relación con Francia. Ana se gradúa de ingeniera en 1978 y obtiene luego la maestría y el doctorado en Francia. Profesora titular de la UFU, es directora de relaciones internacionales de la universidad, Directora Sustituta del Instituto de Física y Secretaria Ejecutiva del *Conselho de Gestores de Relações Internacionais das Instituições Federais de Ensino Superior*. Es responsable dentro de la universidad de varios programas, entre ellos Brafitec, y coordinó el Programa de Movilidad del Mercosur. Ambas

hicieron doctorados en el exterior y Ana logra ocupar cargos de alto nivel vinculados con internacionalización.

Luis

Otro agente interesante que se detectó es Luis, cuya evolución de carrera constituye un caso exitoso de multiposicionamiento y de acumulación de capital. Entre 2000 y 2003 realiza una licenciatura en relaciones internacionales y luego en derecho (2005-2010) en el Centro Universitario de Brasil, una universidad privada de Brasilia. Entre 2006 y 2009, trabaja como asistente administrativo del gabinete de la presidencia de la *Companhia Ambiental do Distrito Federal*. En 2009 entra en la CAPES donde empieza a trabajar como analista y en 2011 es coordinador de la cooperación Sur-Sur en la Dirección de Relaciones Internacionales. Es luego Coordinador General de Cooperación Internacional (2012-2013) y Coordinador General de Bolsas y Proyectos (2013-2016), etapa en la que coordina el programa CSF. Entre 2014 y 2016 hace una maestría en educación en la UFRGS para después realizar, entre 2016 y 2020, un doctorado en la *Stanford University* donde es también asistente de investigación (2016-2020) y profesor asistente (2019-2020). En 2021 accede al puesto de Director de Evaluación de la Educación Superior en el *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira* (INEP).

Luis asciende rápidamente dentro de la CAPES donde alcanza puestos de cuadro de alto nivel a la vez que logra seguir adelante con su formación académica realizando una maestría y un doctorado. La tesis de maestría, en la que estudia la contribución de la CAPES en la internacionalización de las carreras de ingeniería en Brasil a partir del programa Brafitec, llama la atención. Se hizo en el Instituto de *Ciências Básicas da Saúde em el Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: química da vida e da saúde* y es dirigido por un doctor en biología. La tesis, de 87 páginas, está compuesta por tres artículos, todos firmados con otros autores, incluido el director, y no menciona literatura sobre relaciones internacionales, internacionalización de la educación superior, políticas educativas, ciencias políticas o metodología. La tesis doctoral sobre la influencia de la endogamia sobre la productividad de las facultades brasileñas es de 118 páginas con escasa bibliografía y 30 páginas de apéndices estadísticos. En ambas tesis la clave parece haber sido disponer de los datos de la CAPES para poder hacer un trabajo tal vez no de calidad, pero sí original basado esencialmente en la aplicación de técnicas estadísticas a datos de la CAPES. El capital universitario adquirido

parece por lo tanto resultar al menos en parte de la transformación del capital adquirido dentro de la CAPES en capital universitario. Es un agente que se internacionaliza y logra multiposicionarse entre el campo estatal y universitario en un movimiento inverso al de Nando o de Leandro: estos corresponden a universitarios diplomáticos mientras que el primero corresponde más bien a un diplomático universitario. El nuevo puesto que ocupa en el INEP lo posiciona justamente en el punto de entrelazamiento entre campo estatal y universitario, y seguramente logre invertir de forma rentable los capitales que acumuló hasta ahora.

En el caso de Brasil, se encuentran por lo tanto agentes cuyo multiposicionamiento es mucho más fuerte y con capitales mucho más concentrados que en el caso de Argentina: Nando y Leandro son científicos de muy alto rango, internacionalizados, que ocuparon puestos políticos. Luis tiene una trayectoria de alto nivel dentro de la CAPES y ahora dentro del INEP, posee título de doctor, y tiene una carrera internacionalizada. Si se compara Luis con Celeste o Leandro con Héctor, o Josésinho con Valentina, se nota que los agentes brasileños acumulan una mayor cantidad de capital y tienen trayectorias más multiposicionadas: el entrelazamiento entre el campo estatal y universitario, así como las políticas de internacionalización, son diferentes en cada caso, y también lo son los agentes que ocupan posiciones.

Francia: un entrelazamiento consolidado

Jean

Jean es considerado como el padre del programa: él mismo habla de “mi bebé” y varios entrevistados se refieren a él como el “padre de Brafitec”. Nace en Vichy en 1940, estudia química en la universidad de Clermont-Ferrand y obtiene su doctorado en 1969. Al año siguiente accede a un puesto de *Maître de Conférence* en la misma universidad y, en 1970, es encargado de recibir a un profesor estadounidense. Ese profesor lo invita luego a participar a una actividad internacional y a realizar un postdoctorado en EE. UU., oportunidad que acepta dado que su pareja, doctora en química, también había tenido la posibilidad de hacer un posdoctorado ahí. Inicia de este modo, particularmente entre los años 1973 y 1987, una relación estrecha con EE. UU. donde es varias veces profesor invitado. En 1978 obtiene una promoción y es reclutado por la *École Nationale Supérieure de Chimie de Clermont-Ferrand*

donde implementa un programa de pasantías en empresas para los estudiantes. En 1981 es director adjunto de la escuela y de 1987 a 1997 es director, cargo que ejerce manteniendo sus actividades de docencia e investigación. Entre los años 1978 y 2000 es también consultor en un gran grupo farmacéutico y participa en la creación de una empresa en ese sector de actividad. Desde el año 1986 contribuye a la construcción de la *Fédération Gay-Lussac*, red que reúne al conjunto de las escuelas francesas de química y de la cual es secretario general (1987-1992) y luego presidente (1992-1995). En 1992, la CDEFI lo invita a presidir su Comisión Internacional y en 1997 es convidado a ocupar el recién creado puesto de Delegado a los Asuntos Internacionales. La creación de este puesto coincide por lo tanto con la firma de la convención de Lisboa que da inicio a la integración universitaria europea y con el inicio de la cooperación con Brasil en ingeniería³⁰⁵. Jean se dedica entonces a los asuntos internacionales de la CDEFI y participa en numerosas misiones del MES y del MAE: evaluación de programas de cooperación, preparación de acuerdos, creación de establecimientos internacionales, etc. Es desde este puesto que va a desarrollar, entre otros programas de cooperación universitaria internacional, el programa FITEC. Si se observa el sitio web de la CDEFI, el programa FITEC parece ser clave: la página "*Les programmes de mobilité internationale*" trata esencialmente de este programa (CDEFI, 2022).

La posición de "creador" de Fitec que tiene Jean cobra así sentido a la luz de su recorrido: doctor, con experiencia internacional, habiendo ocupado puestos de alto nivel y demostrado capacidad para crear redes, es un personaje idóneo para participar en este proceso de internacionalización de la educación superior que se inicia a final de los años noventa y que da lugar a la creación en la CDEFI del puesto de Delegado a los Asuntos Internacionales, desde el cual va a trabajar con el MES y el MAE. Corresponde al caso típico del universitario internacionalizado que cumple funciones diplomáticas.

Paul y Frédéric

Se hizo referencia a varios agregados de cooperación universitaria, como Carlos, que se presentó al inicio de la tesis. Se mencionó también a Paul, cuyo recorrido ilustra también el entrelazamiento entre campos. Paul terminó en 1990 un Diploma Universitario Técnico en

³⁰⁵ Para una análisis de la internacionalización de las escuelas de ingeniería francesa, ver la tesis de A. Delespierre (Delespierre, 2016).

periodismo y en 1990 una licenciatura en gestión del territorio en una escuela de gestión agroalimentaria en Francia. Entre 1996 y 1997 hace una especialización en socio-pedagogía y entre 2005 y 2006 una maestría en gestión de recursos humanos y de las organizaciones. En cuanto a su carrera profesional, empieza como periodista (1992-1995) para luego trabajar en cooperación internacional: entre 1996 y 1997 como Jefe de Proyecto para UNICEF en Colombia, y luego en *Médecins du Monde* como administrador general y Jefe de proyecto en Colombia y Francia. Entre 2000 y 2005 es coordinador pedagógico de una escuela de comunicación y periodismo en París, y sigue luego su carrera en Campus France durante siete años donde llega a ser responsable de la unidad Europa y América. Sigue después su carrera en Argentina donde es agregado de cooperación universitaria, lingüística y educativa durante tres años antes de volver a Francia, en Campus France, donde ocupa varios puestos de responsabilidad. Actualmente se desempeña como responsable de las alianzas internacionales y de la atracción en una de las más importantes universidades parisinas.

Frédéric estudia en el prestigioso liceo parisino Henri IV y en 1982 obtiene una licenciatura en letras en *La Sorbonne* y luego una maestría. Entre 1985 y 1987 prepara los concursos de la función pública educativa y obtiene el CAPES³⁰⁶ y la admisibilidad a la Agregación de Letras Modernas. Entre 1993 y 1994 obtiene una nueva maestría y en 1995 una licenciatura en Francés Lenguas Extranjera. Empieza también una tesis doctoral que no termina. Su experiencia profesional inicia con un puesto de profesor de francés como *Volontaire au Service National Actif*³⁰⁷ en Etiopía en un instituto de administración y gestión del desarrollo, cargo que ocupa de 1983 a 1985. Trabaja luego tres años como profesor de letras modernas en un liceo francés antes de obtener un puesto de inspector pedagógico en la Embajada de Francia en Camerún (4 años) y de agregado de cooperación lingüística y educativa en la embajada de Francia en Portugal (4 años). En 1999 vuelve a Francia donde trabaja como Encargado de estudio en el *Bureau du contenu des enseignements* del MES. De 2002 a 2017 es jefe de departamento y agregado principal de administración del Estado en el MES, donde dirige particularmente del departamento América, África del Norte y Medio-Oriente dentro de la Dirección de relaciones internacionales y de la cooperación. En 2011

³⁰⁶ El *Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré* es el título que habilita a la docencia en segunda grado como funcionario público.

³⁰⁷ Servicio militar voluntario.

obtiene el título de *Chevalier de l'Ordre des Palmes Académiques* y desde 2017 es Consejero de cooperación y acción cultural adjunto de la Embajada de Francia en Brasil.

Paul y Frédéric presentan ciertas similitudes: una reorientación de carrera, la experiencia de la cooperación internacional y luego una evolución profesional en la cooperación universitaria internacional. Tienen un perfil más bien diplomático, pero con sólida formación en letras y humanidades.

Alexandre y Vincent

La revisión biográfica de los agentes de Brafitec permitió identificar a dos personas que “pasaron” de los campos franceses al campo brasileño. Uno de ellos es Alexandre, quien se gradúa de ingeniero en 1996 y luego hace un doctorado. Entre 2002 y 2003 hace un postdoctorado en la PUC-Rio y el año siguiente otro en la UFRGS. En 2005 pasa a ser profesor asistente en la UFRGS. Participa en varios proyectos de investigación franco-brasileños (CNPq-CNRS, CAPES-COFECUB, STICSAMSUD). De 2008 a 2012, coordina el programa Brafitec en la UFRGS, antes de ser Director de Relaciones Internacionales de la misma universidad. En 2016 se lo otorga el título de *Chevalier de l'Ordre des Palmes Académiques*.

En cuanto a Vincent obtiene un doctorado en 2005 en geografía por la universidad de Rennes (Francia) y la Universidad Federal de Brasilia. Participa luego en varios proyectos de investigación, por ejemplo, con COFECUB. Trabaja en varias instituciones brasileñas y francesas de investigación, y para el Ministerio de Asuntos Exteriores de Francia. A partir de 2015 se desempeña como asesor de la CAPES. Como se puede leer en la página web de la UFTM “*O cargo de Vincent foi criado por demanda do governo federal brasileiro em 2015 para ajudar na cooperação franco-brasileira. Ele é funcionário do Ministério das Relações Exteriores da França cedido ao Ministério da Educação do Brasil, que atua principalmente na [...]Capes para ajudar na cooperação das instituições brasileiras com a França*”(UFTM, 2017b). Participa en el XV Foro Brafitec como ex asesor de la CAPES e invitado de la Comisión de organización del Foro, estatuto que no comparte con ningún otro invitado. La existencia de agentes que pueden trabajar tanto del lado de Brasil como del lado de Francia, como Vincent o como los profesores que ocupan puestos en ambos países, muestra que los campos no son herméticos: hay circulaciones.

Se observa por lo tanto en el caso de Francia un entrelazamiento consolidado: puestos institucionalizados y agentes que cumulan los distintos tipos de capitales eficientes en la

cooperación universitaria (maestrías y doctorados, experiencia internacional, puestos importantes en las universidades y en los ministerios). Se nota la participación de agentes con cargos realmente diplomáticos, aunque no se trate de diplomáticos de carrera: se encuentran a la vez universitarios diplomáticos (Jean) y diplomáticos universitarios (Frédéric). La existencia de este entrelazamiento consolidado resulta de la importancia de la educación, de la cultura y de la ciencia dentro de la política exterior francesa: existen puestos que favorecen el multiposicionamiento.

Resumiendo esta primera etapa del análisis prosopográfico, el estudio de las trayectorias muestra de forma general que los agentes que ocupan posiciones en la cooperación asumieron distintas funciones (científico, docente, responsables administrativo o político universitario o estatal), cumularon distintos tipos de capitales (capitales social y simbólico de los campos universitarios y estatales, capital internacional), y configuraron un espacio particular. El programa es parte de la trayectoria personal y profesional de estos agentes que tienen un alto grado de interconocimiento: se llaman por sus nombres, cuentan anécdotas, en algunos casos conocen la situación personal del otro y están vinculados al programa y al otro país afectivamente. Varios hicieron por ejemplo referencia a la enfermedad y a la muerte de Marc, otro de los fundadores del programa del lado francés con Jean; o al accidente del vuelo 447 Paris-Rio de 2009 donde murieron varios miembros del programa al volver del Vº Foro Brafitec. Los coordinadores cuentan también anécdotas sobre los estudiantes, de los cuales a veces recuerdan incluso el nombre.

El estudio de las trayectorias permite también enfatizar la importancia del vínculo histórico e institucional bilateral y de los agentes que se formaron en Francia y que tienen experiencia de la cooperación. Los agentes claves son agentes internacionalizados que acumulan distintos tipos de capitales y que están internacionalizados: tienen las aptitudes sociales para trabajar en cooperación, es decir para entrelazar campos, y tienen interés en ello, dado que es un espacio en el cual pueden valorizar sus propios capitales y rentabilizar la inversión que hacen accediendo a los capitales que pone a su disposición la cooperación. Tal como lo señala Alexandra, agregada científica de Francia en Brasil, “Brafitec es clave para el desarrollo de la cooperación a largo plazo: se necesita formar un vivero para que después hagan tesis, sabiendo que alguien que hace una tesis dentro de 20 años hará cooperación”. Existe entonces, a través de la cooperación, un mecanismo de producción/reproducción

social: la cooperación es producto del entrelazamiento y del multiposicionamiento (Hipótesis General II e hipótesis derivada II-1).

El multiposicionamiento no es algo sencillo dado que supone articular lógicas de campos diferentes. Tal como lo dice José, “A la CAPES le cuesta encontrar coordinadores, no genera reconocimiento dentro de la carrera, es mejor publicar”. Para multiposicionarse, los agentes tienen que resolver dilemas: si le dedico tiempo a la cooperación gestionando un proyecto o a la política ocupando cargos en la universidad o en el Estado, pierdo tiempo en la producción científica. Se necesitan entonces agentes capaces de resolver las tensiones que surgen del entrelazamiento de campos e interesados en invertir sus capitales en el multiposicionamiento. De ahí que el mejor agente es aquel que tiene capital internacional para invertir y que ocupa una posición científica y administrativa/política, por ejemplo, un ingeniero que es también responsable de relaciones internacionales, como João, que obtiene beneficios como responsable administrativo, como científico y como profesor: su posición favorece la inversión de sus capitales en procesos de cooperación que incrementan el valor de estos capitales y los reproduce. La existencia de una relación afectiva es probablemente clave para lograr sostener una inversión de largo plazo cuya rentabilidad en el campo universitario no está asegurada. Un entrevistado señala que João tuvo un papel importante, hizo un trabajo de hormiga, que la “relación es afectiva, va más allá del acuerdo. Los que duran son esos [acuerdos], cuando hay vínculos, que existe una preocupación de mantener el programa activo, de ver quién va a seguir”. En varios casos, la movilidad en el exterior fue larga y es parte de la experiencia de vida familiar. Esta relación afectiva probablemente exista también del lado francés donde se identificaron varios coordinadores con ascendencia latina (España, Portugal, América latina) o parejas mixtas, es decir, personas que pueden tener un interés afectivo en la cooperación.

Jean tiene un perfil más cercano al de Leandro, Nando y Gabriel que al de Celeste. La existencia de la DRI en la CAPES y en la CDEFI, de Campus France y de los puestos de agregado de cooperación universitaria favorecen la producción de agentes multiposicionados e internacionalizados. En el caso de Argentina, la configuración histórica del entrelazamiento no parece favorecer la producción de agentes multiposicionados. Se podrían dar más ejemplos: Catalina, Directora Nacional de Promoción de la Política Científica del MinCyT, que lleva adelante la cooperación internacional en ciencia, tecnología e innovación, es licenciada. Mauricio, que fue Director de Relaciones Internacionales de la CAPES, obtuvo un doctorado

en matemática en 1987, ocupó varios puestos de Secretario en el Ministerio de Educación de Brasil (Educación Superior y Básica) y fue decano. El estudio biográfico de los agentes eficientes, combinado con el análisis de la sociogénesis de los programas, es así valioso para entender cómo funcionan estos programas y establecer la lógica social de su producción y reproducción. Se entiende entonces la relevancia que puede tener la sistematización del estudio de las biografías mediante el uso del análisis de correspondencias múltiples, tal como se propone en el capítulo siguiente.

Capítulo 12. Análisis estadístico comparado de los espacios Arfitec y Brafitec

Se presenta a continuación la sistematización del análisis prosopográfico de los agentes eficientes de los espacios Arfitec y Brafitec. Este trabajo se inspira fundamentalmente de las investigaciones de P. Bourdieu y R. Christin sobre la política habitacional en Francia y de R. Lecler sobre las prácticas de reclutamiento en la diplomacia francesa (Bourdieu & Christin, 1990; Lecler, 2016, 2019). El objetivo es modelizar geoméricamente los espacios de producción de las políticas de cooperación a partir del análisis de las propiedades sociales de los agentes eficientes. Tal como se mencionó, gracias al ACM se establece la estructura de distribución de los capitales. Si en el caso del CTES se tomaron datos que describen los campos universitarios y se trabajó con fuentes secundarias; en este caso se trata de describir los agentes de los espacios estudiados usando fuentes primarias para sistematizar el análisis prosopográfico y comparar.

Se armó en primer lugar una lista de agentes a partir de las fuentes primarias: listas de expositores y de participantes en los foros, listas de coordinadores principales de proyectos, y agentes que fueron identificados durante el trabajo de campo. Se elaboró luego una base de datos biográficos gracias a los currículos encontrados en internet (páginas LinkedIn e institucionales). La elección de las variables resulta del trabajo empírico, así como de la asimilación de la teoría y de la metodología. El análisis de un agente como Jean lleva a considerar que ciertas características son claves: la trayectoria universitaria, los puestos ocupados, la experiencia internacional y el tiempo, es decir la acumulación de capital. Se tomaron entonces como variables activas la antigüedad, la disciplina, el nivel de formación, las experiencias de movilidad, las experiencias profesionales en el exterior, la función en la

coordinación de proyecto, la asistencia a los foros, el tipo de puesto en la universidad, en el Estado y la experiencia empresarial ³⁰⁸. Además de estas diez variables, se agregaron variables suplementarias (país, institución y género) para ahondar en la comparación.

Se encontraron una serie de dificultades y limitaciones que cabe señalar. En primer lugar, las variables y las modalidades elegidas son pocas: los currículos no son exhaustivos y la búsqueda de otras fuentes hubiera llevado un tiempo del cual ya no se disponía. Después, la comparación implica tomar modalidades que sean válidas para los tres países, no se puede por lo tanto hacer un análisis fino, sino que sólo se pueden tomar categorías genéricas. Por ejemplo, para analizar a los universitarios franceses hubiera sido interesante codificar a los que tienen el CAPES o la *Agrégation*, los que son *Maitre de Conférence* o *Professeur con l’Habilitation à Diriger des Recherches*³⁰⁹. Pero dado que estas categorías no existen como tal ni en Argentina ni en Brasil, no se las incorporó³¹⁰. Sólo se codificó el nivel de formación y el tipo de puesto universitario³¹¹. Otra dificultad fue codificar una población heterogénea: si sólo se hubiera estudiado a los científicos, se hubiera podido incorporar por ejemplo la cantidad de artículos publicados, pero en la población hay diplomáticos, responsables administrativos, profesores de idioma, etc. Al necesitar tomar variables genéricas aplicables al conjunto de la población se limita la cantidad de variables que se pueden incorporar. Se hallaron también dificultades con el nivel y el funcionamiento de los sistemas universitarios: en Argentina, una licenciatura es más larga que en Francia, pero en Francia, existe el sistema de las *Grandes Écoles* y de las *Classes Préparatoire*³¹². Se optó por conservar los títulos tal como se los designa en cada sistema y, tal como se verá a continuación, enfatizar el hecho de tener un Doctorado o no. El problema de los títulos remite también al cambio del contenido y del valor de las formaciones: no es lo mismo graduarse de ingeniero en Argentina en los años 1960 que en el

³⁰⁸ Para una presentación detallada, véase el apéndice F.

³⁰⁹ El CAPES es el concurso de acceso a la docencia secundaria y la agregación el de la educación y universitaria. El puesto de *Maître de Conférence* es un puesto de profesor titular para el cual es requisito ser doctor. El título de *Professeur* implica tener o la *Agrégation* o la *Habilitation à Diriger des Recherche*, diploma que permite dirigir investigaciones.

³¹⁰ La integración de datos más exactos implicaría realizar previamente un análisis comparado de los tres sistemas universitarios para lograr establecer si existe en Argentina y en Brasil una diferencia similar a la que se da en Francia entre *Maître de Conférence* y *Profesor* para luego codificar estas diferencias en un solo sistema de variables.

³¹¹ Para nivel: licenciatura, maestría y doctorado. Para tipo de puesto universitario: sin puesto, administrativo, docente-investigador y docente-investigador con cargo político.

³¹² Las *Classes Préparatoire aux Grandes Écoles* son formaciones de educación superior selectivas que permiten preparar los concursos de ingreso a las *Grandes Écoles* como las escuelas de ingeniería.

2010 por el simple hecho que la masificación de la educación superior cambia el valor relativo de los títulos. De ahí la importancia de tomar en cuenta la antigüedad, establecida en función de la fecha de obtención del primer título universitario, a través de la cual se mide también la acumulación de capital.

Además de los problemas de codificación se plantea el de las fuentes. A menudo no se logró encontrar currículos o éstos estaban muy incompletos, por lo tanto, no se crearon todas las variables que hubieran sido relevantes, por ejemplo, en cuanto a la educación secundaria; ni se completaron todos los datos. Además, los currículos encontrados no son una recolección objetiva de datos, sino que son un discurso producido por sus autores sobre sí mismo para darse a ver tal como quieren ser vistos en el ámbito profesional al que pertenecen. No son datos objetivos sobre una trayectoria, sino una práctica profesional y, si bien hubiera sido interesante cruzar estos currículos con otras fuentes, no se alcanzó a realizar este trabajo en el marco de la tesis. Otro problema es que los currículos no permiten contestar explícitamente todas las preguntas que habría que hacer para poder completar los datos: en situación de entrevista o en una encuesta, se puede preguntar si la persona tiene experiencia profesional en el exterior. A menudo se tuvo que deducir: si una persona declara en su currículo haber trabajado permanentemente en un mismo lugar sin mencionar ninguna movilidad, es que no tiene experiencia en el exterior.

Estos dos problemas son muy importantes cuando se quiere codificar la experiencia empresarial: es muy probable que en un currículo académico la experiencia en el ámbito empresarial pase en segundo plano y no se mencione de forma extensiva. Es esperable que una persona se presente diferentemente en función del público objetivo: el currículo que se envía para trabajar en una empresa no es el mismo que el que se presenta en una universidad. Se deriva de estos breves comentarios que los resultados que se presentan son problemáticos y limitados³¹³. Sin embargo, este método completa los otros métodos y las otras fuentes que se utilizaron y constituye una primera experiencia de cómo utilizar el concepto de campo, el análisis prosopográfico y el ACM para el análisis comparado de políticas exteriores. Se exponen a continuación los resultados para Arfitec y Brafitec presentando para cada caso

³¹³ Todo lo que se señala a continuación es por lo tanto “según las fuentes disponibles” e incluso “aparentemente”, fórmulas que no se repetirán de forma sistemática para no sobrecargar el texto, pero que se han de tener en mente. Esto explica también que la presentación que se hace de ciertos agentes sea incompleta.

primero los elementos descriptivos generales de los datos más sólidos y luego los resultados del ACM.

Arfitec: un espacio heterogéneo favorable a Francia

Descripción general

En el caso de Arfitec, la base de datos comprende 254 individuos. Tal como se indica en la Tabla 2, la cantidad de agentes involucrados en ambos países es similar. La cantidad de individuos femeninos es levemente inferior a la mitad y el desequilibrio es similar en ambos países. Se detectaron del lado argentino dos mujeres con altos puestos políticos universitarios, lo cual no se detectó en el caso de Francia. Una de ellas es licenciada en filosofía (1986), profesora de historia y doctora en filosofía, y accedió en 2017 a un puesto de investigadora independiente de CONICET. No parece haber tenido experiencia de movilidad académica o profesional en el exterior y en 2007 fue la primera mujer rectora de su universidad, una de las más antiguas del país. Su trayectoria es esencialmente académica, sin experiencia estatal ni empresarial. La segunda accedió al puesto de decana de la facultad de ciencias aplicadas a la industria de su universidad, también una de las más antiguas del país.

Tabla 2

Descripción de los agentes eficientes Arfitec

	Argentina	Francia
Total	121	133
Variable		
Individuos femeninos	46	51
Antigüedad:		
- antes de 1975*	6	12
- entre 1976 y 1980	9	8
Disciplinas:		
- Ingeniería	78	71
- Lenguas Extranjeras	5	17
Doctores	42	75
Puesto en la universidad:		
- Docentes- Investigadores con cargos políticos	58	48
- Administrativos	9	27
Agentes con funciones diplomáticas	6	17
Ministerios	ME: 8 MinCyT: 4	MAE: 13 MES: 2

Nota: Sólo se mencionan aquí los datos observados, no los datos imputados.

*Fecha de obtención del primer título universitario.

En cuanto a la antigüedad, cabe destacar que Francia tiene mucho más agentes que obtuvieron su primer título antes de 1975 que Argentina, es decir más personas con trayectorias largas que pudieron acumular capital. Con respecto a quienes obtuvieron su primer título entre 2001 y 2004, se detectaron 15 argentinos y 23 franceses, por lo cual hay también más jóvenes franceses involucrados en estas actividades de cooperación. En relación con las disciplinas, la cantidad de agentes formados en ingeniería es similar, pero en el caso de Argentina diez tienen una formación en ingeniería y otra disciplina, mientras que en el caso de Francia son sólo tres. Puede notarse también la mayor participación en el caso de Francia de agentes formados en lenguas extranjeras. Esta diferencia puede explicarse por la diferencia de la posición de la enseñanza de idiomas, y por lo tanto de los docentes, en las formaciones en ingeniería. En Argentina, la formación en idiomas es menor y, tal como se señaló, parte de la formación lingüística se hizo fuera de las universidades, en las Alianzas Francesas, tal vez por falta de recursos internos en las universidades. En el caso de las escuelas de ingeniería

francesas, las exigencias en idiomas son más importantes³¹⁴ y, en la población estudiada, se encuentran profesores de lenguas con puestos importantes.

Josette, por ejemplo, obtiene en 1991 una licenciatura en Francés Lengua Extranjera y luego dos maestrías. Tras trabajar en una editorial, dirige Alianzas Francesas en Canadá y Argentina antes de incorporar el MAE y de ocupar puestos de agregada de cooperación universitaria, particularmente en Argentina.

Ángela obtiene en 1990 una maestría en Lenguas Extranjeras Aplicadas en Estrasburgo, con una estadía de seis meses en Gran-Bretaña, y obtiene luego una maestría en Alemania y en 2021 la Maestría Europea en Gestión y Administración de la Escuela Normal de Administración. Trabaja durante siete años en la Cámara de Comercio e Industria de Alsacia, región fronteriza con Alemania, hace una pasantía en la Universidad Franco-Alemana de Sarrebruck, y luego es directora de relaciones internacionales y profesora de alemán durante 16 años en una escuela de ingeniería francesa.

Ignacio hace una clase preparatoria literaria y obtiene en 2011 una licenciatura en letras modernas y en español. Sigue su formación con dos másteres, la obtención de la agregación de español y realiza desde el 2017 un doctorado. Trabajó como asistente de lenguas en Irlanda y en España antes de ser profesor de secundaria y de universidad en Francia. En ese mismo momento empieza a enseñar en una escuela de ingeniería donde coordina las relaciones internacionales con los países del sur de Europa y América latina (es decir el área latina), antes de ser director de relaciones internacionales. En este caso, la coordinación de la cooperación con América latina le permitió acceder al puesto de director, lo cual indica que esta cooperación puede servir para ascender en la jerarquía institucional. En el caso de Argentina, este tipo de perfil es mucho más escaso: sólo se identificó una traductora con puesto de secretaria general de internacionalización de su universidad y la secretaria ejecutiva del consorcio ELSE.

Una de las diferencias más interesantes que se detectó es que Francia posee 33 doctores más que Argentina, lo cual indica una inversión mucho más importante de capital universitario. Esto puede interpretarse como el resultado de la diferencia de la posición de

³¹⁴ En los planes de estudio de la Facultad de Ingeniería de la UBA se exige ser capaz de leer bibliografía especializada en inglés. En Francia, se exige un nivel mínimo B2 de inglés y la *Comission des Titres d'Ingénieur* recomienda fuertemente la enseñanza obligatoria de una segunda lengua y la realización de una movilidad en el exterior de al menos tres meses.

estos países en el CTES: Francia y Argentina ocupan posiciones desiguales y por lo tanto los recursos que se pueden invertir en la relación son diferentes. Otro factor explicativo podría ser el funcionamiento de los sistemas universitarios y los requerimientos para acceder a puestos de docente-investigador³¹⁵.

Esta diferencia en cuanto a la cantidad de doctores puede contrastarse con la cantidad de docentes-investigadores con cargos políticos, como decanos, rectores, responsables de relaciones internacionales, etc. Son más los agentes con este perfil en el caso de Argentina que en el caso de Francia, por lo tanto, si bien los agentes argentinos tienen menos formación en cantidad de doctores, los agentes involucrados tienen mayores cargos políticos en la universidad, es decir que movilizan otro tipo de capital: movilizan más recursos políticos-administrativos. Esta interpretación se ve confirmada si se compara la cantidad de agentes que sólo tienen cargos administrativos en la universidad, es decir agentes que trabajan en la universidad, pero que aparentemente no desarrollan actividad docente ni científica: en el caso de Argentina, sólo se identificaron nueve y 27 para Francia. En el caso de Francia hay por lo tanto más doctores, más agentes administrativos y menos docentes-investigadores con cargos políticos; y en el caso de Argentina, pocos agentes sólo administrativos y muchos que asumen funciones de docencia, investigación y gestión. Parece por lo tanto existir mayor división del trabajo del lado francés mientras que del lado argentino hay una mayor cantidad de agentes que cumulan funciones.

Otra diferencia relevante para el análisis, particularmente en cuanto al entrelazamiento entre el campo universitario y estatal, es la cantidad de agentes que tienen o tuvieron puestos estatales con funciones diplomáticas, categoría que incluye a diplomáticos, como los agregados de cooperación universitaria, y agentes estatales que trabajan por ejemplo en el ministerio de educación, pero en cooperación. En el caso de Argentina, sólo se identificaron seis, y ninguno de cancillería, mientras que en el caso de Francia se identificaron 17 agentes con este perfil, entre los cuales 13 del MAE. Esto muestra, tomando en cuenta lo señalado sobre la historia de la política exterior francesa, una mayor integración del programa a la política exterior. En el caso de Argentina, se destacan sin embargo también agentes multiposicionados. Manuel, por ejemplo, obtuvo una licenciatura en ciencias políticas en 1986

³¹⁵ Se entiende sin embargo que este otro factor puede ser también la otra cara de la misma moneda: un país que produce doctores en cantidad insuficiente puede verse obligado a dar puestos universitarios a personas con menor calificación que en un país donde esa producción es suficiente.

y luego una maestría en 1991, es profesor universitario, fue director de cooperación internacional del Ministerio de Educación y dirigió el Colegio Mayor Argentino en la Universidad Complutense de Madrid. En cuanto a Marcos, se recibió en 1969 de contador y realizó una maestría en economía en EE. UU., fue superintendente, diputado nacional, senador provincial, embajador, consultor y secretario de relaciones internacionales de una universidad de provincia. Los seis agentes argentinos con funciones diplomáticas se vieron involucrados en el programa cuando estaban en el Ministerio de Educación o en el MinCyT. Del lado francés se encuentran actores puramente diplomáticos, como un embajador de carrera³¹⁶, y agentes como Frédéric y Paul que no son diplomáticos, pero desarrollaron un perfil diplomático. Otro caso similar es el de Jacques: estudia en el *Lycée Henri IV*³¹⁷, obtiene una maestría y la agregación en letras. Trabaja como periodista y profesor universitario, e ingresa rápidamente a la actividad internacional haciendo misiones de cooperación en la *École Supérieure de l'Éducation Nationale*. Siguió luego su carrera en el *Ministère de l'Éducation* trabajando en cooperación internacional ocupando varios puestos, como los de consejero diplomático y agregado de cooperación.

Esta mayor participación del lado francés de agentes del MAE aparece también cuando se contrasta la cantidad de agentes por ministerio. Del lado argentino, se identificaron ocho agentes del ME y cuatro del MinCyT; del lado francés trece del MAE y dos del MES. Estos datos confirman elementos que se destacaron en el análisis de la sociogénesis del programa y en el estudio de los foros: del lado argentino, la vinculación con la política exterior es menor y el principal actor estatal fuera de las universidades es el Ministerio de Educación, y más particularmente la SPU; y del lado francés la vinculación con la política exterior es mucho más fuerte.

El estudio de las experiencias de movilidades y profesionales en el exterior aporta elementos suplementarios. Se identificaron 11 agentes del lado argentino que hicieron movilidades a Francia y cuatro que tuvieron experiencias profesionales en Francia. La impresión que se tuvo cuando se visualizó este dato es que era poco: efectivamente, partiendo de la hipótesis de una reproducción de la cooperación, se esperaba un número

³¹⁶ En este caso, la “participación” consiste en la participación en un foro, lo cual no deja de tener un valor simbólico y puede contrastarse con la ausencia de participación de embajadores del lado argentino, al menos según los programas de actividades que se revisaron.

³¹⁷ El *Lycée Henri IV* es una prestigiosa escuela secundaria parisina. El *Lycée* en Francia corresponde a los tres últimos años de secundaria.

mayor. Pueden hacerse varias reflexiones al respecto: en primer lugar, esta reproducción no tiene necesariamente que constatarse cuantitativamente. De hecho, se estableció que los actores claves del programa, como Celeste, Osvaldo, Héctor y Roberto, tienen algún tipo de relación con Francia. Lo importante no es que sean muchos, sino que ocupen puestos claves. En segundo lugar, la influencia de Francia no pasa necesariamente por la movilidad: puede haber agentes que no tuvieron movilidad, pero que son francófilos o incluso francófonos. Esto remite al tercer elemento: los datos disponibles son escasos y hubiera sido interesante disponer de elementos sobre las trayectorias socioeducativas, como el aprendizaje de idiomas, para completar el análisis. Son entonces pocos los agentes argentinos que tienen experiencia en Francia, pero son agentes claves.

Además de los agentes argentinos que fueron a Francia, hay también agentes franceses que fueron a Francia, es decir extranjeros que se instalaron en Francia³¹⁸. Se identificaron por ejemplo dos argentinas, ingenieras y doctoras, que se involucran en la cooperación desde las escuelas de ingeniería francesa en las que trabajan. Se identificó también un argentino, profesor de francés, que coordina en su escuela de ingeniería la relación con América latina y que hizo su doctorado en Francia sobre las necesidades lingüísticas en español en el caso de las formaciones francesas en ingeniería. Se encuentran también españoles, como Ariadna, cuya trayectoria es muy interesante: española, estudia derecho en España y en Francia. Trabaja luego en una cámara de comercio en España y en el ejército español. Obtiene después un puesto administrativo en una cámara de comercio en Francia y en una empresa de deporte. Su siguiente experiencia es en una Alianza Francesa en Uruguay y en el Servicio de Acción y Cooperación Cultural de la Embajada de Francia en ese país y, al volver a Francia, sigue trabajando en una Alianza Francesa. Termina ingresando en una escuela de ingeniería francesa donde se encarga de la cooperación con América latina. Además de estos latinos que se instalaron en Francia, se hallaron también agentes franceses que hicieron toda su formación y su carrera en Francia y que, por su nombre y/o apellido, parecen tener ascendencia latina. Del lado francés, se contabilizaron 27 agentes con esta característica, incluidos los que fueron calificados de extranjeros. Esto remite a lo que se

³¹⁸ Obviamente, no se sabe si son “extranjeros”, dado que puede haber gente con doble ciudadanía, etc. Se trata en todo caso de gente con nombre y/o apellido hispánico que hicieron parte sustancial de su formación y/o carrera fuera de Francia y que después siguieron en Francia.

señaló al respecto de João sobre la dimensión afectiva del involucramiento en la cooperación y brinda nuevos elementos sobre la dimensión latina de ésta.

A modo de conclusión de esta primera etapa del análisis, cabe recalcar ciertas diferencias importantes. En primer lugar, del lado francés hay más doctores y más agentes del MAE, lo cual parece indicar una mayor vinculación con la ciencia y con la política exterior. Esta situación resulta probablemente de diferencias entre los campos universitarios, particularmente en cuanto a la producción de doctores, y a la relación entre campo universitario y campo estatal. En segundo lugar, se nota una mayor división del trabajo en Francia, lo cual conduce a multiposicionamientos que favorecen la acumulación de capitales diferentes. En el caso de Argentina, muchos agentes son docentes, investigadores y responsables administrativos y políticos en la universidad. En Francia, se encuentran más perfiles de universitarios diplomáticos. La existencia de este tipo de perfil se debe a la existencia de puestos en los cuales se forman este tipo de perfil. Señalemos por ejemplo a Jeanne: tras haber hecho su secundaria en Francia y en Argentina, se recibe de ingeniera en 2014. Tiene varias experiencias de cooperación internacional en España, así como en Costa de Marfil donde trabaja en el *Centre de Coopération Internationale en Recherche Agronomique et Développement* (CIRAD). Luego es coordinadora de cooperación científica y tecnología y adjunta de cooperación internacional en el IFA antes de volver a París y trabajar en la *Agence Française pour la Biodiversité*. Sigue después en Campus France antes de obtener un puesto en la *Conférence des Grandes Écoles*. No se detectan en el caso de Argentina perfiles como los de Jean, Jacques, Jeanne, etc. Hay por un lado acumulación de poder dentro de la universidad, con agentes como Osvaldo, Héctor o Roberto; y del otro, agentes con trayectorias estatales, como Celeste o Valentina. El multiposicionamiento, y por lo tanto el entrelazamiento entre campos, es menor³¹⁹, o al menos muy diferente.

Análisis de correspondencias múltiples del espacio Arfitec

El siguiente paso en el análisis prosopográfico del espacio Arfitec consiste en una sistematización a través de un ACM de los agentes eficientes³²⁰. En la Figura 26, se visualiza el

³¹⁹ Obviamente, según los datos disponibles, según el trabajo realizado y en el caso del objeto de estudio.

³²⁰ Para una presentación del detalle de los resultados estadísticos, véase el apéndice F.

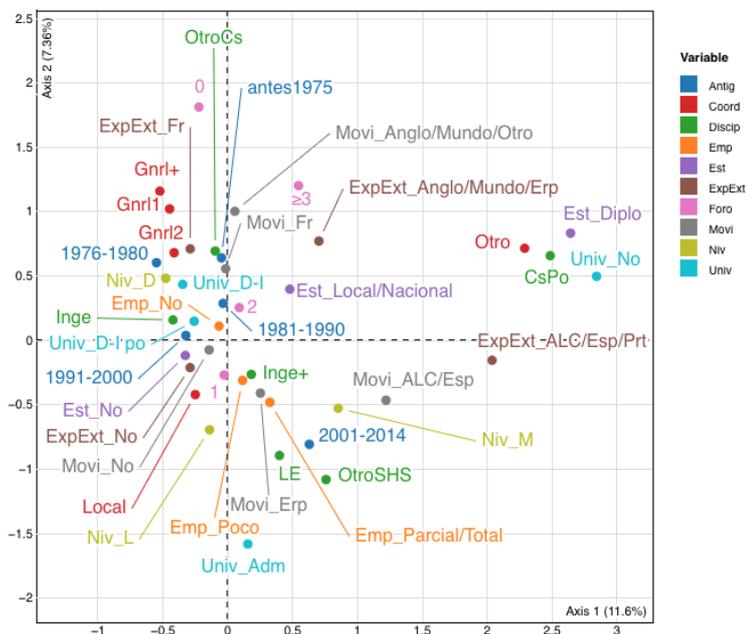
plano de las modalidades del espacio Arfitec cuya interpretación estadística es la siguiente³²¹. Sobre el primer eje, con coordenadas positivas, las modalidades cuya contribución es significativa³²² corresponden agentes con una función diplomática en el Estado (“Est_Diplo”), que no coordinaron directamente proyectos pero que tuvieron un papel en la conducción general del programa (“Otro”), que no tienen puesto universitario (“Univ_No”), que estudiaron ciencia política o una disciplina afín, como relaciones internacionales (“CsPo”), que tienen una experiencia profesional y de movilidad en países latinos (“ExpExt_ALC/Esp/Prt” y “Movi_ALC/Esp”), un nivel maestría (“Nivel_M”) y jóvenes (“2001-2014”). Con coordenadas negativas, se encuentran las modalidades que corresponden a agentes con doctorado (“Niv_D”), formación en ingeniería (“Inge”), y que no ocupan ni ocuparon puestos estatales. El primer eje está entonces marcado por la oposición entre lo estatal y diplomático, por un lado, con agentes con funciones diplomáticas, formados en ciencias políticas y afines, y experiencia internacional, sin puesto universitario ni doctorado; y, por otro lado, lo universitario y científico con doctores formados en ingeniería.

³²¹ Tal como se mencionó en el análisis del CTES, se recuerda que un plano factorial se interpreta gráficamente tomando en cuenta tres aspectos: la proximidad (cuando dos observaciones están cerca es que tienen un perfil similar), la polaridad (dos observaciones opuestas corresponden a perfiles opuestos), la centralidad (las observaciones en el centro corresponden a un perfil promedio) (Guay, 2014).

³²² Se recuerda que para analizar el plano factorial se ha de interpretar los ejes en función de las variables cuya contribución al eje es significativa.

Figura 26

ACM del espacio Arfitec: variables activas



Sobre el segundo eje, con coordenadas positivas, las modalidades cuya contribución es significativa corresponden a agentes que no asistieron a ningún foro (“0”), doctores (“Niv_D”), coordinadores generales de proyectos (“Gnrl1”, “Gnrl+”), con experiencia internacional anglosajona (« ExpExt_Anglo/Mundo/Erp”, “Movi_Anglo”), que asistieron a más de 3 foros (« ≥ 3 »), que tienen funciones diplomáticas (« Est_Diplo »), que no fueron ni coordinadores generales de proyectos ni tuvieron papel de conducción general del programa (“Otro”). Con coordenadas negativas, se encuentran las modalidades que corresponden a agentes con puestos administrativos en las universidades (“Univ-Adm”), los jóvenes (“2001-20014”), quienes tienen un papel secundario en la coordinación de los proyectos (“Local”), quienes tienen un nivel maestría (“M”) o licenciatura (“L”) y sólo asistieron a un foro (“1”). El segundo eje marca entonces una oposición entre modalidades que corresponden a funciones de dirección científica y política, con coordenadas positivas; y funciones de administración, con coordenadas negativas.

Si a partir de la interpretación de los dos primeros ejes se analiza el conjunto del plano de las modalidades, se distinguen entonces tres zonas. A la derecha y arriba, un primer polo que corresponde a la diplomacia que reúne las modalidades que corresponden a una función

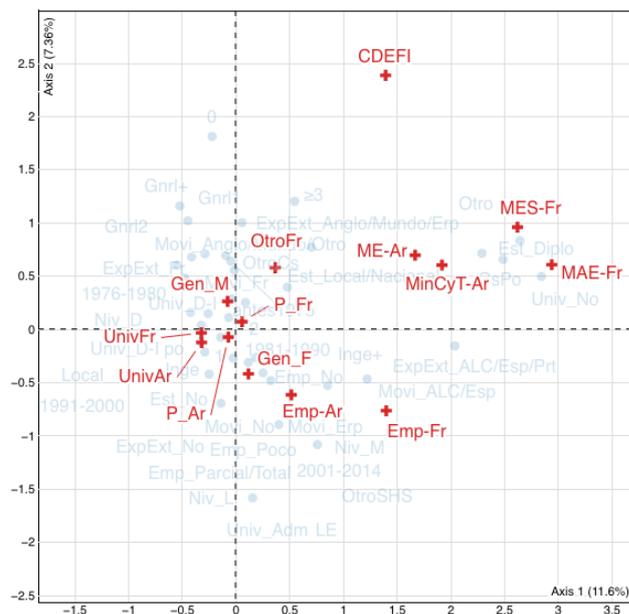
estatal diplomática y de gestión general del programa, una formación en ciencias políticas y la ausencia de puesto universitario. Este polo corresponde por lo tanto a agentes que cumplen una función de dirección estatal del programa.

A la izquierda y arriba, el polo científico y universitario, que reúne modalidades vinculadas con estas funciones: formación en ingeniería y ciencias “duras” (“OtroCs”), doctorado, puesto de docente investigador con o sin cargo político (“Univ_D-I” y “Univ_Dlpo”), y la coordinación general de proyectos. Se nota también que esta zona corresponde a los agentes de mayor edad (“1976-1980”, “antes1975”) y que tienen experiencia de movilidad y de trabajo en Francia (“ExpExt-Fr” y “Movi_Fr”). Esta zona corresponde por lo tanto a agentes mayores, doctores, con puestos universitarios y que cumplen con la dirección universitaria y científica del programa.

Abajo orientado hacia la derecha, se encuentra un tercer polo. Se trata de agentes más jóvenes (“2001-2014”), con puestos administrativos (“Univ_Adm”), con un nivel más bajo (“Niv_L” y “Niv_M”) y formación en lenguas extranjeras y ciencias humanas y sociales (“LE” y “OtroSHS”). Estas modalidades se oponen, en nivel, disciplina y edad, a las del polo científico y universitario, particularmente en cuanto a la dirección general de proyectos. Se opone también al polo diplomático, por la ausencia de puestos estatales (“Est_No”) y la ausencia de función de gestión general del programa (“Local”). Se encuentran también en este polo modalidades que corresponden a la experiencia empresarial (“Emp_Poco” y “Emp_Parial/Total”) y a la formación en ingeniería y otras disciplinas, es decir ingenieros que completaron su formación en otras áreas, particularmente economía y negocios.

Figura 27

ACM del espacio Arfitec: variables suplementarias



Si se analizan las variables suplementarias (Figura 27) se observa que existen pocas diferencias entre Argentina y Francia dado que las modalidades “P_Fr” y “P_Ar” están centradas y son cercanas. Se nota una oposición entre las universidades francesas y argentinas (“UnivFr”, “UnivAr”), con perfiles similares y a la izquierda; y las modalidades ubicadas a la derecha que corresponden a los ministerios. En cuanto a éstos, cabe recalcar que los ministerios ubicados más a la derecha, es decir más diplomáticos, corresponden al MES y el MAE francés, mientras que el Ministerio de Educación de Argentina y el MinCyT están más a la izquierda dentro este polo, lo cual muestra que los agentes franceses de estos ministerios tienen un perfil más diplomático que los agentes de los ministerios argentinos. En relación con las diferencias de género, se nota que el polo administrativo es marcadamente femenino (“Gen_F”), mientras que el polo científico-universitario tiende a ser más bien masculino (“Gen_M”)³²³.

El estudio del plano de los individuos (Figura 28) aporta elementos suplementarios de interpretación. La nube de los individuos muestra, lógicamente, una concentración a la

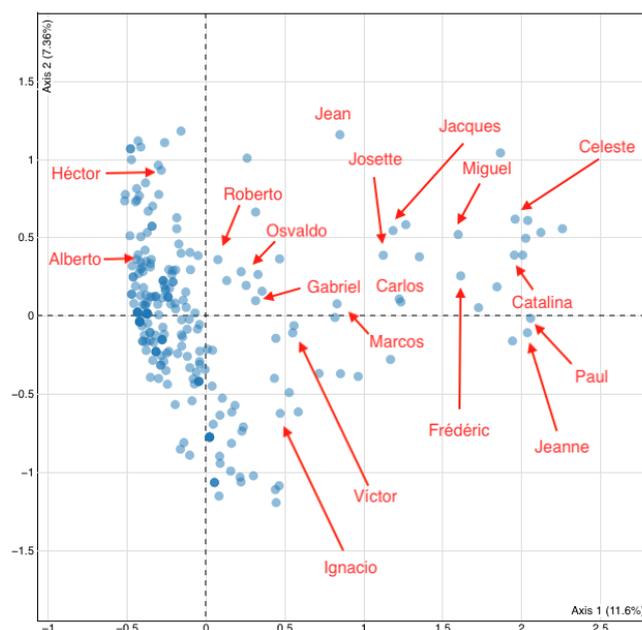
³²³ Se entiende por lo tanto que el desarrollo de una estrategia de investigación feminista que rompa con los sesgos de géneros que pueden llevar a focalizarse sobre los diplomáticos y los científicos pasa por el estudio de las prácticas administrativas de la cooperación y la división del trabajo.

izquierda. Esta masa de agentes se estira, y pierde en densidad, hacia arriba, es decir hacia la zona compuesta por agentes universitarios que tienen doctorados y fueron coordinadores generales de proyectos; y hacia abajo con una inflexión hacia a la derecha, es decir hacia donde se encuentran quienes tienen formación en Lenguas Extranjeras y Ciencias Sociales, menor nivel académico y son más jóvenes. Tal como se puede ver en la distribución de la nube, entre el polo científico-universitario y el polo administrativo no hay discontinuidad, lo cual significa que existe una gran cantidad de posiciones intermedias. Esta ausencia de discontinuidad remite también al hecho que, de forma general, esta masa ubicada a la izquierda corresponde a agentes universitarios, lo que se confirma en la Figura 27 dada la posición de las modalidades “Univ-Fr” y “Univ_Ar”.

Esta parte universitaria de la nube se opone claramente a los agentes ubicados en el polo diplomático: a medida que la nube se orienta hacia la derecha pierde en densidad y escasean las posiciones intermedias. La forma de la nube revela por lo tanto esta oposición entre las universidades y los Estados.

Figura 28

ACM del espacio Arfitec: individuos



Se ubicaron luego en el plano de los individuos (Figura 28) a agentes específicos con el propósito de ahondar en el análisis y la demostración, así como para dar a ver el potencial

del método. En el polo diplomático, se encuentran agentes como Celeste y Catalina, es decir agentes con funciones diplomáticas dentro del Ministerio de Educación y del MinCyT. Un poco más a la izquierda, con un perfil más universitario que Celeste y Catalina, se encuentra Miguel. En ese mismo polo se encuentran agentes franceses como Paul, Jeanne, Frédéric, Jacques, Carlos y Josette, que tienen funciones diplomáticas. Del lado del polo científico-universitario, se encuentran agentes como Héctor y Alberto, agentes claves con perfil universitario. Puede notarse que Roberto, Osvaldo y Gabriel se encuentran del lado derecho, alejados de la parte universitaria de la nube y orientados hacia el polo diplomático. Son así agentes que, dentro de la universidad, están más cerca del polo diplomático y estatal: son agentes con larga trayectoria universitaria, que ocuparon u ocupan puestos políticos en la universidad, que tuvieron un papel clave en el programa (coordinación de proyectos y gestión general), con experiencia empresarial y, en el caso de Gabriel, el más a la derecha, con función política estatal. Lo más interesante del análisis de la posición ocupada por los agentes argentinos, es la distancia que existe entre Héctor, Roberto, Osvaldo y Gabriel, por un lado; y Celeste, del otro, que muestra la particularidad del entrelazamiento argentino: multiposicionamientos con poca concentración de capitales, el Estado por un lado y por otro la universidad³²⁴.

Al contrario, se puede notar la posición de Jean: está claramente ubicado entre el polo diplomático y el polo científico-universitario, y arriba. Esta posición se explica por su trayectoria: antigüedad, doctorado, experiencia académica y profesional internacional, y su importancia en el programa, medida aquí por su participación en los foros y su función de conducción general del programa. Dado el análisis que se hizo, el material que se recolectó sobre Jean y la objetivación a la que se procedió mediante el ACM, puede considerarse que Jean es, en este caso histórico, la realización más perfecta del universitario diplomático. Desde el punto de vista de la estructura del espacio, su posición revela el contraste que existe entre el entrelazamiento argentino, marcado por la distancia entre Celeste y Catalina, por un lado; y Roberto, Osvaldo, Gabriel, Héctor y Alberto, por el otro; y el entrelazamiento francés, con agentes con posiciones intermedias, particularmente Jean, pero también Carlos, que tiene un

³²⁴ Esta afirmación no ha de ser interpretada como una afirmación absoluta. Se trata de una modelización basada sobre la comparación entre Argentina y Francia, y la comparación entre el espacio Arfitec y Brafitec. Siendo el objeto de la tesis el análisis del entrelazamiento, se propone una caracterización de Argentina a partir del análisis una situación particular: Arfitec. Se entiende también que lo interesante con un modelo es estudiar los datos que se desvían de éste. Se notan aquí agentes argentinos en posición intermedia, como Marcos, pero nada indica, según el trabajo de campo realizado, que éstos hayan tenido un papel importante en el programa.

papel importante en el programa y cuya trayectoria también es característica del universitario diplomático, “pero” que es más joven y no es ingeniero.

Para terminar el análisis del plano de los individuos, se indicaron dos otros agentes. Víctor está claramente ubicado a la derecha, más a la derecha que Gabriel, pero lejos de los agentes más diplomáticos como Celeste o Catalina. A su vez, está lejos de la masa universitaria de la nube de los universitarios y de los perfiles más administrativos, en una zona del plano que corresponde también a quienes tienen más experiencia empresarial. Cabe también mencionar la posición de Ignacio, que corresponde a los perfiles administrativos y de Lenguas Extranjeras.

Resumiendo, se puede afirmar que existe en el espacio Arfitec diversidad de perfiles (ingenieros y Lenguas extranjeras, por ejemplo) y una división del trabajo diferente entre Argentina, donde se cumulan funciones (docencia, investigación y gestión); y Francia, con mayor división (mayor cantidad de perfiles administrativos). Se identifican tres polos: diplomático, científico-universitario y administrativo. Se puede considerar, comparando con Brafitec, que es un espacio heterogéneo. A su vez, se notó la mayor cantidad de doctores y de diplomáticos del lado francés, por lo cual se puede considerar que la estructura del entrelazamiento es favorable a Francia.

Cabe recalcar que, a través del estudio realizado, se mostró que Arfitec es producto de un entrelazamiento y particularmente de agentes multiposicionados (hipótesis II). Se mostró también parte de los mecanismos de reproducción que funcionan en estos espacios resaltando aquellos agentes argentinos claves que tienen vínculos con Francia (hipótesis II-2). Se mostraron además diferencias en el entrelazamiento: en Francia, el entrelazamiento es consolidado y hay mayor vinculación con la política exterior mientras que en Argentina es difuso y hay menos concentración de capital.

¿Cabría hablar, a propósito de esta diferencia, de defecto, de asimetría o de desigualdad? Hablar de defecto sería constituir lo observado en el caso de Francia como norma o, al menos, establecer esa configuración como norma deseable, lo cual remite a la definición de lo que debería ser una “buena” política de internacionalización, que va más allá de la tesis. En lo relativo a la asimetría y la desigualdad, sí se pueden aportar algunos elementos. Tal como se demostró, hay diferencias importantes, como por ejemplo la cantidad de doctores, que se pueden explicar por las diferentes posiciones ocupadas por Argentina y Francia dentro del CTES, es decir por desigualdades estructurales. Sin embargo, las diferencias

observadas remiten también a diferencias en el entrelazamiento entre campos específico de cada país. En el caso de Argentina, el carácter reciente de la implementación de políticas de internacionalización y la ausencia de participación de Cancillería parece obedecer más a especificidades de la trayectoria histórica de la formación del campo universitario y estatal que a desigualdades relativas al CTES. De hecho, Argentina y Brasil ocupan una posición cercana, pero tienen sin embargo políticas de internacionalización y entrelazamientos muy diferentes.

En el caso de Argentina, el estudio del espacio social del programa permite entender por qué hubo poca vinculación con la política exterior y la política económica. Pero, la formación misma de este espacio crea las condiciones sociales de producción de este tipo de vinculación, particularmente asegurando la re/producción de agentes multiposicionados que disponen de capitales para profundizar en el entrelazamiento, como Celeste, lo cual aporta elementos de respuesta a la hipótesis específica II—a según la cual la cooperación universitaria favorece en Argentina el desarrollo de políticas públicas de internacionalización de la educación superior.

Brafitec: un espacio homogéneo favorable a Brasil

Descripción general

La sistematización del análisis prosopográfico del espacio Brafitec que se presenta a continuación permite contrastar los dos casos. La base de datos que se armó contiene 394 individuos y los principales resultados se presentan en Tabla 3³²⁵. Lo primero que se nota es que la cantidad de franceses es notablemente menor dado que éstos representan 43,1% del total de los agentes identificados. A diferencia de Arfitec, la población es esencialmente masculina, con apenas 17% de agentes femeninos, diferencia de género particularmente marcada del lado brasileño, con apenas 14% de agentes femeninos. Los masculinos brasileños, que representan 49% de la población estudiada, son el grupo más importante. Entre los agentes femeninos, algunos tienen puestos importantes. Este es el caso de Ana y Verónica, que ya se presentaron. Del lado francés, se identificaron agentes como Élise, que se recibe como ingeniera de *l'École Polytechnique* en 1986 y de doctora en 1990, trabaja en la *Direction*

³²⁵ Para una presentación detallada, véase el apéndice G.

Générale de l'Armement (DGA) y luego en una empresa en EE. UU. antes de integrar una escuela de ingeniería como directora de la formación y de la investigación, sin dejar su trabajo con la DGA. Cambia después de escuela para desempeñarse como directora de relaciones internacionales y ocupa varios puestos de dirección en la CDEFI y la CTI. No se identifican del lado brasileño agentes femeninos con posiciones como la de Élise. Estas diferencias probablemente resulten de desigualdades de género más generales de la sociedad brasileña, y más particularmente en la universidad. Este resultado a su vez pone de relieve la posición de Celeste en el espacio Arfitec.

Otro elemento que probablemente remita a desigualdades más generales de la sociedad brasileña es la cantidad de agentes negros, dato que se observó en las fotos de los perfiles. Sólo se identificaron tres: Abou, senegalés, que se recibe de ingeniero en Brasil en 1999, que luego obtiene una maestría y un doctorado, antes de realizar tres postdoctorados, uno de ellos en los Emiratos Árabes Unidos. Es profesor de una prestigiosa universidad brasileña en la que ocupó durante dos años un cargo de jefe de departamento. Mohammed, senegalés también, con una trayectoria académica similar y que ocupa en su universidad la función de coordinador de intercambios para Brafitec y los países africanos. El tercero es André, brasileño, que se gradúa en 1998 de ingeniero y realiza su doctorado en Francia antes de ocupar distintos puestos en una universidad del norte de Brasil.

En lo relativo a la antigüedad, se nota una situación muy diferente a la de Arfitec: los brasileños tienen mucho más agentes con trayectorias largas. Los 41 brasileños que se graduaron entre 1976 y 1980 representan 74,5% de los agentes con esa edad y 18,3% de los brasileños. Si a éstos se les suma los 21 que se recibieron antes de 1975, se obtiene un grupo de agentes que representa 27,7% del total de brasileños y 15,7% del total de la población. Brasil tiene entonces agentes con más antigüedad y más experiencia que Francia. El análisis de las disciplinas arroja también resultados muy diferentes a los de Arfitec: con 76,6% de ingenieros y 8,9% de agentes formados en ciencias naturales, las ciencias humanas y sociales están casi ausentes y sólo ocho agentes son de lenguas, ninguno brasileño. La cooperación en ingeniería está entonces más concentrada en manos de los ingenieros que en Francia y en Argentina.

Tabla 3

Descripción de los agentes eficientes Brafitec

	Brasil	Francia
Total	224	170
Variable		
Individuos femeninos	31	36
Antigüedad:		
- antes de 1975*	21	20
- entre 1976 y 1980	41	14
Disciplinas		
- Ingeniería	198	104
- Lenguas Extranjeras	0	8
Doctores	212	121
Puesto en la universidad:		
- Docentes-	85	72
Investigadores con cargos políticos	0	10
- Administrativo		
Agentes con funciones diplomáticas	9	14
Ministerios	CAPEs: 5	MAE: 5 MES: 3

Nota: Sólo se mencionan aquí los datos observados, no los datos imputados.

*Fecha de obtención del primer título universitario.

En lo que concierne el nivel, la diferencia con Arfitec es también marcada en la medida que 84,5% de los agentes son doctores y 8,4% tienen al menos una maestría. En el caso de Brasil, se detectaron entre estos doctores 91 agentes con posdoctorados. El nivel, es decir la inversión de capital universitario en la relación, es así mucho más importante que en el caso de Arfitec. Además de esta diferencia de nivel entre ambas versiones del programa, se nota otra relativa a los cargos universitarios: casi no hay agentes con perfil únicamente administrativo, y los diez que se identificaron son franceses. La mayoría de los agentes brasileños (126) son docentes-investigadores a los cuales se suman 85 agentes con cargos políticos en las universidades. Tanto por la antigüedad como por el nivel y los puestos ocupados el espacio Brafitec difiere de Arfitec: los agentes involucrados en el primer caso acumulan más capital, lo cual se puede interpretar, tomando en cuenta lo señalado sobre las diferencias en las relaciones bilaterales, como un indicador de que la relación es más importante dado que la cantidad de capitales invertidos es mayor. Además, si en el caso de Arfitec los elementos señalados relativos a la cantidad de doctores y la antigüedad indican

una mejor posición de Francia, en el caso de Brafitec la cantidad de agentes, la antigüedad y la cantidad de doctores indican al contrario que Brasil está en mejor posición, a lo cual se suma que es la CAPES que tuvo la iniciativa del programa. Estas diferencias entre Argentina y Brasil indican también que no se da, al menos entre los agentes eficientes estudiados, el tipo de división del trabajo que se observó en Arfitec.

Esta diferencia en la división del trabajo se vuelve aún más patente si se analizan los agentes con funciones diplomáticas y las instituciones. En el caso de Brasil, se identificaron nueve agentes con este tipo de funciones. Algunos son universitarios, como Josezinho, que se codificó así por ser presidente de la FAUBAI. Otros son de la CAPES, pero con trayectorias universitarias, como Leandro. Es el caso también de Marcos, un ingeniero que hizo su doctorado en Europa y un postdoctorado en EE. UU., que ocupó varias veces puestos de prorector de su universidad, y fue director de relaciones internacionales y de programas de bolsas de la CAPES. Otro perfil diferente es el de Luis, cuya carrera está más vinculada a una evolución dentro de la CAPES, pero que también acumula capital universitario, como el título de doctor, pero que no ocupó puesto universitario. Similar a Luis, por no ser ingeniera, Carina es licenciada en relaciones internacionales (2005) y tiene una maestría en relaciones internacionales. Empieza a trabajar como asesora en distintos ministerios antes de ingresar a la CAPES donde ocupa varios puestos vinculados con relaciones internacionales, entre ellos el de coordinadora general de cooperación. Los agentes con funciones diplomáticas que se identificaron del lado de Brasil son por lo tanto de universidades o de la CAPES, es decir una institución educativa estatal. No se identifican, como en el caso de Francia, agentes del Ministerio de Asuntos Exteriores, lo cual confirma el papel de la CAPES y el entrelazamiento particular brasileño, al menos en este programa y según los datos que se recogieron: si el trabajo de campo permitió identificar agentes de la embajada brasileña en Francia, su participación es distante y no parecen tener el peso que tienen los agentes de la CAPES.

El estudio de las movilidades y de las experiencias en el exterior revela aún más las diferencias entre ambos espacios. Al menos 18 brasileños tienen experiencias profesionales en Francia, y nueve en el mundo anglosajón. Del lado francés, se identificaron 11 agentes cuyos nombres y apellidos denotan ascendencia latina, y del lado brasileños, cuatro con ascendencia francesa. Pero lo más interesante, particularmente comparando con Argentina, son las movilidades: 75% de los brasileños (168) hicieron una maestría y/o un doctorado y/o un posdoctorado en el exterior, por lo cual se trata de una población muy internacionalizada

en el sentido que tiene experiencia de la movilidad, a menudo experiencias largas y reiteradas. Entre éstos, 98 fueron a Francia y 49 a países anglosajones, particularmente a EE. UU. (24). En la gran mayoría de los casos, estas movildades se realizaron con financiamientos institucionales: 48 con becas de las CAPES, 37 con becas de la CNPq y 4 con becas de la FAPESP. Los agentes brasileños son por lo tanto esencialmente agentes que adquirieron a lo largo de sus trayectorias predisposiciones a la cooperación pública en la medida que son ellos mismos productos de políticas públicas de internacionalización y que, por lo tanto, poseen capitales idóneos para ser reinvertidos de forma rentable en la cooperación, lo cual permite mostrar, la lógica social de re/producción del entrelazamiento (hipótesis específica II-2).

Ahondando en el estudio de los 98 agentes que realizaron una movilidad a Francia, cabe señalar que estos representan 43,5% del total de agentes brasileños. Se observa que 88,8% son masculinos y que 32, casi un tercio, realizaron su movilidad antes de 1980. Son además agentes con alto nivel de formación: 48 son doctores y otros 48 tienen posdoctorados. Entre ellos, 41 ocupan cargos políticos en las universidades y algunos, como Leandro o Joesinho, cumplen con funciones diplomáticas. 36 tuvieron beca de la CAPES, grupo que representan 16% de los agentes brasileños. Otro grupo de 28 agentes recibió una beca del CNPq y dos de la FAPESP. Se encuentra así dentro de los agentes brasileños un grupo importante de personas con trayectorias largas, alto nivel de formación y puestos importantes que se formaron parcialmente en Francia.

Análisis de correspondencias múltiples del espacio Brafitec

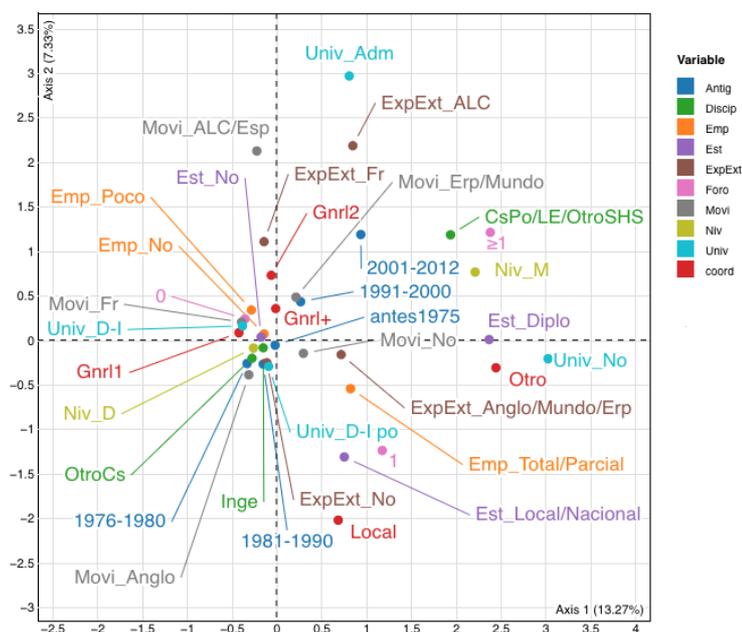
Se sistematiza a continuación el análisis prosopográfico mediante un ACM del espacio Brafitec. Se visualiza en la Figura 29 el plano de las modalidades que se interpreta estadísticamente de la forma siguiente ³²⁶. Sobre el primer eje y con coordenadas positivas, las modalidades cuya contribución es significativa corresponden a agentes que tienen una función de coordinación general de programa (“Otro”), que no tienen puestos universitarios (“Univ_No”), con maestría (“Niv_M”), con funciones diplomáticas (“Est_Diplo”), que protagonizaron al menos un foro o más (“1”, “≥1”) y que tienen una experiencia empresarial importante (“Emp_Total/Parcial”). Con coordenadas negativas, se encuentran las

³²⁶ Para una presentación del detalle de los resultados estadísticos, véase el apéndice G.

modalidades vinculadas con la coordinación general de al menos un proyecto (“Gnr1”) y la no participación en los foros (“0”). El primer eje está por lo tanto marcado por la oposición entre, por un lado, funciones diplomáticas y estatales, así como empresariales; y por otro, la coordinación de proyectos. Este eje es por lo tanto diferente al primer eje del plano factorial del espacio Arfitec, particularmente por la importancia de la modalidad “Emp_Total/Parcial”.

Figura 29

ACM del espacio Brafitec: variables activas



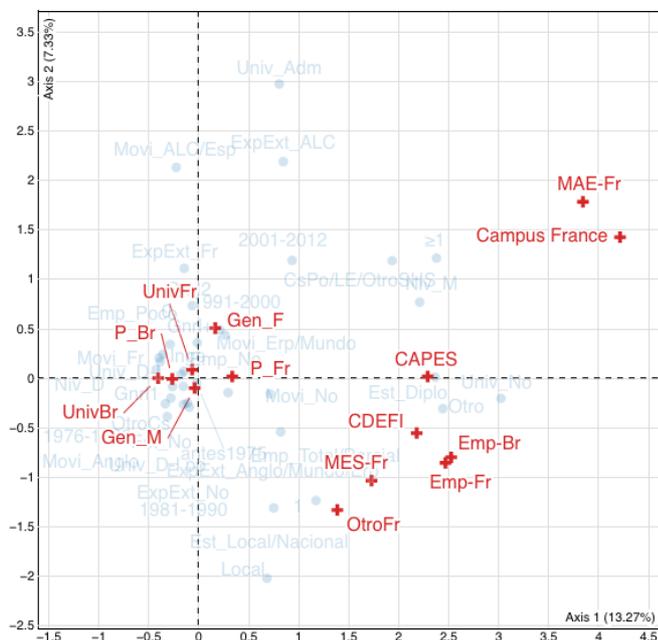
Sobre el segundo eje, con coordenadas negativas, se encuentran las modalidades que corresponden a la participación en un solo foro (“1”), la coordinación local de proyectos (“Local”), y la ausencia de experiencia en el exterior (“ExpExt_No”). Con coordenadas positivas se encuentran modalidades que corresponden a agentes con puestos universitarios administrativos (“Univ_Adm”), con experiencia en América Latina y Francia (“ExpExt_ALC” y “ExpExt_Fr”), formación en ciencias políticas, afines y lenguas (“CsPo/LE/OtroSHS”), con movilidad en América Latina y España (“ALC/Esp”), con poca antigüedad (“2001-2012”) y que son coordinadores generales de dos proyectos (“Gnr12”). Este segundo eje opone por lo tanto agentes con menor protagonismo en la coordinación del programa y menos internacionalizados, a agentes con mayor protagonismo y más internacionalizados. No se

encuentra por lo tanto la oposición que se observa en Arfitec entre agentes con perfiles de dirección científica y política; y agentes con perfiles administrativos.

La interpretación de la distribución del conjunto de las modalidades en el plano factorial a partir del análisis de los dos primeros ejes es menos clara que en el caso de Arfitec, lo cual dificulta hablar de “polo” e indica también una división del trabajo diferente. Sin embargo, se puede proceder a una interpretación de los cuatro cuadros del plano factorial. La principal oposición es entre la izquierda, en la que se encuentran las modalidades vinculadas con lo universitario, como los puestos (“Univ_D-I”, “Univ_D-I po”), el nivel doctoral (“Niv-D”) y la ausencia de puesto estatal (“Est-No”); y la derecha, con puestos estatales (“Est_Diplo”, “Est Local/Nacional”), menor nivel de formación (“Niv_M”), funciones de coordinación general del programa (“Otro”), y agentes más jóvenes (“1991-2000”, “2001-2012”). A la izquierda, se nota una oposición entre el cuadro de arriba, con las modalidades que corresponden a la coordinación de proyectos (“Gnrl1”, “Gnrl2” y “Gnrl+”), la relación con Francia (“Movi_Fr” y “ExpExt_Fr”); y abajo, los puestos políticos en las universidades (“Univ_Diplo”). A la derecha, se nota una oposición entre arriba, con funciones administrativas (“Univ_Adm”) y formación en ciencias sociales y lenguas (“CsPo/LE/Otro SHS”); y abajo, con funciones estatales locales o nacionales (“Est_Local/Nacional”), trayectorias empresariales más largas (“Emp_Total/Parcial”), y funciones de gestión local de los proyectos (“Local”). Vale señalar que las modalidades que corresponden a funciones diplomáticas (“Est_Diplo”) y de coordinación general del programa (“Otro”) y a la ausencia de puesto de coordinación general del programa están muy cerca, sobre el primer eje, en el extremo derecho. Puede por lo tanto interpretarse como el polo diplomático, que se opone al polo científico y universitario a la izquierda; y un “polo” empresarial y de política nacional y local.

Figura 30

ACM del espacio Brafittec: variables suplementarias



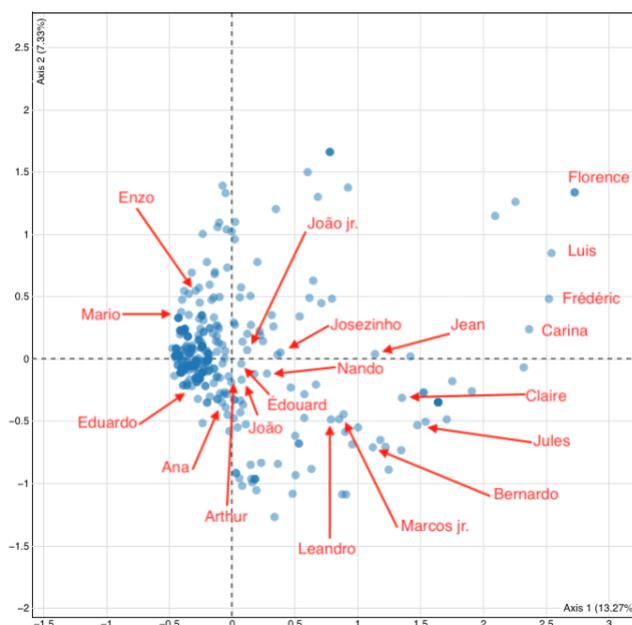
El análisis de las variables suplementarias (Figura 30) confirma las diferencias señaladas entre el espacio Arfitec y Brafittec, así como entre Brasil y Francia. A la derecha se encuentran modalidades que corresponden a agentes que pertenecen a los actores estatales y a las empresas. Se distingue arriba el MAE de Francia y Campus France, y abajo la CAPES, la CDEFI, el MES de Francia y las empresas brasileñas y francesas. A la izquierda, se encuentran las modalidades que corresponden a las universidades, pudiéndose notar que las universidades brasileñas (“Univ_Br”) y Brasil en general (P_Br”) se encuentran más a la izquierda que esas mismas modalidades del lado francés, particularmente la modalidad país (“P_Fr”) marcadamente a la derecha. Esto confirma lo señalado anteriormente sobre las diferencias entre Brasil y Francia en cuanto a disparidad de capital invertido en la relación; y contrasta con lo observado en el espacio Arfitec donde no se notan estas diferencias. En lo relativo al género, cabe recalcar que los agentes femeninos (“Gen_F”) están más ubicados en el cuadro de arriba a la derecha.

El estudio del plano factorial de los individuos (Figura 31) brinda información suplementaria. Puede observarse que la nube tiene una forma similar a la del espacio Arfitec con una concentración de la población a la izquierda y un estiramiento hacia la derecha, del

lado diplomático, con pérdida progresiva de densidad. La parte izquierda de la nube está, a diferencia de la nube Arfitec, más concentrada, lo cual indica que hay menos diferencias en los perfiles de estos agentes universitarios.

Figura 31

ACM del espacio Brafitec: individuos



Se ubicaron luego de forma exacta ciertos agentes en el espacio. Del lado derecho se encuentran claramente los diplomáticos: ahí se encuentran Luis, Carina y Frédéric. Se identificaron también agentes como Florence, doctora que ocupó varios puestos de dirección en Campus France. Siguiendo la nube hacia la izquierda, se entra en una zona en la cual hay universitarios diplomáticos, por ejemplo, Jean. Se encuentra en esta zona a Claire, quien se recibe de ingeniera en 1990 antes de hacer un doctorado y de ocupar puestos de dirección en la ANRT. En esta zona se hallan también agentes como Marcos y Leandro y, más a la izquierda del lado universitario, João, Nando y Josesinho. La posición de Jean en el espacio Brafitec es así muy diferente a la que tiene en Arfitec: existen del lado brasileño agentes multiposicionados similares a Jean. Las posiciones relativas de Jean y Celeste en Arfitec es diferente a la posición relativa de Jean y Marcos, por ejemplo. Del mismo modo, la relación de Jean con Roberto o Osvaldo del lado Arfitec es diferente a la relación de Jean con Leandro

o Nando en Brafitec, dado que estos ocuparon puestos políticos y tuvieron funciones diplomáticas más importantes.

En esta zona de la nube se encuentran también agentes vinculados con el ámbito empresarial, tal como lo indica la nube de las modalidades. Este es el caso de Jules, que se recibe de ingeniero en 1980 antes de empezar su carrera en la DGA donde se encarga de los estudios sobre satélites militares. Luego de varios puestos, integra en 2005 Thalès Alenia Space, llegando incluso a ocupar un puesto de esta empresa en Brasil. Más del lado izquierdo se encuentra Arthur, ingeniero que se recibe en 1973 y que obtiene además una licenciatura en economía. Durante varios años se desempeña en un gran grupo siderúrgico francés antes de ser profesor en una escuela de ingeniería donde dirige la investigación alcanzando el puesto de director. Llegó también a dirigir la *Conférence des Grandes Écoles*. Del lado brasileño, Bernardo se recibe de ingeniería en 1968 y hace su doctorado en Inglaterra. Fue director de relaciones internacionales de la CAPES y tuvo un cargo de gerencia ejecutiva de tecnología de innovación en la empresa VALE. La existencia de estos agentes particularmente multiposicionados son un indicador del tipo de entrelazamiento que constituye el espacio Brafitec: no se detectó este tipo de perfiles del lado argentino.

Del lado izquierdo y arriba, se identificaron otro tipo de agentes con multiposicionamiento universitario. Este es el caso de Enzo, quien se recibe en 1996 de ingeniería en Brasil y hace su doctorado en Francia donde obtiene, en 2012, la *Habilitation à Diriger des Recherches*. Desde esta fecha hasta 2017, es profesor asociado en una escuela de ingeniería francesa y luego vuelve a Brasil. Del lado francés, coordina cinco proyectos Brafitec y dirigió en Francia diez tesis doctorales. En cuanto a Mario, se recibe de ingeniero en 1984 y obtiene en 1994 el título de doctor en Francia, donde también realiza un posdoctorado. Varias veces profesor invitado en escuelas francesas ocupa en Brasil diferentes puestos de dirección de laboratorios, de facultades y en el CNPq. En Francia, dirigió tres tesis doctorales.

A la izquierda y abajo, se encuentran otros agentes, como Ana, que se ya se presentó. Está también Eduardo, quien se recibe de ingeniero en 1979, e hizo su maestría y su doctorado en Francia. Fue director de la CAPES, y dirige la comisión Fulbright en Brasil.

Se puede concluir en cuanto al espacio Brafitec que es más homogéneo que Arfitec: son sobre todos ingenieros, hay pocos perfiles únicamente administrativos, la existencia de polos es menos clara y se identifican universitarios diplomáticos en ambos lados. Se estableció

también que en este caso la relación es favorable a Brasil, quien tiene más capitales invertidos por la antigüedad, la cantidad de doctores y la internacionalización de sus agentes.

Se mostró que el programa es producto de un entrelazamiento que resulta del multiposicionamiento de agentes (hipótesis II-1) y que hay una lógica de re/producción: existe una cantidad importante de agentes que son productos de la cooperación y de la existencia de políticas de internacionalización, es decir agentes que poseen habitus y capitales afines a la cooperación y que por lo tanto tienen interés en ésta (hipótesis II-2). El hecho que estos agentes puedan invertir estos capitales en el programa Brafitec, es decir en un nuevo ciclo de producción de agentes multiposicionados, les permite, al realizar una inversión rentable, valorizar sus capitales, con lo cual Francia renueva el valor internacional de su propio capital universitario (hipótesis II-c).

A su vez, el estudio sistemático de los agentes efectivos muestra que el entrelazamiento es más complejo del lado brasileño que del lado argentino: el entrelazamiento entre el campo estatal y el campo universitario, así como la vinculación con el ámbito empresarial, es más profundo dado que se encuentran agentes mucho más multiposicionados, lo cual aporta elementos empíricos relativos a la hipótesis II-b sobre la mayor efectividad del entrelazamiento brasileño. Ambos espacios son, tanto en su sociogénesis como en su estructura, extremadamente diferentes.

Conclusiones parciales de la tercera parte

Se estudió en esta tercera parte el funcionamiento de los espacios Arfitec y Brafitec examinando sucesivamente las prácticas de la cooperación universitaria, ciertas características económicas de esta cooperación y haciendo un análisis prosopográfico comparado de ambos espacios. Se propone a continuación resaltar algunas características de cada caso para luego enfatizar ciertos elementos relativos al segundo objetivo de la tesis: mostrar la relevancia del concepto de campo para el estudio de las relaciones internacionales.

Se desprende del análisis realizado que, si bien se trata de un mismo programa, éste tiene un funcionamiento y una estructura social diferente en cada versión bilateral y revela características del entrelazamiento entre campo estatal y campo universitario de cada país. En el caso de Argentina, el estudio de los foros indica un entrelazamiento difuso en cuanto a la configuración institucional similar al entrelazamiento también difuso que existe más

generalmente entre campo estatal y campo universitario. Argentina difiere por lo tanto de lo que ocurre en Brasil con la CAPES o en Francia con los agregados de cooperación universitaria. El análisis prosopográfico muestra de hecho que, aunque existan multiposicionamientos, no hay fuertes concentraciones de capitales, lo cual aparece claramente cuando se contrasta la posición de Celeste y de Jean en el espacio Arfitec. Este espacio es heterogéneo y favorable a Francia en términos de distribución del capital, a lo cual se suma la relación centro-periferia particular entre ambos países dentro del polo latino y del CTES. Esto es tanto más interesante que, según los pocos datos que se pudieron analizar, Francia es un socio equivalente a Mercosur y Brasil en términos de volumen de financiamientos: parece reproducirse socialmente un tipo particular de dependencia.

En el caso de Brasil, se observa un entrelazamiento más complejo entre los Estados, las universidades y las empresas. La importancia de la CAPES aparece claramente, así como la participación de empresas brasileñas. El análisis prosopográfico muestra además la existencia de multiposicionamientos fuertes y la concentración de capitales, a la vez que revela un espacio más homogéneo que Arfitec y una estructura favorable a Brasil. El análisis del financiamiento, acá también con pocos datos, indica asimismo que, si bien Francia es un socio clave y Brafitec es un programa importante, la CAPES financia una política de internacionalización de la educación superior más variada que el PIESCI. En comparación con Argentina, se puede por lo tanto pensar que el programa produce más autonomía que dependencia³²⁷.

En el caso de Francia, cabe resaltar que el mismo programa desarrollado desde una misma política exterior funciona de forma muy diferente según los campos del país socio y según el tipo de relaciones bilaterales: si con Argentina la cooperación bilateral es densa, lo cual explica sin lugar a duda el éxito en la implementación del programa; en el caso de Brasil la relación es estratégica y, por la posición misma de la CAPES en el entrelazamiento entre campo estatal y universitario, el programa toma otra dimensión, visible en la participación de las empresas y en el volumen de los financiamientos.

Se destacaron a su vez aspectos económicos del funcionamiento del programa. Se resaltaron ciertas particularidades de la economía de la cooperación universitaria,

³²⁷ Se entiende aquí que tanto para Argentina como para Brasil estas afirmaciones son muy limitadas: habría que estudiar el conjunto de la cooperación y de la internacionalización de estos países para poder caracterizar cabalmente a Fitec.

particularmente en cuanto a la dimensión antropológica y pública de esta economía, enfatizando que el intercambio concierne el conjunto de los capitales universitarios. Se destacó además desde la economía del lenguaje la relación entre internacionalización educativa e internacionalización profesional. Luego, a través del análisis de los foros, de los financiamientos, de la vinculación con el sector privado y del análisis prosopográfico, se examinó la vinculación entre el programa y el sector privado. Acá también se identificaron diferencias: en Brafitec hay una fuerte relación con las empresas visible en la participación de éstas en los foros y el tipo de capitales vinculados con experiencia empresarial que revela el análisis prosopográfico. Esta estructura particular del espacio Brafitec permite explicar una vinculación exitosa con el ámbito privado que se ilustró con el programa Cubesat. Del lado de Arfitec, tanto el estudio de los foros como el análisis prosopográfico y la evaluación del programa revela una menor vinculación con el sector privado y la existencia de dificultades (Sabaté & Rayes, 2016), que aparecen por ejemplo en el caso del Campus PLM de Córdoba.

Esta tercera parte brinda por lo tanto elementos de verificación empírica de las hipótesis que se formularon. Se profundizó en la comprensión de la cooperación universitaria como política pública bilateral de internacionalización constitutiva del polo público del CTES (hipótesis general I). Se mostró que la cooperación universitaria es producto del entrelazamiento y que reproduce este entrelazamiento (hipótesis general I y derivadas II-1 y II-2). Se comprobó también que del lado de Brasil el entrelazamiento es más efectivo (hipótesis específica II-a) y que Francia renueva a través de la cooperación el valor internacional de su capital universitario (hipótesis específica II-c).

Cabe señalar elementos de conclusión relativos al segundo objetivo de la tesis que consiste en mostrar la relevancia del concepto de campo para el estudio de las relaciones internacionales. Tal como se conceptualizó teóricamente en la Figura 6, la cooperación resulta del entrelazamiento de campos, el cual a su vez es constitutivo del C.T.E.S. Los distintos documentos fotográficos y visuales que se presentaron permiten ver este entrelazamiento. El estudio prosopográfico de los agentes eficientes a través del A.C.M. ofrece la posibilidad de modelizar geoméricamente este espacio. Esta modelización constituye un instrumento de ruptura epistemológica con las trampas conceptuales que se mencionaron, particularmente la concepción en niveles y las oposiciones binarias exterior/interior: el “nivel” de análisis es el espacio social en sí del entrelazamiento. Ningún agente está “arriba” o “abajo”, en el “exterior” o en el “interior”, sino que existe un espacio social que hay que estudiar en sí y cuya

estructura depende de la distribución del capital. Sobre este punto es de particular interés comparar la Figura 1 sobre las cuatro zonas de elaboración de las políticas de internacionalización de la educación superior y la Figura 2 sobre las trampas conceptuales con la Figura 6 sobre la representación teórica del entrelazamiento entre campos y los distintos planos factoriales para visualizar y entender las diferencias en cuanto a conceptualización y metodología.

Tal como lo señala P. Bourdieu, el sujeto de la acción no son los individuos (y agregaríamos que tampoco son las instituciones), sino el campo, nivel ontológico en el cual se encuentra la explicación causal (Bourdieu, 2021). En el caso de Fitec, lo que produce la cooperación como política es el espacio social constituido por el entrelazamiento de campos, es decir por una estructura de relaciones entre agentes dotados de propiedades sociales, y este espacio produce efectos, como la firma de convenios o la movilidad de estudiantes: las distintas lógicas de cooperación que se identificaron ocurren simultáneamente en este espacio. Se analiza de este modo los programas como una política pública bilateral de internacionalización de la educación superior y como un hecho social que resulta de un espacio social. A su vez, la constitución de este espacio constituye una socialización internacional, un entrelazamiento entre campos nacionales, que se ubica en un lugar preciso del CTES.

La modelización geométrica de los espacios sociales propuesta constituye una herramienta metodológica para reformular y retrabajar, tal como se propuso en la primera parte de la tesis, el concepto de interdependencia compleja en la medida que se modeliza empíricamente las relaciones interestatales, transgubernamentales y transnacionales de la cooperación universitaria: se pone de manifiesto que la cooperación es a la vez interuniversitaria y bilateral. El análisis prosopográfico y la movilización de los conceptos de habitus y capital en perspectiva internacional muestra a su vez cómo reformular el concepto de poder blando a partir de la teoría propuesta por P. Bourdieu y cómo realizar la investigación empírica. A su vez, se profundiza en el análisis de las relaciones de dependencia estudiando un espacio social en sí, sin perder de vista las estructuras internacionales que se establecieron analizando el CTES. La estrategia de investigación es también relevante para el análisis comparado: no sólo se compararon los dos programas, sino que se compararon en cada programa los países y los actores institucionales sin perder de vista a los agentes.

Cuarta Parte. Los productos de los programas Arfitec y Brafitec

Tras haber hecho el estudio de la sociogénesis de los programas y de su funcionamiento, corresponde hacer en esta cuarta parte un análisis de los productos de esta política, tanto en cuanto a los resultados, es decir en términos de evaluación de política pública estableciendo si ésta consiguió sus objetivos; como de efectos, tomando en cuenta el impacto del programa más allá de los objetivos explícitos³²⁸. Tras haber aportado elementos de respuesta a las dos primeras preguntas fundamentales del análisis de las políticas públicas, a saber, por qué se implementan políticas públicas y cómo los actores implicados actúan, se pasa entonces a la tercera relativa al “impacto” de los programas haciendo primero un análisis de la movilidad estudiantil para luego indagar en las universidades y los Estados. Dentro de la construcción teórica propuesta, contestar esta tercera pregunta brindará datos empíricos para demostrar la hipótesis II-2 relativa a la reproducción del entrelazamiento, la hipótesis II-3 según la cual las diferencias en los resultados y los efectos de las políticas se pueden explicar a partir de las diferencias en los espacios sociales que producen estas políticas, y las hipótesis específicas sobre la consolidación de las políticas de internacionalización de Argentina y Brasil a través de la cooperación, la mayor efectividad del entrelazamiento brasileño y la renovación del valor internacional del capital universitario francés (hipótesis II-a, II-b y II-c).

Capítulo 13. Anclaje en el polo latino y flujos centro-periferia: Francia y Fitec en las movilidades estudiantiles argentinas y brasileñas

El análisis de la movilidad estudiantil ocupa un lugar central en la tesis. De hecho, el estudio del espacio de la movilidad estudiantil internacional brindó elementos claves y se entiende que, dado que el programa financia becas de movilidad, haya que prestar atención a los flujos de estudiantes. Además, mediante el enfoque antropológico propuesto, se destacó que el intercambio que se da en este tipo de cooperación universitaria consiste en un intercambio de personas entre grupos humanos, por lo cual se ha de analizar ese intercambio. Los planteos que se hicieron desde la economía del conocimiento llevan también a indagar en

³²⁸ Se desarrolla más adelante esta distinción entre resultados y efectos, y si discute también de la noción de “impacto”.

los flujos de estudiantes dado que éstos constituyen una exportación e importación de capital humano: su estudio es complementario del análisis que se hizo de la producción de este capital.

Asimismo, el estudio de la movilidad ofrece la posibilidad de poner el foco sobre la formación y la circulación internacional de las élites. Sin entrar en mayores desarrollos sobre las desigualdades educativas en los países estudiados y en el mundo, puede justificarse el término de “élite” a partir de ciertos datos. Según la OCDE, en 2020, el porcentaje de población con formación terciaria en la franja etaria de los 24-64 años era de 20,1% en Brasil, 35,7% en Argentina y 39,7% en Francia, con un promedio de 32,7% para los países del G20 (OECD, 2022). Por lo tanto, quienes obtienen títulos de licenciado en ingeniería pertenecen a la franja de la población más formada en su país. Por la posición de estos países en el CTES, y particularmente por el análisis que se hizo de la movilidad saliente latinoamericana, así como por otros elementos, como la pertenencia de estos tres países al G20 y su IDH³²⁹, puede afirmarse que quienes tienen estos títulos en estos países pertenecen a la población con mayor nivel educativo a nivel internacional. A estos elementos cabe agregar que la movilidad internacional, según la definición que da la UNESCO de ésta, sólo concierne 2% de la población estudiantil mundial, porcentaje que se mantuvo estable entre 1990 y 2015 (Strassel, 2018). Los estudiantes de ingeniería que participan de los programas estudiados son por lo tanto una minoría que, retomando la expresión de A.-C. Wagner, constituye una “migración dorada”, fenómeno que caracteriza la formación de nuevas élites en contexto de mundialización (Wagner, 2014)³³⁰. A través del análisis de los flujos de estudiantes se estudia entonces la

³²⁹ Según el Informe de Desarrollo Humano 2018, el IDH de Brasil es de 0,71 (Alto), el de Argentina de 0,83 (Muy Alto) y el de Francia de 0,901 (Muy Alto) (Conceição, 2019). Cabe también mencionar que ese mismo año 14% de la población mundial mayor de 15 años era analfabeta según los datos del Instituto de Estadística de la UNESCO.

³³⁰ En la investigación llevada adelante en la UNTREF se verifica empíricamente la relación que existe entre las prácticas de internacionalización y las trayectorias socioeducativas (Varela et al., 2022). El análisis más fino de los datos muestra que los estudiantes que son primera generación de universitarios, que casi no viajaron al exterior, que fueron a escuelas públicas y que tienen pocas competencias en idiomas tienden a tener menos prácticas de internacionalización comparando con los estudiantes cuyos padres son universitarios, fueron a secundarias privadas o universitarias, tienen altas competencias en idiomas y experiencia de viajes internacionales. La hipótesis sobre la cual se está trabajando actualmente es que, en contexto de internacionalización de la educación superior, el acceso a la internacionalización participa de la reproducción de las desigualdades socioeducativas. Se entiende que en un contexto latinoamericano en el cual el acceso en sí a la educación superior está marcado por desigualdades (Suasnábar et al., 2018), la internacionalización, y particularmente la movilidad, pueda constituir una dimensión de la desigualdad entre aquellos que acceden a la educación superior y, *a fortiori*, con respecto a quienes no acceden a la educación superior.

formación y la circulación de élites internacionales³³¹ y se contribuye a identificar los vínculos centro-periferia.

Se propone a continuación un estudio de la movilidad en cada relación bilateral con énfasis en Argentina y Brasil. Se hará un análisis general de la movilidad entrante y saliente³³² total de estos dos países y luego un estudio específico de la movilidad con Francia y más particularmente de la movilidad Fitec. Esto permitirá profundizar en el estudio de la significación de la relación de Argentina y Brasil con Francia dentro del CTES, evaluar la importancia de la movilidad Fitec y comparar. Los datos utilizados son, para la movilidad total, los de la UNESCO; y para la movilidad Fitec, los de la embajada de Francia en Brasil, que se obtuvieron mediante el trabajo de campo. Se plantean, además de los problemas vinculados con los datos de la UNESCO que ya se señalaron, una serie de dificultades, particularmente por tratarse de fuentes heterogéneas e incompletas. El hecho que sean heterogéneas hace difícil saber si los estudiantes contabilizados por la embajada son también contabilizados por la UNESCO. Esta dificultad se soluciona estableciendo el peso relativo de la movilidad Fitec con respecto a la movilidad con Francia, con lo cual se mide la importancia del programa. En cuanto a la calidad de los datos, si éstos son casi completos para la movilidad Fitec, los datos de la UNESCO no lo son y hubo que proceder a imputaciones. Otro problema que se planteó concierne la temporalidad: los dos programas no empiezan el mismo año, para Brasil sólo se tienen datos a partir del 2000 y para los dos casos sólo se dispone de datos hasta 2017, por lo cual se eligió analizar únicamente el periodo 2000-2017. Se estudia a continuación primero el programa Arfitec y luego Brafitec.

³³¹ Esta mirada sobre los estudiantes argentinos y brasileños como élite internacional no apunta a negar las relaciones centro-periferia, que de hecho se establecieron al describir el CTES, sino a operar una ruptura epistemológica con el nacionalismo metodológico (Dumitru, 2014) y a pensar la sociedad internacional evitando la trampa de la territorialidad de las teorías de las relaciones internacionales (Agnew, 2014) y razonando en términos de movilidad más que de migración (Chavel, 2014). Si bien es difícil definir lo que constituye una élite, la adquisición de títulos escolares es, a diferencia de lo que ocurría en el Antigua Régimen, necesaria, para ser parte de las élites (Gérard & Wagner, 2015). En el caso de América latina, la revisión de literatura que se hizo muestra además que las movildades hacia Francia son históricamente un elemento de la formación de ciertas élites. Las movildades académicas plantean además el problema de la constitución de redes académicas y la fuga de cerebros (Didou Aupetit & Gérard, 2009).

³³² Se recuerda que por “movilidad saliente” se entiende una movilidad hacia otro país, una “exportación”, y por movilidad entrante se entiende lo contrario, una “importación”.

La relación franco-argentina y Arfitec dentro de la movilidad estudiantil argentina (2000-2017)

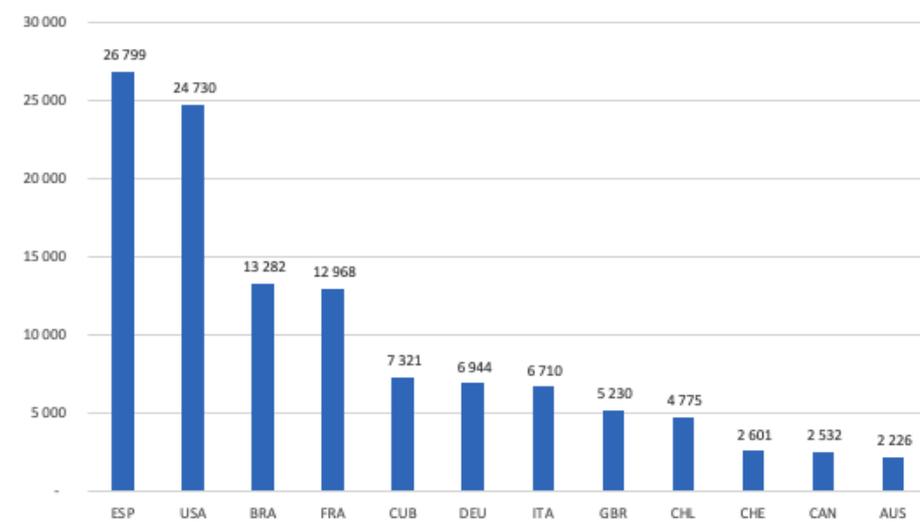
Se presenta a continuación el análisis de la movilidad saliente y luego entrante argentina. Se empieza en cada etapa por el estudio de la movilidad total, se sigue con el análisis de los flujos con Francia y se termina con el detalle de la movilidad Arfitec. A través de este procedimiento se interpreta la posición de Argentina dentro del CTES, se establece el significado de la relación con Francia en función de esa posición y se determina la importancia del programa en la construcción de esa relación.

La movilidad estudiantil saliente argentina: el anclaje en el polo latino y la estabilidad de la relación con Francia

La movilidad saliente total argentina para el periodo estudiado es de 132 984 estudiantes. Tal como se indica en la Figura 32, el primer país de destino es España (20,1%), seguido por EE. UU. (19,1%), Brasil (10%) y Francia (9,8%). Esta movilidad se dirige más bien hacia países latinos, particularmente europeos, entre ellos Italia; y latinoamericanos, con Brasil, Cuba y Chile. Hay luego una orientación de esta movilidad hacia países anglosajones: EE. UU. y, en menor medida, Gran-Bretaña, Canadá y Australia. Desde un enfoque geográfico, si se toma en cuenta por un lado la movilidad hacia EE. UU., Brasil, Cuba, Chile y Canadá; y, por otro lado, hacia España, Francia, Alemania, Italia, Gran-Bretaña y Suiza, se identifica una movilidad continental americana y una movilidad europea transatlántica.

Figura 32

Doce primeros países de destino de la movilidad estudiantil saliente argentina (2000-2017)



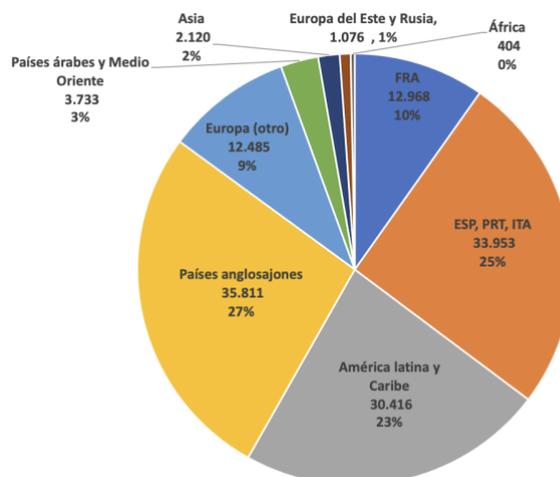
Nota: Elaboración propia a partir de los datos de la UNESCO. Se imputaron los datos no disponibles con la librería MissMDA (Josse & Husson, 2016).

Para ahondar en el análisis y apoyarse en el estudio que se hizo del espacio de la movilidad estudiantil internacional y del CTES, se procedió a una agregación de las variables “País de destino” por áreas geoculturales: se distinguió América latina, África, Europa del este y Rusia, Asia, los países árabes y Medio Oriente, y los países anglosajones³³³. Se hizo luego una categoría específica para España y Portugal, y se incluyó Italia dado que este país es importante en estos flujos, es latino y su historia migratoria lo vincula con los países estudiados, particularmente Argentina. El análisis de los datos agregados (Figura 33) confirma la orientación esencialmente latina de la movilidad saliente argentina. Esta movilidad latina está dirigida sobre todo hacia Europa, con una movilidad hacia Francia, España, Italia y Portugal que representa 35% de la movilidad saliente total; y hacia América latina, con un total de 23%. La movilidad hacia los países anglosajones es a su vez importante, pero secundaria, dado que sólo alcanza 27%. A su vez, existe una movilidad hacia otros países, particularmente los otros países europeos.

³³³ Se refiere aquí a los países dominantes del polo central: Australia, EE. UU., Gran-Bretaña, Irlanda y Nueva-Zelanda. De más está decir que estas categorías son criticables. Sin embargo, al realizar sistemáticamente un análisis de los principales países de movilidad y luego de los porcentajes por áreas, se logra una restitución relativamente completa de los datos más allá de las elecciones que se tuvieron que hacer al momento de realizar los cálculos.

Figura 33

Estructura de la movilidad estudiantil saliente argentina (2000-2017, porcentajes)



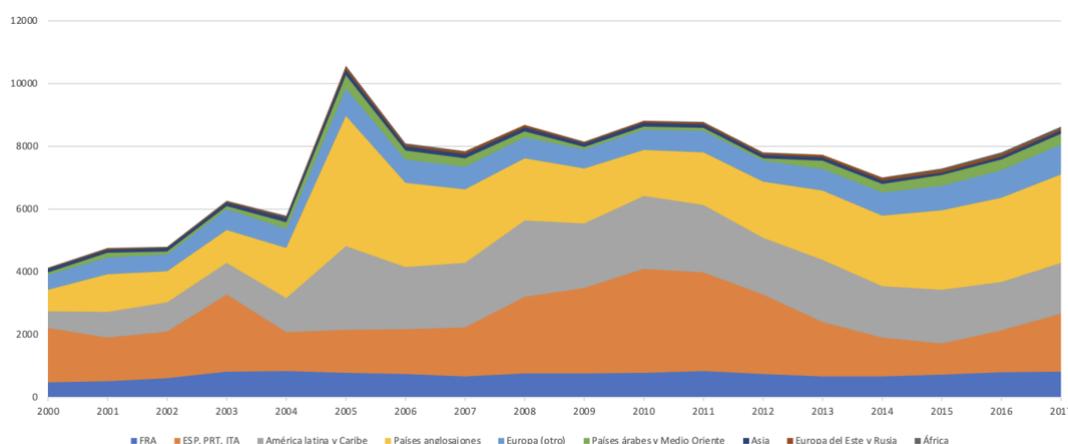
Nota: Elaboración propia a partir de los datos de la UNESCO. Se imputaron los datos no disponibles con la librería MissMDA (Josse & Husson, 2016). Países anglosajones: Australia, EE. UU., Gran-Bretaña, Irlanda y Nueva-Zelanda. “América latina y Caribe” incluye a los países anglófonos del Caribe.

Este análisis detallado confirma por lo tanto el anclaje de Argentina dentro del polo latino de la movilidad internacional (Figura 10), así como la existencia de tres dinámicas de atracción de la movilidad saliente latinoamericana (Figura 13 y 14), que se concretizan en este caso por la estructura de la movilidad observada: 58 % de la movilidad saliente argentina va hacia países latinos, sean europeos o americanos. La importancia de la movilidad argentina hacia Francia toma así un sentido particular si se tiene en cuenta la posición dominante de Francia dentro de ese polo latino, polo que a su vez es dominado: la movilidad argentina hacia Francia es una movilidad centro-periferia dentro de ese polo. Estos datos muestran también la posición “ambigua” de Argentina que oscila entre una dependencia bicéfala y la autonomía (Montoya, 2021a). Por un lado, el país se vincula sobre todo con países centrales, pero éstos pertenecen a dos polos: el polo anglosajón dominante y el polo latino dominado. Se manifiesta así una dependencia con una doble orientación: hacia las antiguas potencias coloniales y hacia los países anglosajones, sobre todo EE. UU. Por otro lado, la existencia de una importante movilidad hacia América latina indica cierta autonomía con respecto a los países centrales. Esta situación de dependencia bicéfala y de autonomía caracteriza la posición de Argentina dentro del espacio de la movilidad estudiantil internacional y del CTES como país dominante entre los dominados.

El análisis de la evolución de la estructura de la movilidad saliente (Figura 34) revela ciertos cambios a lo largo del tiempo. Al inicio, la movilidad total es de 4 131 estudiantes, lo cual corresponde a la cantidad mínima. Se alcanza un pico en 2005 con un total de 10 574 estudiantes y, al final del periodo, la movilidad es de 8 621, con lo cual se duplicó con respecto al 2000. El análisis más detallado muestra que la movilidad hacia los países anglosajones pasa de 16,7 % a 32,7 % mientras que la movilidad hacia España, Portugal e Italia pasa de 42,2 % a 21,3 %, lo cual se puede interpretar como una consolidación de la relación con los países dominantes del polo central. Sin embargo, aumenta también la movilidad argentina saliente hacia América latina y el Caribe de 12,6 % a 18,9 %. En cuanto a la movilidad hacia Francia, se observa una leve disminución de 11,4 % a 9,5 %. A lo largo del periodo estudiado la tensión entre dependencia bicéfala y autonomía parece por lo tanto haber evolucionado hacia un aumento de la autonomía y de la dependencia con el polo central.

Figura 34

Evolución de la estructura de la movilidad estudiantil saliente argentina (2000-2017, cantidad de estudiantes)



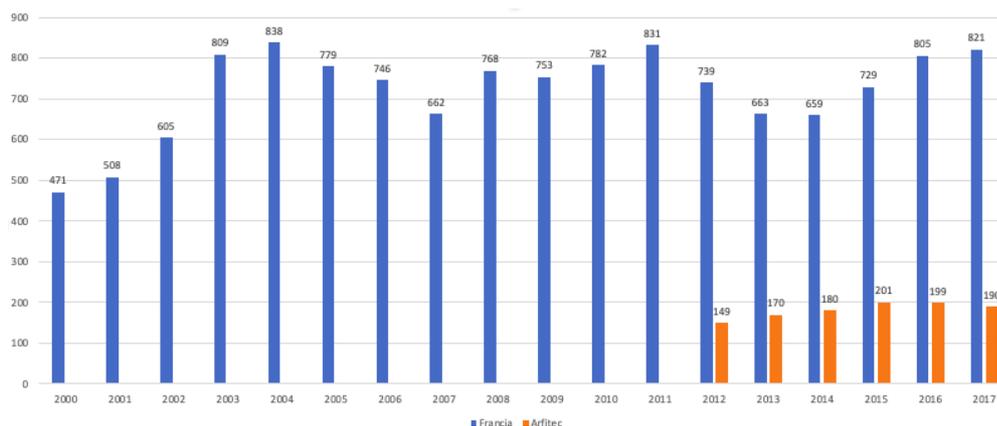
Nota: Elaboración propia a partir de los datos de la UNESCO. Se imputaron los datos no disponibles con la librería MissMDA (Josse & Husson, 2016). Países anglosajones: Australia, EE. UU., Gran-Bretaña, Irlanda y Nueva-Zelanda. "América latina y Caribe" incluye a los países anglófonos del Caribe.

El análisis más específico de la movilidad hacia Francia (Figura 35) indica que ésta varió de un mínimo de 471 estudiantes en 2000 a un máximo de 838 en 2004. Según los datos de la embajada de Francia en Brasil, entre 2012 y 2017 la cantidad de estudiantes argentinos en movilidad hacia Francia en el marco de Arfitec osciló entre 149 y 201 estudiantes anuales, alcanzando un total de 1 089 estudiantes. Si se considera para este periodo que los

estudiantes Arfitec están contabilizados en los datos de la UNESCO, entonces representan 24,7 %³³⁴, lo cual confirma la importancia del programa.

Figura 35

Evolución de la movilidad estudiantil saliente argentina hacia Francia (2000-2017, movilidad total y Arfitec)



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la embajada de Francia en Brasil y de la UNESCO.

Para el periodo 2008-2012, según los datos presentados por la SPU, 120 argentinos realizaron una movilidad en el marco de la primera convocatoria (2008-2010), y 190 en la segunda (2011-2012). Puede por lo tanto estimarse que la movilidad total Arfitec de Argentina hacia Francia entre 2008 y 2017 es de 1 250 estudiantes, equivalente a 16,5 % de la movilidad total hacia Francia, lo cual indica de por sí que el programa tuvo un resultado muy concreto: permitió la movilidad de una cantidad importante de estudiantes argentinos a Francia. Sin embargo, el análisis de la Figura 35 revela también que no parece haber un aumento notable de la cantidad de estudiantes argentinos en movilidad a Francia gracias al programa: no se observa un antes del 2008 y un después. En términos de cantidad de estudiantes, el programa parece por lo tanto no tener impacto. Sin embargo, no puede dejarse de lado el significado de esta movilidad: al ser una movilidad que resulta de una relación bilateral e interuniversitaria,

³³⁴ No es posible, por varias razones vinculadas con los datos de la UNESCO y ciertas características de la movilidad Fitec, saber si los estudiantes Arfitec están contabilizados o no en los datos de la UNESCO. El porcentaje no debe por lo tanto tomarse literalmente como proporción del total, sino más bien como un indicador aproximativo del peso relativo del programa con respecto a la movilidad total hacia Francia. En este caso, el indicador es 0,24. Si la cantidad de estudiantes Arfitec fuera idéntica a la movilidad total hacia Francia, el indicador sería 1. Si hubiera más estudiantes Arfitec que estudiantes contabilizados por la UNESCO, el indicador sería superior a 1.

esta movilidad no es sólo una práctica de internacionalización “individual”, sino que es una práctica que resulta de la integración a la esfera de intervención del Estado de la internacionalización. Entonces si esta movilidad tal vez ya existía antes y no se percibe un cambio cuantitativo, en todo caso cambió su naturaleza: es una movilidad que resulta de una política bilateral de internacionalización entre países ubicados en el polo latino de la movilidad internacional, entre un país dominado entre los dominantes (Francia) y un país dominante entre los dominados (Argentina).

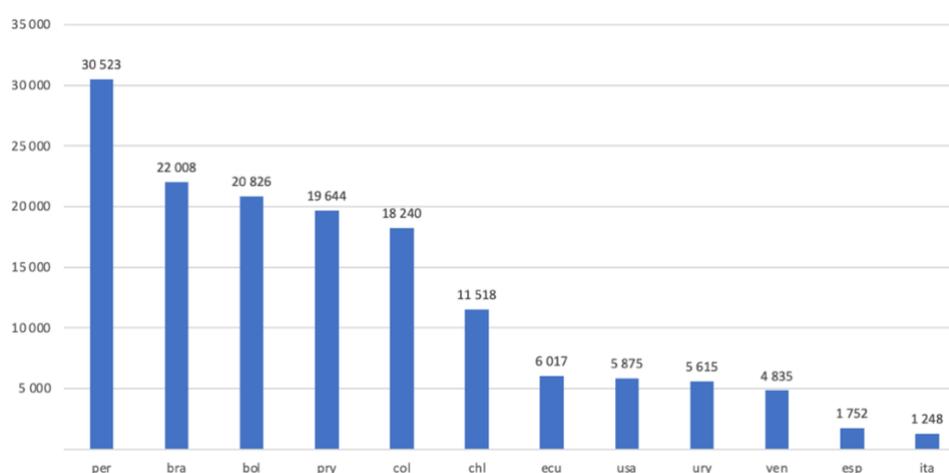
La movilidad estudiantil entrante argentina: la relación privilegiada con América latina y el significado de las movildades Arfitec

El análisis de los flujos de estudiantes cuyo destino es Argentina brinda nuevos elementos sobre lo posición de este país dentro del CTES. Cabe señalar que los datos de la UNESCO disponibles son particularmente malos dado que sólo se tienen los años 2016 y 2017, y algunos para 2000. Ante esta situación se eligió no proceder a una imputación de los valores para los años faltantes, sino simplemente trabajar con los años 2016 y 2017. Obviamente, es difícil saber si los resultados obtenidos valen para los otros años, por lo cual los resultados expuestos se han de tomar con precauciones. No deja de llamar la atención que los datos sobre la movilidad entrante argentina sean tan escasos. Esta situación dificulta tanto el estudio científico de la situación de Argentina como el diseño de políticas acordes a esa situación: decir que Argentina es simplemente periférica o que es un país central dentro de la región latinoamericana, tal como se sostiene aquí, cambia la concepción de las políticas de internacionalización y su potencial vinculación con la política exterior. La escasez de datos limita fuertemente la categorización de Argentina y la comprensión de su posición en América latina. Las otras fuentes que se identificaron son las estadísticas universitarias de la SPU, que brindan datos para el año 2016, y un estudio reciente del Ministerio de Educación para los años 2018-2019 (SPU, 2019, 2022). Si bien es difícil establecer las razones por las cuales faltan datos, y no se indagó, conviene tener en mente que la producción de datos por el Estado es un acto político: el análisis político de las estadísticas públicas, tal como lo propone A. Desrosière, supone que se tome en cuenta que el análisis estadístico no se limita a reflejar la realidad, sino que contribuye a construirla (Desrosières, 2014). La falta de datos puede por lo tanto interpretarse, al menos en parte, como el resultado de una ausencia de política de

internacionalización: como no era un problema, no se producían datos. Al revés, que se empiecen a producir datos revela entonces la progresiva incorporación a la esfera de intervención del Estado de la internacionalización de la educación superior. Al constituirse la internacionalización como categoría de política pública se producen los datos a través de los cuales se instituye este fenómeno como problema social en el cual Estado interviene. Que el Ministerio de Educación produzca estos datos es así un indicador del desarrollo de una política de internacionalización.

Figura 36

Doce primeros países de origen de la movilidad estudiantil entrante argentina (2016-2017)



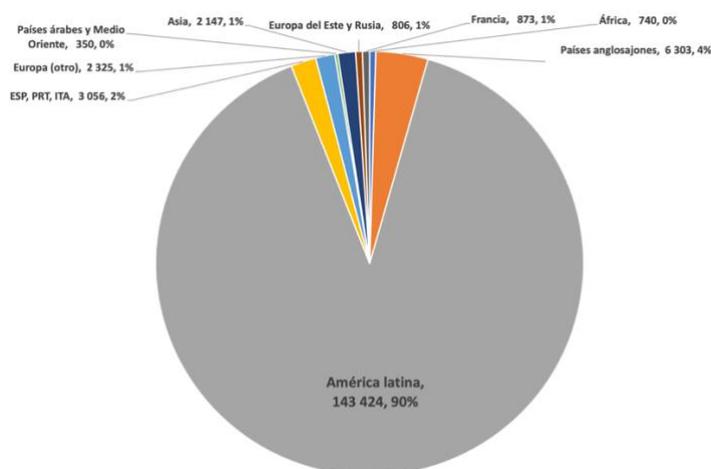
Nota: Elaboración propia a partir de los datos de la UNESCO. Se imputaron los datos no disponibles con la librería MissMDA (Josse & Husson, 2016).

Habiendo establecido las limitaciones del análisis que sigue y tratado de comprender por qué los datos son escasos, cabe presentar los datos disponibles. El estudio de los 12 primeros países de origen de la movilidad entrante (Figura 36) muestra que ésta concierne sobre todo países latinoamericanos dado que los siete primeros países son de la región y que entre estos 12 primeros se encuentran en total nueve países latinoamericanos. Se nota una diferencia importante entre el primer país, Perú, y el segundo, Brasil. Que el país lusófono esté en segunda posición muestra que esta movilidad no es sólo hispanohablante: Argentina articula espacios lingüísticos diferentes, por lo cual es un país pivote dentro del polo latino. Puede notarse también que estos nueve países son de América del sur, con ausencia de México, país más cercano del polo central (Figura 13). La movilidad entrante argentina es por lo tanto esencialmente una movilidad sur-sur regional. EE. UU. son el primer país que no

pertenece a la región, pero es americano, y siguen después España e Italia, es decir países latinos europeos. Esto indica que Argentina es receptora de una movilidad norte-sur, lo cual aboga a favor de la categorización de este país como dominante dentro de los dominados; y que está posicionada dentro del polo latino de la movilidad: la movilidad entrante argentina es esencialmente latina.

Figura 37

Estructura de la movilidad estudiantil entrante argentina (2016-2017, porcentajes)



Nota: Elaboración propia a partir de los datos de la UNESCO. Se imputaron los datos no disponibles con la librería MissMDA (Josse & Husson, 2016). Países anglosajones: Australia, EE. UU., Gran-Bretaña, Irlanda y Nueva-Zelanda. “América latina y Caribe” incluye a los países anglófonos del Caribe.

Este último argumento se hace aún más certero si se analiza la estructura de la movilidad entrante (Figura 37): los 143 424 estudiantes latinoamericanos que realizaron una movilidad hacia la Argentina representaban 90% de la movilidad entrante argentina total. La movilidad de España, Portugal e Italia alcanza 2%, y Francia 1%. Se trata por lo tanto de una movilidad esencialmente latina, es decir una movilidad constitutiva del polo latino. Si EE. UU. está entre los primeros países de origen, con 5 875 estudiantes, la movilidad anglosajona sólo alcanza 4 %, lo cual no deja de ser una cantidad importante si se compara con España, Portugal e Italia. Se notan también otras movilizaciones extra regionales en movimientos norte-sur de Europa y también sur-sur, de África y de los países árabes y de Medio-Oriente.

La movilidad francesa hacia Argentina es muy reducida, con apenas 873 estudiantes, cifra que contrasta con la cantidad de estudiantes estadounidenses. Según la información brindada por la embajada de Francia en Brasil, la movilidad francesa en el marco de Arfitec alcanza 1 150 estudiantes para los años 2012-2017, con un mínimo de 175 estudiantes en

2012 y un máximo de 229 en 2014. Dado que las series temporales no están completas, es difícil establecer la importancia de la movilidad francesa Arfitec con respecto a los datos provistos por la UNESCO. Sin embargo, si se hace el análisis para los años para los cuales los datos son disponibles (2016-2017), la movilidad francesa Arfitec representa 43,1 % de la movilidad francesa total hacia Argentina, por lo cual se puede sostener que el programa dio lugar a un importante desarrollo de la movilidad francesa hacia Argentina, es decir una movilidad norte-sur. Esto es aún más importante si se tiene en cuenta que entre 2012 y 2017 son más los estudiantes franceses que vinieron a Argentina (1 150) que los argentinos que fueron a Francia (1 089), lo cual indica un equilibrio en el intercambio de estudiantes, es decir el intercambio de capitales. La relación tiene así cierta simetría, lo cual constituye probablemente una característica del programa.

La posibilidad misma de este equilibrio supone un reconocimiento del otro tal vez no como igual, sino al menos como cercano. Tal como se mostró en el análisis del CTES, los países que están en posición dominante son los que reciben más estudiantes y quienes están más dominados reciben menos estudiantes. La estructura de los flujos es así un indicador de la posición dentro del CTES. Que estudiantes de países como EE. UU., Francia, España o Italia hagan una movilidad hacia Argentina es un indicio que el país atrae una movilidad de los países centrales, lo cual confirma su posición de país central en la región. En cuanto a la movilidad francesa para los años 2016-2017, Brasil recibió 585 estudiantes, Colombia 316, Chile 55, y países como Bolivia, Paraguay o Guatemala, por ejemplo, no recibieron ninguno. Los 873 estudiantes franceses que fueron a Argentina, si bien pueden parecer poco, son en realidad mucho: que estudiantes de países centrales se internacionalicen viniendo a Argentina es un indicador de su posición de país dominante entre los dominados y contribuye a valorizar el capital universitario argentino dentro del CTES haciendo de ese capital un capital internacional.

El análisis de la movilidad estudiantil argentina muestra, en cuanto a la movilidad saliente, una dependencia bicéfala con los países centrales a través de una relación a la vez con el polo latino y el polo central, pero también autonomía, con una fuerte movilidad regional; y en cuanto a la movilidad entrante, una movilidad esencialmente latinoamericana. Dentro de esta movilidad, la movilidad hacia y desde Francia tiene un sentido particular dada la pertenencia de Argentina al polo latino y la posición dominante de Francia dentro de ese polo. “Cuantitativamente” reducida, esta movilidad es relativamente importante y ocurre

dentro de un lugar particular del CTES, lo cual se ha de tomar en cuenta en la interpretación de los datos. En lo que concierne la movilidad Arfitec, se mostró que representa una parte importante de las movilidades franco-argentinas y que al ser una movilidad enmarcada dentro una política bilateral de internacionalización tiene un significado particular. Se estableció también que el programa permitió la creación de un flujo norte-sur hacia Argentina. El análisis propuesto aporta por lo tanto elementos empíricos de confirmación de las hipótesis de convergencia por la posición dentro del CTES (I-b) y de consolidación del polo público a través de la cooperación (I-c). La movilidad argentina hacia Francia muestra, teniendo en cuenta lo señalado sobre aquellos agentes eficientes argentinos que estudiaron en Francia, la lógica social de reproducción del entrelazamiento (hipótesis II-2) a través de la producción de agentes dotados de capitales que permiten el desarrollo de estrategias de multiposicionamiento, así como de renovación del valor internacional del capital universitario francés (hipótesis II-c).

La relación franco-brasileña y la movilidad Brafitec dentro de la movilidad estudiantil brasileña (2000-2017)

Se presenta a continuación el análisis de la movilidad saliente y luego entrante brasileña³³⁵. Se empieza en cada etapa por el estudio de la movilidad total, se sigue con el análisis de los flujos con Francia y se termina con el detalle de la movilidad Brafitec. A través de este procedimiento se interpreta la posición de Brasil dentro del CTES, se establece el significado de la relación con Francia en función de esa posición y se determina la importancia del programa en la construcción de esa relación.

La movilidad estudiantil saliente brasileña: un vínculo fuerte con EE. UU. y el desarrollo de la relación con Francia

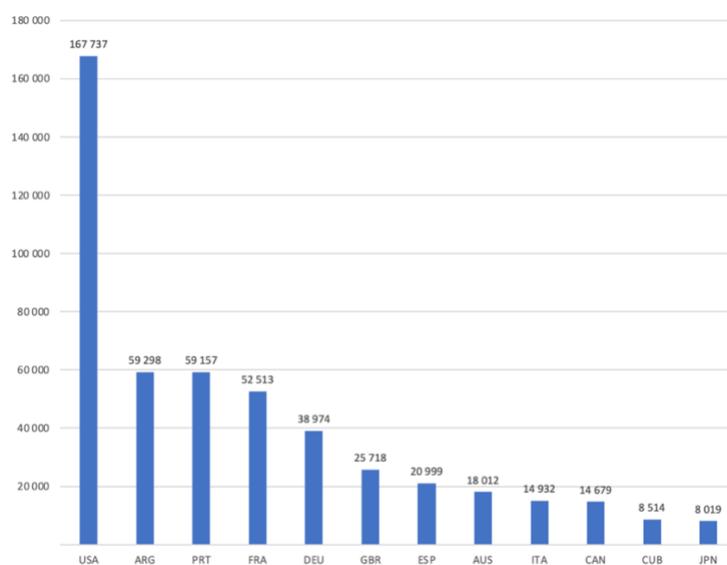
La movilidad saliente total brasileña alcanza 533 354 estudiantes, cantidad muy superior a la de Argentina. El primer país de destino es EE. UU., con 167 000 estudiantes y el

³³⁵ Se procedió para el estudio de la movilidad brasileña de la misma forma que para Argentina.

segundo país, con una diferencia de unos 100 000 estudiantes, es Argentina (Figura 38)³³⁶. Siendo que el primer país representa 31,4 % de la movilidad saliente total y que el segundo sólo representa 11,1 %, queda claro que, en comparación con Argentina, Brasil tiene un vínculo mucho más fuerte con EE. UU. Siguen luego, con cantidades similares a la de Argentina, Portugal en tercer posición y Francia en cuarta. Entre los 12 primeros países de destino, seis son latinos, de los cuales tres europeos; y cuatro son anglosajones, lo cual indica una dependencia bicéfala similar a la de Argentina. Sin embargo, el perfil de Brasil en cuanto a su movilidad saliente es diferente de Argentina: ésta se vincula primero con la antigua potencia colonial y luego, en cantidades similares, con EE. UU.; mientras que aquel se vincula mucho más con EE. UU. que con la antigua potencia colonial, tendencia que se confirmará y comentará más adelante con el análisis de los acuerdos de cooperación interuniversitarios.

Figura 38

Doce primeros países de destino de la movilidad estudiantil brasileña (2000-2017)



Nota: Elaboración propia a partir de los datos de la UNESCO. Se imputaron los datos no disponibles con la librería MissMDA (Josse & Husson, 2016).

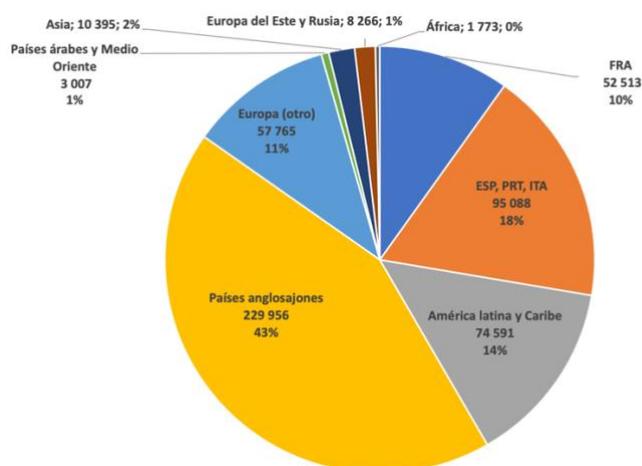
Se procedió luego a una agregación de los datos similar a la que se hizo en el caso de Argentina para facilitar la comparación. El estudio de los datos agregados confirma lo

³³⁶ Los datos son muy incompletos para Argentina. En otras imputaciones que se realizaron se obtuvieron cantidades de 86 000, es decir una diferencia importante. En todo caso, se trata de una cantidad muy inferior a la EE. UU. y Argentina está en segunda posición.

señalado: la movilidad hacia países anglosajones (Australia, Canadá, EE. UU., Gran-Bretaña, Irlanda y Nueva-Zelanda) representa 229 956 estudiantes, es decir 43% del total (Figura 39). La relación con el polo central es por lo tanto mucho más fuerte que en el caso de Argentina, cuya movilidad hacia países anglosajones sólo es del 27 %. A su vez, la relación de Brasil con América latina es menos fuerte, con sólo 14 % de movilidad saliente hacia la región contra 23 % en el caso de Argentina. Lo mismo puede decirse en lo que concierne la relación con España, Portugal e Italia: en el caso de Brasil representa 18 %, mientras que para Argentina es 25 %. En cuanto a los otros lugares de destino los porcentajes son similares, particularmente Francia con un 10 % en ambos casos. Brasil se encuentra, por lo tanto, como Argentina, en una tensión entre una dependencia bicéfala y autonomía, pero con una relación mucho más fuerte con EE. UU que con las antiguas potencias coloniales y una menor relación con América latina y el Caribe.

Figura 39

Estructura de la movilidad estudiantil saliente brasileña (2000-2017, porcentajes)



Nota: Elaboración propia a partir de los datos de la UNESCO. Se imputaron los datos no disponibles con la librería MissMDA (Josse & Husson, 2016). Países anglosajones: Australia, EE. UU., Gran-Bretaña, Irlanda y Nueva-Zelanda. "América latina y Caribe" incluye a los países anglófonos del Caribe.

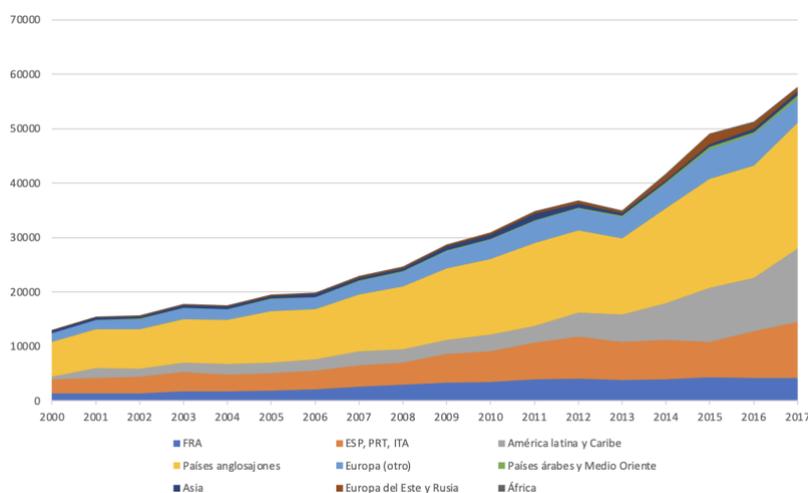
La evolución de la estructura de la movilidad saliente brasileña revela aún más las diferencias entre Argentina y Brasil (Figura 40). Si en el primer caso la cantidad de estudiantes en movilidad saliente se duplica en el periodo estudiado, en el segundo la movilidad saliente pasa de 13 043 a 57 747, lo cual significa una multiplicación por 4,4 de la cantidad de estudiantes. En este aumento se distinguen dos fases: la primera, entre 2000 y 2012, con un

aumento regular; y luego una aceleración a partir de 2013 probablemente como efecto del programa Ciencia Sin Frontera, es decir que se nota un incremento de la movilidad saliente como resultado de la implementación de una política pública. El estudio más detallado de los datos permite identificar ciertos cambios: al principio del periodo, la movilidad saliente hacia los países anglosajones representaba 49% y termina en 40,1% en 2017, es decir que disminuye; mientras que la relación con América latina pasa de 10 % en los primeros años a 23% al final³³⁷. La movilidad saliente hacia España, Portugal e Italia se mantiene, pasando de 19,6% a 18%; mientras que la relación con Francia parece disminuir levemente pasando de 10,6% a 7,2%. Esto parece por lo tanto indicar un cambio en la internacionalización brasileña con una disminución de la movilidad hacia los países dominantes del polo central y un aumento de la relación con América latina. En términos de dependencia bicéfala y autonomía, Brasil, como Argentina, desarrolló sus vínculos con América latina, pero ahí donde para el primero la relación en términos de movilidad saliente con los países anglosajones disminuyó en el caso de la segunda ésta aumentó.

³³⁷ Según los cálculos y la imputación realizados, el porcentaje de la movilidad brasileña hacia América latina con respecto a la movilidad saliente brasileña total en el año 2000 es de 3,7%, pasa a 11,8% en 2001 y oscila entre 8,5% y 11,9% hasta el 2013, año que pasa a 14,3% para luego alcanzar 23,2% en 2017. Los datos para América latina no son muy buenos, por lo tanto, es probable que los datos para cada caso y año no sean exactos, sin embargo, ésta debe ser la tendencia general.

Figura 40

Evolución de la estructura de la movilidad estudiantil saliente brasileña (2000-2017, cantidades)



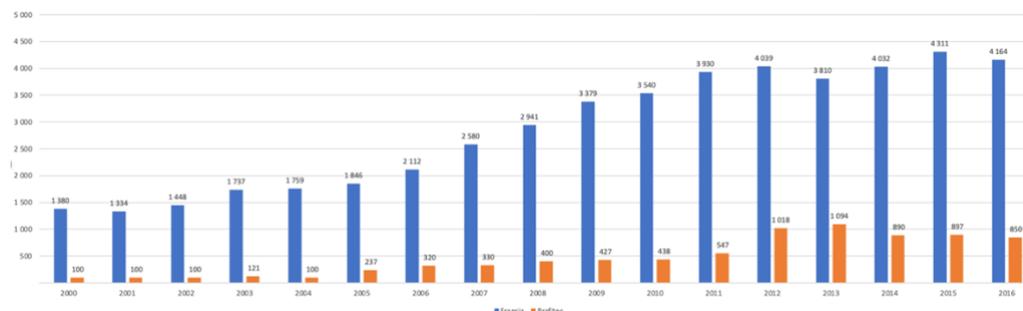
Nota: Elaboración propia a partir de los datos de la UNESCO. Se imputaron los datos no disponibles con la librería MissMDA (Josse & Husson, 2016). Países anglosajones: Australia, EE. UU., Gran-Bretaña, Irlanda y Nueva-Zelanda. “América latina y Caribe” incluye a los países anglófonos del Caribe.

Si bien parece haber una disminución porcentual de la movilidad brasileña hacia Francia (Figura 40), el análisis de la evolución cuantitativa indica un aumento (Figura 41): se pasa de 1 380 estudiantes en 2000 a 4 164 en 2017. Según los datos de la embajada de Francia en Brasil, la movilidad brasileña hacia Francia dentro de Brafitec osciló entre 100 estudiantes anuales al principio para alcanzar un pico de 1 094 estudiantes en 2013, sumando un total de 8 528 estudiantes. Esta cantidad representa 16,2 % de los 52 513 estudiantes brasileños que fueron a Francia³³⁸, con lo cual se obtiene un porcentaje similar al de Argentina. Sin embargo, a diferencia de Arfitec, se observa que el aumento de la movilidad brasileña en el marco del programa se acompaña también de un aumento de la movilidad brasileña general hacia Francia. En ese sentido, el programa parece tener un impacto más fuerte que en el caso de Argentina donde no se observa que el programa impacte en la movilidad total.

³³⁸ Cálculo hecho considerando que los estudiantes Brafitec están contabilizados en los datos de la UNESCO.

Figura 41

Evolución de la movilidad estudiantil saliente brasileña hacia Francia (2000-2017, movilidad total y Brafithec)



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la embajada de Francia en Brasil y de la UNESCO.

El estudio de la movilidad saliente brasileña brinda por lo tanto una serie de elementos relevantes: Brasil tiene más vínculos con los países anglosajones que Argentina, pero, contrariamente a ésta, estos vínculos disminuyen a lo largo del periodo estudiado. Para ambos países, la relación con América latina se consolida y la relación con Francia es relativamente estable y representa un 10% de la movilidad saliente total. En ambos casos también esa relación con Francia es una relación centro-periferia dentro del polo latino. Sin embargo, su significado es diferente: la relación de Argentina con el polo latino es más fuerte que en el caso de Brasil. La movilidad saliente argentina hacia España, Portugal e Italia es de 25% y hacia América latina y el Caribe es de 23%, mientras que para Brasil estos porcentajes son respectivamente de 18% y 14%. El peso de Francia en la vinculación de estos países con el polo latino es por lo tanto más fuerte en el caso de Brasil que de Argentina. A su vez, la implementación del programa Brafithec generó una movilidad importante que parece haber impactado en la movilidad total brasileña hacia Francia, consolidando así la relación con este país y, por ende, con el polo latino.

La movilidad estudiantil entrante brasileña: el vínculo con la lusofonía y el impacto de Brafithec en el desarrollo de la relación con Francia

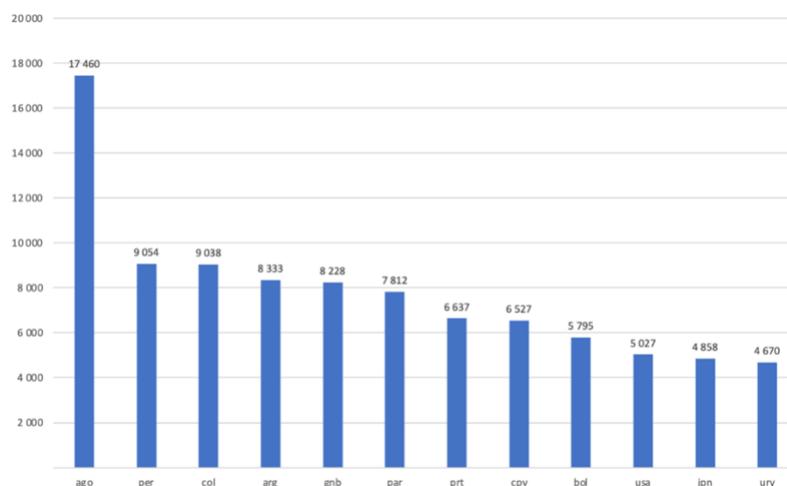
En cuanto a la movilidad entrante de Brasil, los datos son mejores, pero aun así no están disponibles para el periodo 2000-2008, por lo cual sólo se consideró el periodo 2009-2017. La posibilidad de comparar con Argentina es por lo tanto limitada dado que no se dispone de los mismos datos, aunque cabe suponer que las tendencias generales que se identifican entre ambos países son válidas para todo el periodo estudiado. La movilidad total

hacia Brasil entre 2009 y 2017 es de 147 315 estudiantes, lo cual indica de por sí una fuerte diferencia con Argentina, quién recibió sólo entre 2016 y 2017 a 160 024 estudiantes, es decir más que Brasil en un lapso de tiempo más corto. Argentina es por lo tanto un receptor de movilidad internacional mucho más importante que Brasil. El estudio de los 12 primeros países de origen de la movilidad brasileña (Figura 42) muestra otras diferencias con Argentina: el primer país no pertenece a la región, sino que es Angola, país africano lusófono. Con 17 460 estudiantes, que representan 11,9 % de la movilidad entrante total, este país está muy adelante del segundo país, Perú, cuya movilidad alcanza 6,1%. Entre los 12 primeros países se encuentran cuatro países lusófonos, de los cuales tres son africanos (Angola, Guinea-Bissau y Cabo Verde) y uno europeo (Portugal), que representan 26,5% de la movilidad entrante total. El otro grupo importante que se identifica corresponde a los países latinoamericanos, más particularmente de América del Sur³³⁹: Perú, Colombia, Argentina, Paraguay, Bolivia y Uruguay. Ahí donde Argentina tiene, en cuanto a su movilidad entrante, un anclaje esencialmente hispanófono y suramericano; Brasil tiene un doble anclaje lusófono africano (más Portugal) e hispanófono suramericano. Entre los doce primeros países aparecen luego EE. UU., lo cual es también un indicador de la importancia de la relación con este país, relación marcada por un desequilibrio importante dado el carácter fuertemente deficitario de los flujos en detrimento de Brasil. Cabe por último señalar a Japón, que aparece entre los 12 primeros países de destino y de origen, lo cual contrasta también con Argentina. Este primer acercamiento aporta por lo tanto elementos claves para analizar la posición de Brasil: al articular una movilidad hispanófona y lusófona en un movimiento a la vez sur-sur, sur-norte y norte-sur, se constituye en país pivote dentro del polo latino de movilidad. Si se tiene en cuenta que, tal como se estableció, este polo es atlántico, se entiende la particularidad de Brasil en esta articulación dado que se ubica geográficamente en el Atlántico sur.

³³⁹ El análisis de la movilidad entrante de Argentina y Brasil confirma por lo tanto los resultados del estudio de la movilidad saliente latinoamericana que se presentó (Figura 13), particularmente en cuanto a México, más vinculado al polo central.

Figura 42

Doce primeros países de origen de la movilidad estudiantil entrante brasileña (2009-2017)



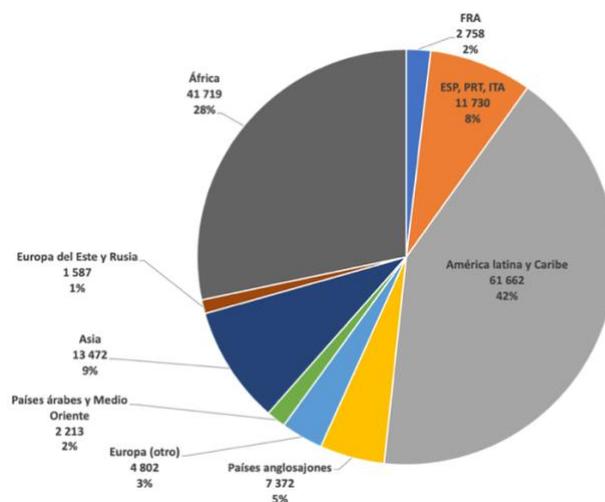
Nota: Elaboración propia a partir de los datos de la UNESCO. Se imputaron los datos no disponibles con la librería MissMDA (Josse & Husson, 2016).

El análisis de la estructura de la movilidad entrante confirma lo anterior (Figura 43). La primera región de origen es América latina y el Caribe, con 61 662 estudiantes que representan el 42% del total; y la segunda región es África, con 28%. La movilidad africana, más precisamente subsahariana, involucra un total de 50 países, por lo cual concierne no sólo países lusófonos, sino también francófonos y anglófonos, confirmando así el doble anclaje de Brasil, suramericano y africano subsahariano, es decir en el Atlántico sur. Se identifica también claramente una movilidad asiática, que alcanza 9%, pudiéndose notar que ésta es superior a la movilidad de los países anglosajones. La movilidad proveniente de España, Francia, Italia y Portugal alcanza 10% en total, lo cual es superior al resultado obtenido en el caso de Argentina. Más de la mitad de la movilidad es por lo tanto latina, sea americana o europea, a la que se ha de sumar la movilidad de países africanos lusófonos, que se señalaron, y francófonos³⁴⁰. Se identifican de este modo diferencias importantes con Argentina: Brasil recibe una movilidad importante en proveniencia de África y de Asia, lo cual sugiere una internacionalización más mundial, mientras que Argentina se caracteriza por una internacionalización más bien regional.

³⁴⁰ En cuanto a la movilidad francófona entrante en Brasil, cabe señalar que el segundo país es Haití, con 1 924 estudiantes, y luego Congo, con 918 estudiantes.

Figura 43

Estructura de la movilidad estudiantil entrante brasileña (2009-2017, porcentajes)

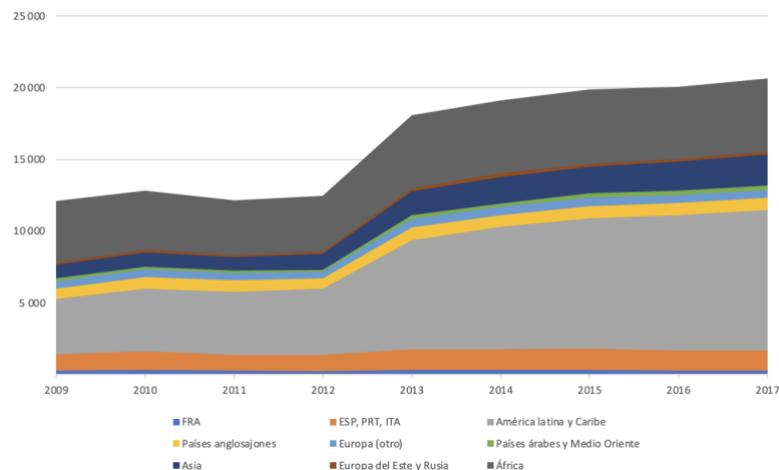


Nota: Elaboración propia a partir de los datos de la UNESCO. Se imputaron los datos no disponibles con la librería MissMDA (Josse & Husson, 2016). Países anglosajones: Australia, EE. UU., Gran-Bretaña, Irlanda y Nueva-Zelanda. “América latina y Caribe” incluye a los países anglófonos del Caribe.

En lo que concierne la evolución de la estructura de la movilidad entrante brasileña (Figura 44), lo primero que se nota es que el cambio que se observa entre el año 2012 y 2013 en la movilidad saliente se observa también en la movilidad entrante. El programa Ciencia Sin Frontera parece por lo tanto haber tenido un impacto tanto en la movilidad saliente como entrante. El análisis más detallado revela que al principio del periodo la movilidad de los países anglosajones era de 6 % y pasa a 4 % al final. En el caso de Francia y de España, Portugal e Italia, también hay leves disminuciones de 2,5% a 1,5% y de 9% a 6,8% respectivamente. La relación con África disminuye aún más, pasando de 35,4 % a 24,7 %. Esta leve baja contrasta con el aumento de la movilidad entrante latinoamericana que empieza en 32,2% y termina en 47,4%, lo cual indica un incremento de la relación con la región. Para el periodo estudiado, parece por lo tanto haber un incremento de la relación con América latina en detrimento de la relación con África, aunque en términos absolutos haya un aumento de la cantidad de estudiantes de ambas regiones.

Figura 44

Evolución de la estructura de la movilidad estudiantil entrante brasileña (2009-2017, cantidades)



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la UNESCO. Se imputaron los datos no disponibles con la librería MissMDA (Josse & Husson, 2016). Países anglosajones: Australia, EE. UU., Gran-Bretaña, Irlanda y Nueva-Zelanda. “América latina y Caribe” incluye a los países anglófonos del Caribe.

Tal como se estableció, la movilidad entrante brasileña es mayoritariamente latina y concierne países del sur y del norte, entre ellos Francia. La movilidad de este país “sólo” alcanza 2 758 estudiantes, es decir 2 %. En este caso también, no se ha de limitar el análisis a lo cuantitativo, sino que se ha de interpretar esta cantidad: dentro del polo latino, Brasil tiene una posición pivote y es receptor de flujos norte-sur de estudiantes de Francia, país central dentro del CTES y dominante dentro del polo latino. Que Brasil atraiga este tipo de movilidad es un indicador más³⁴¹ de su posición de país dominante entre los dominados que articula distintos espacios lingüísticos pertenecientes a la latinidad.

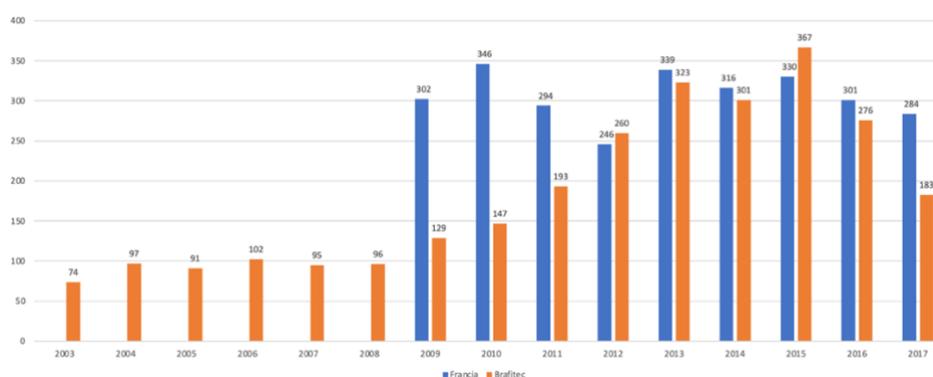
Se presenta en la Figura 45 la evolución de la movilidad francesa hacia Brasil del 2003 al 2017. Se tienen datos completos para la movilidad Brafitec e incompletos para la movilidad general. Lo primero que se identifica es la importancia de la movilidad relacionada con el programa: en 2015, la movilidad Brafitec excede la movilidad general. Se nota además el incremento de la movilidad proveniente de Francia: en 2003, son 74 estudiantes y se alcanza un pico en 2005 con 367 estudiantes. Para el periodo 2009-2017, la movilidad Brafitec

³⁴¹ Se sigue aquí el mismo razonamiento que se hizo para Argentina y que se sustenta también sobre el análisis de la movilidad saliente latinoamericana (Figura 13): los países periféricos de la región, como Bolivia, Paraguay o Guatemala, no reciben movilidad francesa. El hecho que Brasil reciba movilidad de países centrales es un indicador de su posición de país dominante entre los dominados.

representa 79% de la movilidad francesa hacia Brasil y alcanzó en total 2 734 estudiantes. No cabe por lo tanto duda de que el programa tuvo un fuerte impacto sobre la movilidad francesa hacia Brasil. La implementación de este programa le permitió por lo tanto a Brasil atraer estudiantes franceses, es decir valorizar su propio campo universitario como lugar de destino de movilizaciones de un país central como Francia.

Figura 45

Evolución de la movilidad entrante brasileña proveniente de Francia (2003-2017, movilidad total y Brafitec)



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la embajada de Francia en Brasil y de la UNESCO.

A modo de cierre de este estudio de la movilidad estudiantil, cabe destacar ciertos elementos de conclusión. En cuanto a los resultados, no cabe duda de que el programa tuvo un impacto importante. Según los datos proporcionados por la embajada de Francia en Brasil, la movilidad total Arfitec (2012-2017) y Brafitec (2000-2017) alcanzó una suma de 13 501 estudiantes, de los cuales 63% son brasileños, 28,8% franceses y 8,1% argentinos ³⁴². Más allá de la cantidad, esta movilidad tiene un significado particular en la medida que resulta de una cooperación universitaria, es decir de una política pública bilateral producto de la incorporación a la esfera de intervención del Estado de la internacionalización de la educación superior. Se trata por lo tanto de una consolidación del polo público del CTES en la medida que se incrementó la relación entre los países estudiados a partir de una política común, lo cual aporta datos empíricos de validación de la hipótesis específica I-c relativa al impacto

³⁴² El programa Mexfitec (2002-2017) alcanzó 987 estudiantes, de los cuales 236 franceses en movilidad hacia México. Chilfitec (2009-2013) sumó 210 estudiantes, de los cuales 95 estudiantes franceses. Los programas con la República Dominicana (2011-2015) y Colombia (2012-2015) alcanzaron 30 y 129 estudiantes (aparentemente sin movilidad de estudiantes franceses).

positivo de la cooperación universitaria sobre la consolidación del polo público del CTES. Esta consolidación es tanto más significativa que ocurre dentro del polo latino y contribuye por lo tanto a su consolidación.

Se destacó también la importancia de la movilidad francesa hacia Argentina y Brasil, hecho que se interpretó como manifestación de la posición dominante de estos dos países entre los dominados y de la posición dominada entre los dominados de Francia, lo cual aporta datos empíricos de confirmación de la hipótesis I-c relativa a la convergencia entre estos países por la posición que ocupan dentro del CTES. Se entiende también que esta convergencia es tanto más “natural” que se inscribe dentro del polo latino, con relaciones centro-periferia específicas de este polo, a lo cual se suma una historia cultural común y la existencia de un dispositivo institucional de cooperación bilateral.

A su vez se recalcó la importancia de la movilidad argentina y brasileña hacia Francia en general y más particularmente dentro del programa. Los resultados revelan que Francia es uno de los principales países de destino de estos países y que el programa contribuyó a establecer esta posición. En total, son al menos 1 089 estudiantes argentinos (2012-2017) y 8 528 brasileños (2000-2017) que se formaron en Francia dentro de Fitec. A través de esta experiencia, estos estudiantes adquirieron un capital universitario francés que tiene valor internacional y seguramente un habitus francófilo, lo cual contribuye a la renovación del valor internacional del capital universitario francés (hipótesis específica II-c). Estos estudiantes poseen entonces una serie de capitales afines con la posibilidad de implementar estrategias de entrelazamiento de campos y de multiposicionamiento³⁴³. La cooperación universitaria, producto del entrelazamiento, contribuye a su reproducción: agentes que hicieron una movilidad hacia Francia producen nuevos agentes formados en Francia, con lo cual se reproducen estos agentes, así como sus capitales (hipótesis II-2).

Se hizo también hincapié en la importancia de la movilidad francesa hacia Argentina y Brasil. Gracias al trabajo de investigación, se conceptualizó este dato que ya se tenía en mente al momento de formular las hipótesis, pero que no se incorporó correctamente. En realidad, además de la hipótesis II-a sobre el impacto positivo de la cooperación universitaria en Argentina y Brasil en cuanto a la implementación de políticas públicas de internacionalización

³⁴³ Saber cuáles son los efectos de la adquisición de estos capitales supone estudiar las trayectorias posteriores a la movilidad de los estudiantes, tal como se hizo con los estudiantes argentinos (Montoya et al., 2022).

de la educación superior, se hubiera tenido que formular como hipótesis que esta cooperación también favorece la valorización de los capitales universitarios argentinos y brasileños como capitales internacionales: los estudiantes franceses que participaron en el programa se internacionalizaron haciendo una movilidad hacia América latina y tal vez hayan desarrollado cierta simpatía hacia la región y adquirido lo se podría llamar, retomando el término de “francofilia”, un habitus “latinoamericanófilo”³⁴⁴. Si, en el caso de los latinoamericanos francófilos, se puede hablar desde un punto de vista dependentista de la adquisición de un habitus extravertido, ¿qué tipo de habitus adquieren estos franceses? Tal como se estableció con Paul y Frédéric, estos agentes tuvieron en su trayectoria la experiencia de la cooperación, con lo cual se da aquí también una lógica de reproducción³⁴⁵. En cuanto a la economía del intercambio, se ha de recalcar que estos flujos franceses son parte de la reciprocidad en el intercambio de capitales: se reconoce al otro como par y se socializan naciones. Esta movilidad es, según la interpretación de los datos que se hizo partiendo del estudio de la movilidad estudiantil internacional y del CTES, un indicador de que ni Argentina ni Brasil son simplemente periféricos, sino que ocupan una posición de países dominantes entre los dominados y de pivotes en el polo latino, más específicamente en el Atlántico sur.

Se identificaron también una serie de diferencias en la movilidad Arfitec y Brafitec, tanto en cantidades como en proporciones, y se enfatizó que, en el caso de Arfitec, la movilidad francesa hacia Argentina llegó incluso a superar levemente el flujo en sentido contrario. Según la hipótesis II-3, las diferencias en los productos del programa se pueden explicar a partir de las diferencias del espacio social. Los datos obtenidos van en el sentido de una validación de esta hipótesis: la movilidad brasileña y Brafitec en general es mucho más importante que la movilidad Argentina y Arfitec. Tal como se señaló, en el caso de Brasil existe un dispositivo institucional más sólido, la relación bilateral está más estructurada, el programa es una política implementada por Brasil, se invirtieron recursos importantes, y los agentes eficientes son agentes internacionalizados, con alto nivel de formación. Ese espacio social tuvo entonces, al menos a primera vista, un resultado más importante en cantidad de movilidad. Sin embargo, para poder establecer realmente ese “más”, habría que profundizar en el

³⁴⁴ Según el diccionario de la Real Academia Española, “francofilia” significa “simpatía o admiración por lo francés”. Por “latinoamericanófilo” se podría por lo tanto entender el hecho de tener simpatía hacia la región.

³⁴⁵ Se podría por lo tanto hacer un análisis prosopográfico de los estudiantes franceses que realizaron movilidad hacia América latina considerando este aspecto.

análisis, por ejemplo, estableciendo la proporción de estudiantes de ingeniería que participaron en el programa con respecto a las poblaciones totales de estudiantes de ingeniería, estudio que no se alcanzó a realizar.

Además, tal como se señaló, la movilidad franco-argentina es más equilibrada que la franco-brasileña: la cantidad de estudiantes argentinos que fueron a Francia dentro de Arfitec es casi similar a la cantidad de franceses que fueron a Argentina. En el caso de Brafitec, son mucho más los brasileños que fueron a Francia que los franceses que fueron a Brasil. En realidad, si bien en el caso de Argentina parece efectivamente corresponder a cierto equilibrio, en el caso de Brasil hablar de desequilibrio sería hacer una interpretación algo precipitada de lo que es antes que nada una diferencia numérica: ¿se ha de interpretar esta diferencia como desequilibrio entre un país central y un país periférico, o se ha de interpretar como la manifestación de la voluntad y capacidad de Brasil? Tanto por la posición de Brasil dentro del CTES como por lo establecido sobre la importancia de la CAPES y los capitales de los agentes eficientes brasileños, se aboga más bien por la segunda interpretación: gracias a una política activa de internacionalización, Brasil logró mediante su cooperación con Francia formar a miles de ingenieros dotados de capitales internacionales (experiencia de movilidad académica e incluso título universitario francés, idioma francés, experiencia profesional en empresas extranjeras, relaciones sociales, etc.)³⁴⁶.

Capítulo 14. Universidades y Estados: consolidación de los vínculos con Francia y de las políticas públicas de internacionalización de la educación superior

Se propone a continuación un breve análisis de los productos del programa que ponga el foco sobre las universidades y los Estados argentinos y brasileños. Se introdujo en varias oportunidades una distinción entre los *resultados* y los *efectos*: los primeros conciernen la evaluación del impacto de la política pública en función de los objetivos de la política que se implementa; mientras que los segundos consisten en un “impacto” del programa más allá de

³⁴⁶ Es decir, capital cultural, capital simbólico, capital lingüístico y capital social. Cabe tener en mente lo señalado por H. Jaguaribe sobre la necesidad de una “inteligente política de enviar estudiantes selectos a buenas universidades internacionales” (Jaguaribe, 1988, p. 434) para resolver el dilema del desarrollo económico y de la apertura, y lograr un subsistema cultural que sea funcional a la autonomía.

esos objetivos, un cambio social generado por la implementación de las políticas que no está contemplado en los objetivos. Esta distinción no resulta del conocimiento de la literatura sobre análisis de políticas públicas, y de hecho no se alcanzó a hacer una revisión bibliográfica que permitiera ahondar al respecto, sino del trabajo de campo. Se propone presentar brevemente esta distinción antes de avanzar con el análisis de las universidades y de los Estados.

Las nociones de “productos de la acción pública”, resultados y efectos

En la entrevista realizada en Brasil con Ricardo, responsable administrativo de cooperación de su facultad de ingeniería, se entendió un fenómeno particular: el desarrollo de la movilidad con Francia había dado lugar a la aparición de nuevas funciones y nuevos puestos, es decir que se había complejizado la división del trabajo en la facultad. Si al inicio del programa los flujos y la cantidad de proyectos a gestionar eran modestos, con el desarrollo del programa el profesor que coordinaba los proyectos rápidamente necesitó ayuda de auxiliares, creándose entonces puestos específicos e incluso una oficina para la gestión de la cooperación. En el caso de esta universidad brasileña, el desarrollo del programa dio entonces lugar, al menos en parte y seguramente en combinación con otros programas y otros procesos, a la formación de un departamento específico de relaciones internacionales dentro de la facultad de ingeniería. El programa produjo por lo tanto un efecto muy concreto en la medida que llevó a una mayor división del trabajo político y administrativo dentro de la facultad con la aparición de agentes cuya función institucional es manejar la cooperación, lo cual es una manifestación de la formación de una política de internacionalización dentro de esa facultad. De hecho, la función de Ricardo es la gestión de la cooperación: tiene en su oficina varias carpetas en los estantes con los convenios de cooperación, afiches de eventos, etc.

Fue tras esta entrevista que se planteó la pregunta de saber si este producto del programa se tenía que pensar como un resultado, es decir como un producto que corresponde a los objetivos que se plantearon al momento de diseñar la política; o si había que conceptualizarlo como un producto que no estaba en los objetivos, ni implícitos ni explícitos, de la cooperación. Si bien la implementación del programa podía tener como objetivo

“favorecer la internacionalización”³⁴⁷, nada en la investigación realizada indica que se haya apuntado específicamente a la formación de puestos especializados en las universidades.

Es este planteo que llevó a distinguir entre los resultados y los efectos. El análisis de impacto en términos de resultados tiene que ver con la evaluación de políticas públicas. En Ciencia Política, la evaluación es parte históricamente del análisis de políticas públicas desde el desarrollo del análisis secuencial que precisamente identifica etapas básicas de análisis: la definición del problema, la formulación de la política, la toma de decisión, la implementación y la evaluación (Kübler & Maillard, 2009; Martín Jaime et al., 2013). Es una visión que se basa de forma general en un enfoque de tipo “*input-output*”, tal como la formalizó D. Easton en su análisis sistémico de los sistemas políticos (Easton, 1981): la evaluación consiste en medir los resultados de la política pública. Para S. Jacob, la evaluación es un trabajo científico que consiste en examinar los procesos, los productos o los efectos de una política pública y que, en función de criterios definidos, juzga de su valor y su contribución con el objetivo de aportar conocimientos útiles para la acción pública (Jacob, 2019). Para S. Nagel la evaluación de políticas públicas implica elegir entre distintas formas de resolver controversias en cuanto a las soluciones a aportar a los problemas sociales, lo cual supone establecer objetivos, distintas formas de lograr los objetivos y establecer las relaciones entre ambos (Nagel, 2002). La evaluación tiene así una dimensión normativa en la medida que consiste en calificar de “útil” o “inútil”, “eficiente” o “ineficiente”, en función de criterios que son en sí objeto de una lucha política. El problema central de la evaluación es entonces quién decide lo que se tiene que evaluar, en qué perspectiva y con qué objetivos (Kessler et al., 1998).

Además de esta dimensión normativa de la evaluación, se ha de tomar en cuenta que ésta, al estar orientada hacia la acción política estatal, participa necesariamente de la formación de un punto de vista estatal que contribuye a construir el Estado y el problema. Tal como lo señalaron P. Lascoumes y P. Le Galès, se pueden identificar dos perspectivas

³⁴⁷ Esta idea de “favorecer la internacionalización” es recurrente y merece algunos comentarios. Supone una voluntad del Estado de “internacionalizar”, como si la universidad no estuviera ya internacionalizada: como si no se usara bibliografía extranjera, como si no hubiera habido siempre profesores y estudiantes extranjeros, movilidades, congresos internacionales etc. Se puede discutir del más o menos, pero la universidad de por sí es un espacio social internacionalizado. Por lo tanto, el querer “favorecer la internacionalización” se ha de interpretar al menos en parte como un discurso de política pública que apunta a legitimar la incorporación a la esfera de intervención del Estado de prácticas de internacionalización ya existentes. El objetivo de internacionalizar es así también un medio de extensión de la esfera de intervención del Estado: la posibilidad de incrementar y orientar esa internacionalización implica integrarla a la acción pública.

concurrentes sobre las políticas públicas: politista, que enfatiza el papel del Estado y de las élites, y apunta a entender el alcance de las políticas públicas y los procesos a un nivel central; y sociológica, que se interesa en las diferencias entre los programas y su implementación, y le presta mayor atención a las interacciones de actores múltiples (Lascoumes et al., 2012). La primera suele usar el término “política pública” mientras que la segunda usa más bien el de “acción pública” para enfatizar la construcción colectiva de actores en interacción, prestando mayor atención a los distintos actores que intervienen y a los procesos de politización (Lascoumes et al., 2012). La distinción que se hace aquí entre resultados y efectos se puede poner en paralelo con esta diferencia: la evaluación de los resultados corresponde a una visión politista, mientras que el estudio de los efectos corresponde a una visión sociológica del análisis de los productos.

En la construcción teórica propuesta, y siguiendo particularmente a V. Dubois, se concibe las políticas públicas como un acto de Estado producto de la relación entre campos (Dubois, 2014a, 2014b). Esta noción de “actos de Estado” remite directamente a la propuesta de P. Bourdieu de evitar el pensamiento de Estado asiendo el Estado a través de los actos políticos productos del campo estatal que pretenden tener un efecto en el mundo social (Bourdieu, 2014). Al usar la noción de “producto”, se mantiene por lo tanto el marco teórico y el enfoque de sociología política evitando reducir el análisis de los productos a los resultados tomando en cuenta los efectos.

Gracias a estos planteos se identifican una serie de dificultades importantes de señalar en la medida que permiten presentar ciertos resultados del trabajo de campo y sobre todo ciertas carencias de las tesis. Una primera serie de dificultades está relacionada con el hecho que para hacer una evaluación habría que conocer los objetivos, para lo cual se hubiera necesitado ahondar en este tema particular haciendo entrevistas en profundidad y procurando una mayor cantidad de documentos oficiales. Al no haber alcanzado a realizar este trabajo se desconocen en gran parte los objetivos y por lo tanto no se puede hacer una evaluación exhaustiva. Además, dado que Arfitec resulta de una transposición de Brafitec, se hubiera tenido que comparar los objetivos: ¿Argentina y Brasil tienen los mismos objetivos?³⁴⁸

³⁴⁸ En el caso de Argentina se puede incluso pensar, por la forma en la que se creó Arfitec, que primero se pensó en hacer el programa y luego, por la existencia de ciertos intereses, se vinculó el programa con ciertos objetivos políticos y se formuló entonces el programa en términos de política pública. Además, tal como se señaló, al inicio el programa estuvo sobre todo vinculado con la mejora de la carreras, no con la internacionalización.

¿Francia tiene los mismos objetivos en sendas relaciones? Para conocer los objetivos, se hubiera entonces necesitado ahondar en cada caso y en las relaciones bilaterales.

Al poner colectivos como sujeto de las frases se identifica un segundo tipo de dificultad: la variedad de intereses. ¿A qué se refiere cuando se dice “los intereses de Brasil”? ¿Al gobierno? ¿La CAPES? ¿Los ministerios? ¿Las universidades? ¿Personas en particular? ¿Grupos de personas? Tal como se señaló, la sociología política se inscribe dentro de una triple ruptura con el voluntarismo político, la unicidad del Estado y la racionalidad de la decisión política (Lascoumes et al., 2012). Esta triple ruptura lleva a romper también con una visión simple del interés como “objetivo del Estado”, con lo cual se dificulta la evaluación. La dificultad es doble: existen varios objetivos y éstos varían en el tiempo. No todos los agentes tienen los mismos objetivos. Al hacer una evaluación de política pública, se toma el riesgo de focalizarse en los objetivos “del Estado”, es decir aquellos que fueron oficialmente enunciados, y perder de vista los de las universidades, los profesores, los estudiantes, es decir el conjunto de agentes sin los cuales no hay cooperación. Para la universidad y los profesores los objetivos son variables y se corre el riesgo de pensar en término de política pública lo que es una práctica universitaria común: hacer movilidad, firmar convenios, etc. En el caso de la UNESP, el entrevistado compartió un documento que explicita la política de internacionalización de su universidad. El documento de 40 páginas es un plan estratégico de internacionalización que incorpora conceptos de la literatura de Internacionalización de la Educación Superior, establece objetivos estratégicos, recalca su relación con la política de internacionalización de la CAPES y los Objetivos del Desarrollo Sostenible de la ONU, etc. En este caso, existe efectivamente en esa universidad una política de internacionalización: hay una visión estratégica, objetivos, recursos asignados y agentes encargados de implementar esa política. Cabe entonces considerar que la participación en Brafitec constituye parte de esta política y que por lo tanto se puede evaluar el programa en función de los objetivos establecidos.

En otros casos, particularmente en Argentina, no se identificaron en las universidades documentos de lineamientos de política de internacionalización. A menudo los coordinadores entrevistados no hablan en términos de política de internacionalización, es decir que no tienen una concepción de sí mismo como de diplomáticos universitarios, sino más bien de profesores que participan en proyectos de cooperación, es decir en actividades universitarias comunes. El riesgo aquí es entonces el etnocentrismo científico que consiste en el error en el

cual incurre el científico cuando se olvida que los sujetos sociales no viven el mundo social tal como él lo piensa (Bourdieu, 2019): a menudo los profesores que participan en actividades de cooperación no se refieren a esa cooperación como a una participación en la política de internacionalización, ni mucho menos en la política exterior del país. Si bien el internacionalista puede considerar esas prácticas como política de internacionalización o política exterior, la concepción de los agentes no es esa y, por lo tanto, calificar así esas prácticas sería una proyección de las categorías del pensamiento científico a las categorías de pensamiento práctico de los agentes, lo cual sería un error metodológico. De ahí la importancia de quienes, al haber tenido puestos de dirección en la universidades o puestos ministeriales, desarrollan una visión estratégica. De ahí también la necesidad de tomar en cuenta que el interés de los profesores, y más aún de los estudiantes, no es necesariamente la política de internacionalización ni la política exterior, sino otro tipo de interés³⁴⁹.

Además de la variedad de intereses, se ha de tomar en cuenta que los intereses varían en el tiempo. El problema fundamental aquí es que cuando el trabajo de campo no se realiza en el momento en el cual se crea la política pública las entrevistas siempre van a recoger una mirada retrospectiva. Se corre entonces el riesgo de obtener un discurso finalista, reforzado por la situación de entrevista en la que el entrevistado puede sentir que tiene que justificar su acción. Este riesgo puede ser aún más fuerte tratándose de un programa exitoso con respecto al cual puede ser fácil la reconstrucción *a posteriori* de los efectos del programa como resultados: algo que no había sido pensado *a priori* se reconstruye *a posteriori* como un objetivo, lo cual corresponde a una suerte de ilusión biográfica (Bourdieu, 1986). En ese discurso retrospectivo, lo que es una consecuencia se reconstruye como una causa. En el caso de Argentina, por ejemplo, no queda claro en los discursos de los agentes entrevistados si el objetivo inicial era la internacionalización o si era simplemente la mejora de las carreras de ingeniería. Tampoco queda claro si la firma de dobles diplomas era o no un objetivo explícito desde el inicio. Desgraciadamente, el trabajo de campo realizado no fue lo suficientemente consistente como para contestar a estos planteos, pero al menos gracias al trabajo realizado se logró identificar una serie de dificultades y formular estas preguntas.

³⁴⁹ En cuanto a metodología, se entiende que para profundizar se hubiera necesitado ahondar en el trabajo de entrevistas, sistematizar los discursos sobre los intereses que hubo en participar, y establecer estadísticamente la homología entre esos discursos, como toma de posición; y la posición en los planos factoriales del estudio prosopográfico de los agentes eficientes. Se hubiera también tenido que trabajar la relación entre el interés percibido por los agentes y sus hábitos.

Fitec y la institucionalización de las relaciones interuniversitarias

Se propone a continuación presentar los elementos que se lograron reunir y que permiten analizar ciertos productos del programa en cuanto a las universidades y a los Estados. En el caso de los estudiantes, dada la disponibilidad de los datos de la UNESCO y la obtención de los datos sobre la movilidad Fitec, se logró un análisis detallado. En el caso de las universidades, se propone estudiar para las universidades que participaron en Fitec la cantidad de proyectos Fitec por universidad y la cantidad de convenios interuniversitarios internacionales como indicador del grado de institucionalización de las relaciones. En cuanto a los convenios, no se logró encontrar de forma sistemática los convenios realizados gracias a Fitec. La estrategia de investigación consistió entonces en registrar en las páginas internet de las universidades sus convenios internacionales en 2022. Se presentaron aquí varias dificultades: a menudo las facultades de ingeniería no tienen su propio listado de convenios, sino que remiten al listado de las universidades; las listas de convenios no siempre están organizadas con un buscador, sino con un documento con la lista completa; no siempre se distingue fácilmente entre los vigentes y los no vigentes; no siempre está clara la disciplina; hay convenios marcos y específicos, etc. Ante las limitaciones de tiempo de la tesis, se optó entonces por no hacer un registro sistemático y detallado de la totalidad de los convenios, sino por contabilizar los convenios de las universidades que participaron en Fitec con ciertos países (España o Portugal, Argentina o Brasil, Estados-Unidos y Francia)³⁵⁰ y, en el caso de los convenios con Francia, aquellos que conciernen escuelas de ingeniería, gracias a lo cual se mide de forma parcial las relaciones interuniversitarias internacionales de las universidades que participaron en proyectos Fitec. Se indaga luego en las relaciones interuniversitarias nacionales, estudiando la cantidad de proyectos Fitec por universidad y de proyectos hechos con otras universidades nacionales. Se termina señalando elementos sobre las relaciones intrauniversitarias. Se vinculará luego este análisis de las universidades con un breve análisis del impacto del programa desde el punto de vista estatal, análisis que no se pudo desarrollar por las limitaciones que se señalaron. Se brindarán de este modo respuestas a la hipótesis

³⁵⁰ La elección de estos países se justifica por el hecho que son las antiguas colonias en el caso de España y Portugal. Se tomó también a EE. UU. por ser uno de los principales países de movilidad entrante y saliente de Argentina y Brasil, y por ser el país dominante del polo central. Se eligió también a Argentina y Brasil por la importancia de la movilidad entre estos países, así como por ser miembros del Mercosur.

según la cual la cooperación universitaria propició en Argentina y en Brasil la implementación y la consolidación de una política pública de internacionalización de la educación superior (Hipótesis II-a).

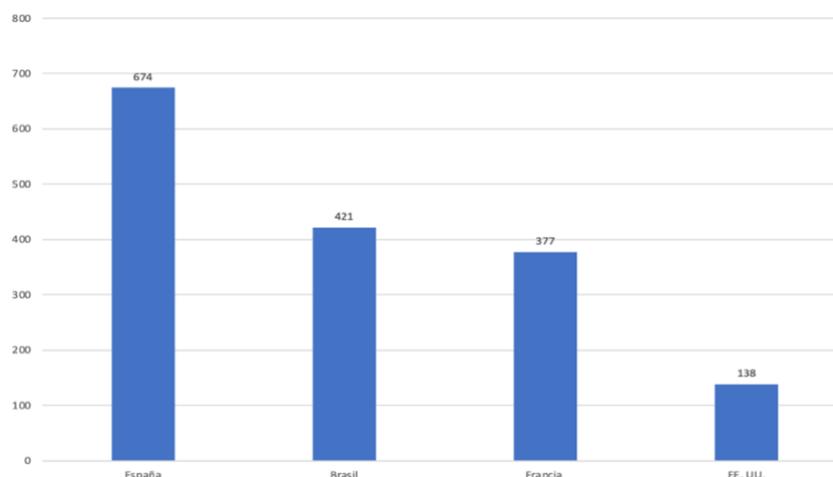
Argentina: la alta institucionalización de las relaciones interuniversitarias con Francia

En el caso de Argentina, se registraron 30 universidades que participaron en proyectos Arfitec. Para siete no fue posible encontrar en internet la lista de los convenios de cooperación. Para las 23 restantes, se obtiene el resultado que se presenta en la Figura 46. Lo primero que se observa es que España es, en cantidad de convenios, un socio mucho más importante que los otros tres. Este dato es congruente con el hecho que España es el primer país de destino de la movilidad argentina: el país con el cual se tiene más movilidad saliente es también el país con el cual se tienen más convenios. Este es el caso también de Brasil, segundo país en cantidad de convenios entre los cuatro observados: Brasil es la tercera destinación de la movilidad saliente argentina y el segundo en movilidad entrante. Aparecen discrepancias en la relación cantidad de movilidad estudiantil total y cantidad de convenios cuando se analiza a Francia y EE. UU. Se nota por ejemplo que, para las universidades estudiadas, Francia tiene 2,7 veces más convenios que EE. UU. cuando la movilidad saliente argentina a EE. UU. es casi dos veces más importante que la movilidad total hacia Francia. Francia posee además una cantidad de convenios similar a la de Brasil pese a que la movilidad brasileña, particularmente entrante, es más importante que la movilidad francesa. En el caso de Francia, parece por lo tanto haber relativamente muchos convenios y poca movilidad, al revés de EE. UU.³⁵¹.

³⁵¹ Se insiste aquí en el “parece”: para poder hacer una afirmación habría que estudiar todas las universidades.

Figura 46

Cantidad de convenios internacionales de las universidades argentinas que participaron en Arfitec con España, Brasil, Francia y EE. UU. (2022)



Nota: Elaboración propia a partir de los datos recopilados en las páginas internet de las 30 universidades que participaron en proyectos Arfitec (ver lista en Apéndice H) menos: Universidad Nacional de Mar del Plata, Universidad Nacional del Nordeste, Universidad Católica de Córdoba, Universidad Católica Argentina, Universidad Nacional de Salta, Instituto Universitario Argentino, Universidad Nacional General Sarmiento.

Debe haber una multitud de factores explicativos de esta diferencia en la relación entre cantidad de estudiantes en movilidad y cantidad de convenios entre Francia y EE. UU. Sin embargo, en el marco de la tesis, teniendo en cuenta lo que se pudo establecer y dentro de los límites que se señalaron, se propone interpretar este dato como una manifestación de las diferencias de funcionamiento de los procesos de internacionalización en el CTES: la fuerte institucionalización interuniversitaria de la relación con Francia es una manifestación de la lógica pública de internacionalización, con intervención del Estado y dimensiones políticas y públicas más marcadas, por ejemplo, la firma de convenios entre universidades públicas. Al contrario, la baja institucionalización de las relaciones interuniversitaria con EE. UU. es una manifestación de la lógica privada de la internacionalización, o al menos de una lógica de internacionalización en la cual las universidades, públicas en su mayoría en el caso de Argentina, no firman convenios, es decir una relación en la cual la movilidad no está enmarcada en una relación interuniversitaria institucionalizada³⁵².

³⁵² Obviamente, esta interpretación tiene un límite dado que no se registraron los convenios para todos los países. Para ahondar en este análisis sería interesante registrar todos los convenios, establecer la relación cantidad de convenios/cantidad de estudiantes y comparar la dispersión de los países con respecto al promedio. Esta relación podría funcionar como un indicador del grado de institucionalización interuniversitaria de la movilidad internacional. La interpretación propuesta aquí podría entonces servir para formular hipótesis a

En el caso de Francia, para las universidades argentinas estudiadas y en 2022, se registraron un total de 377 convenios. Se detectaron a su vez 112 convenios con escuelas de ingeniería, lo cual representa 29,7% del total³⁵³. Además está decir que no se alcanzó a investigar para cada caso si estos convenios habían sido firmados a raíz de la cooperación en el marco de Arfitec, sin embargo, lo más probable es que estos convenios sean un producto del programa. Dada la alta proporción de convenios con escuelas de ingeniería, se puede entonces decir que el programa impactó en el volumen total de convenios entre universidades argentinas y escuelas francesas. La implementación de un programa bilateral, es decir interestatal, favoreció entonces la institucionalización de relaciones interuniversitarias internacionales y propició el desarrollo de una movilidad en un marco institucional. Esto refuerza lo señalado sobre la interpretación de lo que significa esta movilidad dentro del CTES: por más que sea cuantitativamente menor a otras movilizaciones, no deja de tener un significado particular por ubicarse dentro del polo latino de movilidad y estar enmarcada dentro de una política pública de internacionalización.

Además de la cooperación interuniversitaria internacional, el programa favoreció la cooperación interuniversitaria nacional. Según el cálculo que se pudo hacer, de los 19 proyectos aprobados en la segunda convocatoria sólo cinco involucraron una sola universidad. En la mayoría de los proyectos participan varias universidades, hasta cinco, y se formaron redes, por ejemplo, la “Red Córdoba” con la participación de la Universidad Nacional de Río Cuarto, la Universidad Tecnológica Nacional, el Instituto Universitario Aeronáutico, la Universidad Nacional de Córdoba y la Universidad Nacional del Sur. En la tercera convocatoria, sólo cuatro proyectos de 25 involucran a una sola universidad mientras que hay un proyecto que involucra a seis. En la cuarta convocatoria se contabilizaron 32 proyectos y ninguno involucra a una sola universidad. El programa favoreció entonces no sólo la internacionalización de las universidades argentinas, sino que también favoreció la consolidación de vínculos interuniversitarios nacionales orientados hacia la internacionalización, es decir que dio lugar a una internacionalización en red, y no de forma aislada. Esta forma de internacionalización es tanto más específica cuanto que se

someter a verificación empírica a partir del indicador propuesto: la movilidad con los países del polo latino del CTES está “superinstitucionalizada” mientras que la movilidad con el polo central está “subinstitucionalizada”.

³⁵³ No se contabilizaron los convenios en agronomía dado que no se incorporó al análisis Arfagri ni Brafagri.

establecieron relaciones institucionalizadas y está enmarcada dentro de una política pública bilateral de cooperación universitaria.

El desarrollo de esta cooperación interuniversitaria nacional tuvo un impacto particular sobre la ingeniería aeronáutica. Hubo dos proyectos de cooperación aeronáutica y astronáutica (ARF-10-10 y ARF-10-13) en los cuales participaron la Universidad Nacional de Córdoba, la Universidad Nacional de Río Cuarto, la Universidad Nacional de La Plata, la Universidad Tecnológica Nacional-Facultad Regional Haedo y el Instituto Universitario Aeronáutico³⁵⁴. Estas cinco instituciones solicitaron al PIESCI para obtener un financiamiento específico para un proyecto denominado “Actualización y perfeccionamiento en el dominio aeronáutico” que financió movilidad de docentes-investigadores. Según V. Giussani, “esta iniciativa constituyó un impacto de Arfitec” (Giussani, 2017, p. 15). Pablo fue coordinador argentino de ambos proyectos y preside la Red Universitaria de Ingeniería Argentina (RUIA), creada en 2011, que reúne a las cinco instituciones argentinas antes mencionadas. Entre quienes participan a las reuniones de la RUIA se identifican a varios coordinadores de proyectos Arfitec y Osvaldo, agente clave de la implementación del programa en Argentina. El Acta Final Constitutiva de la RUIA apunta a realizar una serie de cooperaciones: intercambios de docentes, investigadores y estudiantes; cooperación con organismos y empresas públicas y privadas, etc. Se contemplan también cooperaciones que impactan, o al menos pueden impactar, en el modo en el cual la ingeniería aeronáutica argentina se vincula con el ámbito internacional. El artículo 2 del Acta Final Constitutiva expone entre sus objetivos los puntos siguientes (RUIA, 2011):

E) instrumentar mecanismos de cooperación entre las Unidades Académicas e industrias nacionales y extranjeras a efectos de elaborar y armonizar criterios en relación a planes de estudio.

J) Impulsar convenios con organismos que nucleen a profesionales del área a nivel nacional e internacional.

M) Representar a las carreras con relación a la determinación y actualización de sus estándares y planes de estudio frente a los organismos internacionales que correspondan.

³⁵⁴ Del lado francés participaron el *Institut Supérieur d’Aéronautique et de l’Espace, l’École Nationale Supérieure de Mécanique et d’Aérotechnique de Poitiers, l’École Nationale d’Aviation Civile de Toulouse, l’École Nationale d’Ingénieurs de Tarbes, et l’École Nationale d’Ingénieurs de Metz.*

La RUIA tiene por lo tanto una función de cooperación “hacia adentro”, facilitando los intercambios entre instituciones nacionales; y “hacia afuera”, propiciando una cooperación que permite una suerte de representación de la ingeniería aeronáutica argentina hacia el exterior. De hecho, en las actas se nota que se discuten de temas de cooperación internacional. En la reunión del 2012, se trata de la disponibilidad de un viaje para un docente en el marco del proyecto Arfitec. En la reunión del 2013, Osvaldo informa sobre la misión de la responsable francesa del proyecto Arfitec y del apoyo del Centro Franco Argentino de la UNC y de la embajada de Francia a esa misión. Propone también la ampliación de los contactos de la RUIA con otros países dado que por el momento sólo hay relación con Francia. Se discute luego de las becas para los estudiantes Arfitec y de la organización de la convocatoria. Se considera también obtener un reconocimiento de la RUIA ante el Ministerio de Educación. En la reunión del 2014 se trata del desarrollo de la cooperación con Brasil y se propone que para financiar los acuerdos de cooperación con Brasil se pase, en ambos países, por los Ministerios de Educación, de la misma forma que se hizo para Arfitec (RUIA, 2012, 2013, 2014). De este modo, el programa Arfitec favoreció la consolidación de la cooperación interuniversitaria nacional dando lugar a la formación de una red que a su vez favorece el desarrollo de una cooperación interuniversitaria internacional en red, lo cual constituye una forma particular de internacionalización. Se ha también de recalcar la circulación del programa: Brafitec, creado a iniciativa de Brasil, es implementado en Argentina y otros países latinoamericanos y luego se toma como modelo para desarrollar las relaciones entre Argentina y Brasil³⁵⁵.

Si se analiza la cantidad de proyectos por universidad (Apéndice H), se nota la fuerte participación de la Universidad de Buenos Aires y de universidades de la Provincia de Buenos Aires, como la Universidad Nacional del Sur y la Universidad Nacional de La Plata, lo cual tiene correspondencia con la importancia de Buenos Aires y de la Provincia de Buenos Aires con respecto al resto del país y la importancia de estas universidades³⁵⁶. Sin embargo, es también notable la participación de universidades del conurbano bonaerense, por ejemplo, la Universidad de San Martín; así como de universidades de otras provincias, como la Universidad del Comahue (Neuquén) o las Universidades Nacionales de San Juan, Tucumán,

³⁵⁵ En el sitio de la CONFEDI sólo hay actas de reuniones de la RUIA hasta 2014 y no se siguió indagando en el tema. No se sabe por lo tanto si el impulso en la relación con Brasil y el ejemplo de Fitec dio lugar al desarrollo de una cooperación efectiva o no.

³⁵⁶ La Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional de La Plata son universidades clasificadas en el índice de Shanghái en 2019.

Salta, Jujuy, etc. Por lo tanto, si bien la participación de las universidades es dispar, y algunas están ausentes, no deja de ser notable que queda cubierto el conjunto del territorio, por lo cual puede afirmarse que el programa tuvo un alcance nacional.

Cabe, para terminar, señalar ciertos elementos relativos al impacto intrauniversitario del programa. Tal como se indicó, tanto la implementación de los proyectos como la firma de acuerdos de cooperación suponen un trabajo interno a la universidad. Estos procesos probablemente hayan favorecido la formación de los vínculos institucionales internos entre el rectorado, el departamento de relaciones internacionales, la facultad de ingeniería, el departamento de idiomas, etc. Tal como se señaló con el caso de Ricardo, en algunos casos el desarrollo del programa contribuyó a la formación de departamentos de relaciones internacionales en las facultades de ingeniería. En el caso de Argentina, el trabajo realizado no permitió identificar algo similar, pero sí se detectó en varias universidades que los coordinadores, por ejemplo Roberto, aparecían en la página internet de su facultad como referentes de la relación con Francia. El desarrollo del programa parece por lo tanto haber dado lugar al surgimiento de nuevas funciones vinculadas a la cooperación y a la internacionalización. Probablemente también la consolidación de los vínculos institucionales haya propiciado el desarrollo y la consolidación de vínculos personales internos (administrativos, docentes e investigadores, estudiantes). A su vez, la aparición con el programa de la figura de “coordinador Arfitec” crea una nueva función y nuevas oportunidades. Ahondar en el estudio de este efecto supone la realización de un trabajo etnográfico para indagar en profundidad sobre el desarrollo de estos vínculos en cada universidad. En el marco de la tesis sólo se alcanzó a hacer un acercamiento esencialmente estadístico gracias al cual se puede suponer que, dada la cantidad de proyectos, de acuerdos, de agentes y de estudiantes, el impacto intrauniversitario del programa es fuerte.

Brasil: Francia como principal socio

En el caso de Brasil se registraron 42 universidades e instituciones de educación superior que participaron en proyectos Brafitec. Para dos no fue posible encontrar en las páginas internet las listas de convenios internacionales. Para los 40 restantes, el cómputo de

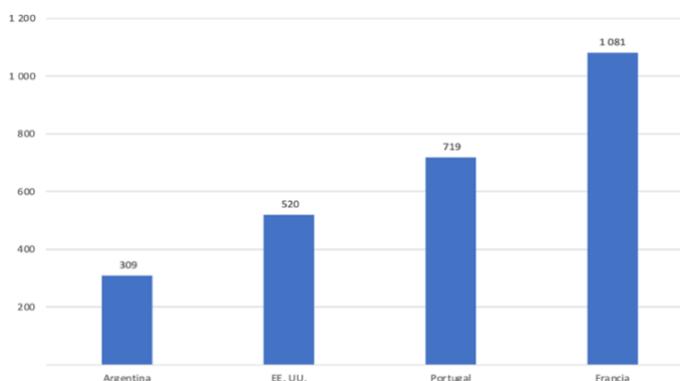
la cantidad de convenios³⁵⁷ de esas universidades con instituciones de Argentina, EE. UU. y Francia brinda el resultado que se presenta en la Figura 47. Lo primero que se nota es que Francia, con amplia diferencia, ocupa la primera posición en cantidad de convenios comparando con los otros tres países que se estudiaron. Mientras Argentina tiene más vínculos con España, es decir la antigua metrópoli, las universidades brasileñas estudiadas tienen más vínculos con Francia que con Portugal ³⁵⁸. A su vez, la relación con EE. UU. es muy inferior a Francia, por lo cual las universidades francesas parecen ser las principales socias de las universidades brasileñas estudiadas en cantidad de convenios. Dado que EE. UU. es el primer país de destino de los estudiantes brasileños, se observa la misma discrepancia que se observó en el caso de Argentina entre movilidad estudiantil y cantidad de acuerdos interuniversitarios: en el caso de la relación con Francia, parece haber relativamente muchos convenios y poca movilidad, al revés de EE. UU. Este fenómeno puede interpretarse como en el caso de Argentina: dentro del CTES, la internacionalización no sigue una lógica única. Tanto en el caso de Argentina como de Brasil, las discrepancias entre la cantidad de estudiantes en movilidad y la cantidad de acuerdos interuniversitarios en la relación de estos países con EE. UU. y Francia es una manifestación de una oposición entre una lógica pública, con fuerte intervención del Estado e institucionalización de las relaciones; y una lógica más privada, en la cual la participación del Estado y la institucionalización de las relaciones son menores.

³⁵⁷ En las páginas internet de Relaciones Internacionales de las universidades brasileñas suelen incluirse como acuerdo los convenios de cotutela, que no han sido contabilizado aquí. Cabe señalar al respecto que en la revisión que se hizo estos convenios de cotutela son esencialmente con Francia.

³⁵⁸ Este dato es tanto más interesante que, tal como se resaltó, la historia de la universidad brasileña en cuanto al proceso de independencia es diferente a lo que ocurrió en Hispanoamérica y que, tal como se estableció a través del análisis del CTES, la posición relativa de Brasil con respecto a Portugal es mejor que la de Argentina con respecto a España.

Figura 47

Cantidad de convenios internacionales de las universidades brasileñas que participaron en Brafitec con Argentina, EE. UU., Francia y EE. UU. (2022)



Nota: Elaboración propia a partir de los datos recopilados en las páginas internet de las 42 universidades que participaron en proyectos Brafitec (ver lista en Apéndice I) menos: *Universidade Federal do Rio de Janeiro* y *Universidade do Estado do Amazonas*.

Llama luego la atención la poca cantidad de convenios con Argentina. Tal como se indica en la Figura 46, para las 23 universidades argentinas relevadas se contabilizan un total de 421 convenios con Brasil, lo cual brinda un promedio de 18,3 convenios por universidad. Además, la relación de Argentina con Brasil, medida en cantidad de convenios, es más importante que la relación con Francia y sobre todo EE. UU. En el caso de las universidades brasileñas estudiadas, con apenas 309 convenios y un promedio de 7,4 convenios por universidad, la relación con Argentina es 3,5 veces menos importante que la relación con Francia, país con el cual se contabilizaron 1 081 acuerdos para 42 universidades, es decir un promedio de 25,7. Se detectaron además cuatro universidades brasileñas que no tienen ningún convenio con Argentina mientras que todas tienen al menos uno con Francia, alcanzándose un máximo de 164 en el caso de la *Universidade de São Paulo*. Son entonces pocos los convenios pese a que, tal como se recaló en el estudio de la movilidad, ambos países comparten flujos importantes: Argentina es el segundo país de destino de la movilidad brasileña y el cuarto país de origen. A esto se ha de sumar el hecho que existe un marco institucional internacional dentro del Mercosur Educativo favorable al desarrollo de vínculos³⁵⁹. No obstante, esta relación no se refleja en la cantidad de convenios de las

³⁵⁹ Cabe tener acá en mente lo señalado sobre la integración (particularmente Mercosur y CELAC), las posiciones de Argentina y de Brasil dentro del polo latino de la movilidad estudiantil internacional y del CTES, y el estudio detallado de las movildades entrantes y salientes de estos dos países que se hizo.

universidades brasileñas estudiadas con Argentina, lo cual pone de manifiesto la particularidad de la relación de las universidades brasileñas con Francia.

De los 1 081 convenios que tienen las universidades brasileñas estudiadas con Francia 411 son con escuelas de ingeniería, es decir 38% del total. El programa Brafitec parece, por lo tanto, como el caso de Arfitec, haber tenido un fuerte impacto sobre la estructuración de la cooperación interuniversitaria entre ambos países: la cooperación interestatal favoreció la firma de convenios, es decir la institucionalización de relaciones entre universidades. La movilidad Fitec se inscribió por lo tanto dentro de un marco a la vez interestatal e interuniversitario internacional, lo cual va también en el sentido de lo señalado sobre la interpretación de esta movilidad dentro del CTES.: si bien se puede pensar que es poco importante cuantitativamente, posee un sentido particular por ubicarse dentro del polo latino e inscribirse dentro de una lógica pública de internacionalización.

El desarrollo de la cooperación interuniversitaria internacional tuvo otro tipo de impacto sobre la internacionalización de ciertas universidades de Brasil a través del desarrollo de vínculos más allá de la relación franco-brasileña. Se detectó cómo los vínculos personales establecidos en el marco de la cooperación franco-brasileña podían favorecer la integración de otras redes internacionales. En su entrevista, João menciona el papel del coordinador francés, Marc, en la incorporación de su universidad a la red T.I.M.E (*Top International Managers in Engineering*). Esta red se creó formalmente en 1997 en Francia, en una *École Centrale*³⁶⁰, con el objetivo de facilitar la obtención de dobles diplomas entre sus miembros³⁶¹. Tal como lo establecen sus estatutos, las universidades miembros de esta red se asocian en vista de “promover programas de formación de alto nivel de ingenieros y cuadros industriales, preparándolos a funcionar más allá de las fronteras nacionales de la Comunidad europea y en el mundo”, y señala que “la doble pertenencia cultural es considerada como un componente indispensable de una formación científica y técnica eficiente y completa” (TIME, 1997). Actualmente son 58 universidades que participan en esta red que involucra países de Europa y fuera de Europa, como Japón, Rusia, Turquía, China o Canadá. Los países latinoamericanos que son miembros de la red son Argentina (Instituto Tecnológico de Buenos Aires) y Brasil (*Universidade Estadual de Campinas y Universidade de São Paulo*). Las relaciones personales

³⁶⁰ Las *Écoles Centrales* son un tipo de escuela de ingeniería francesa.

³⁶¹ Para un análisis del significado de la creación de esta red dentro de las estrategias de internacionalización de las escuelas de ingeniería francesa, ver la tesis de A. Delespierre (Delespierre, 2016).

son, en el caso de esta red, claves. Tal como lo indica su página internet, para ser aceptado como miembro de la red la candidatura ha de ser propuesta por otro miembro y apoyada por otros dos miembros, lo cual supone que existan previamente relaciones de cooperación como el intercambio de estudiantes o acuerdos de doble diploma. Según la investigación realizada, Marc tuvo un papel central en el desarrollo de Brafitec y de los vínculos entre su escuela y la universidad de João, a la vez que fue clave en la construcción de la red T.I.M.E. Marc sirvió de puente para que la universidad de João pudiera integrar la red TIME: los vínculos que se desarrollaron en el marco de la cooperación franco-brasileña sirvieron entonces para que esta universidad brasileña se internacionalice más desarrollando nuevos vínculos.

Los datos recolectados sugieren, como en el caso de Argentina, que el programa favoreció no solo la cooperación interuniversitaria internacional sino también la nacional. De hecho, se identificaron un total de 45 proyectos que involucraron a más de una universidad brasileña. A estos proyectos se han de sumar los 15 foros realizados que son también la oportunidad de desarrollar vínculos nacionales. En cuanto a la cantidad de proyectos por universidad (Apéndice I), se observa también una situación similar a la de Argentina. Se nota la fuerte participación de las universidades más famosas y ubicadas en las zonas más importantes de Brasil, como la *Universidade Estadual de Campinas* y la *Universidade de São Paulo*, en São Paulo; la *Universidade de Rio de Janeiro* y la *Universidade Federal de Rio Grande do Sul*. Se nota también la presencia de importantes universidades del nordeste, con las universidades federales de Ceará y Pernambuco³⁶². A su vez, se identifica una participación de universidades de todo el país, por ejemplo, la *Universidade de Estado do Amazonas*. Por lo tanto, si la participación de las universidades es muy variable y parece reflejar las diferencias que estructuran Brasil, sin embargo, el programa tuvo, por la cantidad de universidades y su dispersión geográfica, un alcance nacional como en el caso de Argentina.

En cuanto al impacto sobre la cooperación intrauniversitaria, lo señalado para Argentina es válido aquí también. Teniendo en cuenta lo que se mencionó sobre Ricardo, la cantidad de foros que se organizaron, la importancia de la CAPES, las trayectorias de ciertos agentes efectivos, la cantidad de proyectos, de acuerdos y de foros, quedan pocas dudas sobre el hecho que la implementación del programa favoreció el desarrollo de relaciones internas entre las distintas áreas de las universidades y la aparición de nuevas funciones e incluso de

³⁶² Todas estas universidades están clasificadas en el índice de Shanghái de 2019.

nuevos puestos, como en el caso de Ricardo. La implementación del programa supone una serie de actividades dentro las universidades, un trabajo social que da lugar a una forma de internacionalización. El estudiante que hace una movilidad en el marco de un programa Brafitec no realiza una acción “individual”, sino que es una práctica que resulta de la creación y activación de una serie de relaciones sociales dentro de la universidad en el marco de una política pública.

Los productos de la cooperación desde y sobre los Estados

Las diferencias que se observan entre Argentina y Brasil en cuanto a las políticas de internacionalización de la educación superior y al entrelazamiento entre campo estatal y campo universitario, que se resaltaron desde el análisis de la sociogénesis del programa y que se observaron luego en el estudio de su funcionamiento, llevan ineludiblemente a plantear los productos del programa Fitec desde y sobre el Estado. Este análisis supone, si se sigue la distinción propuesta entre resultados como mirada politista, y efectos como mirada sociológica, distinguir entre el análisis de los productos desde el punto de vista estatal, es decir en términos de los objetivos del Estado y de los resultados; y el análisis de los productos sobre el Estado, es decir como un efecto del programa sobre el funcionamiento mismo del Estado, y más particularmente sus políticas de internacionalización universitaria. La distinción conceptual entre ambos tipos de productos es fundamental en la medida que constituye una clave para evitar el error del etnocentrismo científico que consistiría en analizar los resultados del programa desde el punto de vista de una política de internacionalización sin plantearse si existía tal política al momento de implementar el programa, es decir proyectando categorías de pensamiento científico sobre las prácticas estudiadas sin tomar en cuenta las propias categorías de pensamiento de los agentes.

El estudio que realiza J. Dumont de la formación de las diplomacias culturales de Argentina, Brasil y Chile entre los años 1919-1946 es un buen ejemplo para pensar el problema. La autora muestra la estrecha relación que existió en estos casos entre el desarrollo de la cooperación internacional, particularmente en el marco del Instituto Internacional de Cooperación Intelectual, la formación de una identidad nacional y el desarrollo de una diplomacia cultural (Dumont, 2018). El análisis pone de manifiesto que la relación entre cooperación, identidad y diplomacia no es obvia ni natural, sino que resulta de un proceso histórico indisolublemente nacional, internacional y transnacional. El trabajo de historización

conduce a problematizar la formación de una diplomacia cultural que no se limita al hecho de participar en las instancias de la cooperación internacional, sino que implica la formación de identidad nacional. Si se piensa en la UNESCO hoy, si no se realiza este trabajo de cuestionamiento sobre las categorías de análisis se puede llegar a decir que, dado que la mayoría de los Estados del mundo integran esta institución, entonces la mayoría de los Estados tienen una diplomacia educativa, cultural y científica: la existencia de por sí de la institución “crea” la política, obliga a los Estados a tomar decisiones, a tener una “diplomacia” en asuntos sobre los cuales tal vez no tendrían opinión ni acciones específicas si no fuera por las obligaciones que genera el hecho mismo de ser parte de la institución. Es muy probable que un análisis más detallado revele que muchos países carecen de una diplomacia educativa, cultural y científica pese a su participación en una instancia multilateral como la UNESCO. Se entiende de inmediato que la dificultad consiste en definir qué es una diplomacia educativa, cultural y científica: ¿basta con votar en la UNESCO? ¿Basta con ser receptor de la cooperación internacional? ¿Basta con tener acciones puntuales? ¿O supone la existencia dentro del Estado de recursos, agentes, instituciones y estrategias específicos? Si se considera que las políticas sectoriales son producto del trabajo de división de la acción estatal, entonces la existencia de una diplomacia educativa, cultural y científica supone la existencia de tal división dentro de la política exterior, es decir recursos, agentes, instituciones y estrategias específicos.

En el caso del tema de la tesis, si bien se puede decir que todos los países conocen procesos de internacionalización universitaria, no es evidente que todas las universidades tengan políticas de internacionalización ni que todos los Estados implementen políticas específicas de internacionalización universitaria. Se puede suponer, por ejemplo, que no todos los países con los cuales Campus France “coopera” llevan adelante una política de cooperación activa, que *co-operen*, ni que tengan una diplomacia educativa. Tal como se planteó al inicio de la tesis, la diplomacia universitaria (o cultural, educativa, etc.) no es lo mismo que una política de internacionalización de la educación superior; la política exterior, como política específica del Ministerio de Asuntos Exteriores, no es lo mismo que la acción exterior del Estado, que puede ser llevada adelante por otros ministerios y otras instituciones relacionadas con ciencia y educación. Se entiende entonces el problema metodológico: evaluar una política pública desde un punto de vista politista, en función de objetivos estatales, supone que se revise críticamente, desde un punto de vista sociológico, si tal política existe. De no ser así, el

investigador corre el riesgo de proyectar su categoría “política pública” sobre una práctica que no es una política pública y que, por lo tanto, no debería ser evaluada como “política pública” sin al menos haberse interrogado sobre el tipo de acción que es. La evaluación en términos de resultados es así inseparable de un análisis en términos de sociología política que plantee la existencia de esa política y evalúe los efectos de la cooperación sobre esa política, es decir una mirada que se interroga no sólo desde el Estado sino también sobre el Estado.

Argentina: endogenización de la política de internacionalización

Tal como se resaltó en la revisión que se hizo de la relación entre campo estatal y campo universitario, así como del lugar de la cultural, de la ciencia y de la educación en la política exterior, Argentina se caracteriza, en comparación con Brasil y Francia, por tener un Estado con capacidad limitada de implementar políticas universitarias, un entrelazamiento difuso y una política de internacionalización de la educación superior menos institucionalizada³⁶³. Existen distintos organismos desde los cuales se llevan acciones e incluso políticas que influyen sobre la internacionalización universitaria: los ministerios de educación y de ciencia y tecnología, CONICET, CONEAU, etc. Sin embargo, muchas de estas acciones son científicas o educativas, y no propiamente universitarias: las acciones estatales específicamente universitarias se llevan adelante desde la SPU, dentro del Ministerio de Educación, a través del PIESCI. Pero, tal como lo declara Marina, este programa no está en el organigrama y, tal como lo afirma Valentina, si bien hay acciones de internacionalización, no hay una política. A su vez, dentro de las universidades, en los años 2000, la mayoría de las universidades argentinas todavía no tenían estructuras de gestión de la internacionalización y aún hoy la mayoría no poseen un proyecto o plan de internacionalización y cuando lo tienen se les dificulta implementarlo (Fernández Lamarra & Albornoz, 2014; Korsunsky, 2019). Esta ausencia de estructuras de gestión y de plan de internacionalización transparece, tal como se señaló, en las páginas internet de las universidades. Por más que existan prácticas de internacionalización y que éstas estén más o menos institucionalizadas, por ejemplo bajo la

³⁶³ Se insiste nuevamente en que la terminología utilizada (“difuso”, “menos institucionalizada”) no constituye un juicio de valor y que ni el caso brasileño ni el caso francés han de ser considerados como una norma o el resultado de una evolución que Argentina debería seguir. Se puede pensar, por ejemplo, que el carácter difuso y menos institucionalizado de Argentina es una ventaja y que da mayor flexibilidad; mientras que la existencia de instituciones, como la CAPES, puede introducir rigidez burocrática.

forma de acuerdos de cooperación o de becas, las políticas de internacionalización de la educación superior del Estado y de las universidades no parecen ser políticas consolidadas y revelan, de forma general, un entrelazamiento difuso entre campo estatal y campo universitario, comparando con los otros dos países estudiados.

En el caso de Argentina, en cuanto al impacto del programa en términos de efecto, se llega a la conclusión que el desarrollo de la cooperación bilateral con Francia favoreció la formación de una política de internacionalización. De hecho, V. Giussani, quien trabajó dentro del PIESCI en el momento de la implementación de programa, señala la ausencia de esta política previamente a la cooperación con Francia. La autora define la “agenda de cooperación en educación superior” como “la suma de todos los programas y acciones de la cooperación bilateral en educación superior”. Esa suma es, si se tiene en cuenta la breve revisión histórica que se hizo, la “suma” de una multitud de programas que surgen en momentos y ámbitos distintos. Gran parte de estos programas son franceses, en el sentido que corresponden a la implementación con el socio argentino de programas que Francia desarrolla también a nivel regional o internacional (ECOS, PREFALC, bourse Eiffel, etc.). Del lado francés existe además dentro de la embajada un servicio especializado de cooperación científica, educativa y cultural, así como agentes y recursos específicos para la cooperación universitaria. Puede por lo tanto considerarse que existe una política de cooperación universitaria y una agenda. Del lado argentino, esta estructura no existía hasta la creación del PIESCI en 2003 y aún se está consolidando: la conceptualización en términos de “suma” de la agenda de cooperación significa que acciones dispares desde el punto de vista argentino empezaron a verse como un todo, como una categoría de acción política. La autora, citando a J. Theiler, señala que la cooperación pasó de ser concebida como fuente de financiamiento externo a constituir un instrumento de internacionalización del sistema universitario y que la creación del PIESCI constituyó el primer paso para el desarrollo de una estrategia de internacionalización desde el Estado argentino. Con la creación del PIESCI, se pasó por lo tanto de una visión pasiva, de simple receptor, a una visión activa, como actor que piensa la cooperación como un “instrumento” no sólo de financiamiento sino de internacionalización de la educación superior. La creación misma del PIESCI brinda la posibilidad de centralizar en un lugar específico dentro del Estado la cooperación universitaria, es decir de crear una agenda y posibilitar la acción: se incorpora a la esfera de acción del Estado la internacionalización de la educación superior.

Además, tal como lo recuerda V. Giussani, Arfitec es la primera experiencia de vinculación bilateral en educación superior con un socio europeo centrada en la formación de recursos humanos para el desarrollo productivo. Tal como se mencionó, el desarrollo de Arfitec se vio estimulado del lado argentino por la implementación del “Plan Estratégico de Formación de Ingenieros” de 2012-2016 que contemplaba en su eje C la internacionalización de la ingeniería argentina. El desarrollo del programa Arfitec entra por lo tanto dentro de una visión instrumental de la cooperación que no se limita a la internacionalización educativa, sino que corresponde a una política más general de desarrollo del país.

Según V. Giussani, el diferencial del caso de la cooperación francesa por la parte argentina está dado por su carácter doblemente pionero: es la primera cooperación norte-sur de carácter horizontal e influyó “decisivamente [en] la emergencia de una estrategia de internacionalización argentina con socios de mayor desarrollo socio-económico” (Giussani, 2017, p. 23). En su conclusión señala que desde la perspectiva del Estado argentino:

“la principal característica del caso es que la cooperación como instrumento precedió al armado de una estrategia de internacionalización; y no sólo ello, sino que terminó por convertirse en el antecedente más sólido para orientar la elaboración de una estrategia de internacionalización de la educación superior Argentina promovida desde la SPU” (Giussani, 2017, p. 46).

Cabe además recordar que, tal como lo señala Celeste, el PIESCI nace de la necesidad de gestionar los fondos de la cooperación española y europea. Por lo tanto, primero se cooperó y luego, en el mismo proceso, se desarrolló una política. Por su importancia, que se destacó particularmente a través del análisis del presupuesto, no cabe duda de que el programa Arfitec contribuyó a la consolidación del PIESCI. El principal efecto por lo tanto del programa sobre el Estado argentino es así su contribución a la formación de una política de internacionalización. Esta contribución no se limita a lo material y lo institucional (financiamientos, acuerdos, etc.): tal como lo señala V. Giussani, la existencia de un agregado de cooperación universitaria dentro de la embajada francesa fue clave en la medida que se centralizó la cooperación y que permitía “un punto de encuentro, casi semanal en los momentos de mayor trabajo conjunto, de los funcionarios franceses con los miembros del PIESCI-SPU” (Giussani, 2017, p. 24). El desarrollo de estos vínculos interpersonales puede ser

interpretado como un mecanismo de “aprendizaje”, de difusión de una forma de internacionalización, es decir de transmisión de un habitus que favoreció en agentes estatales argentinos la emergencia de la categoría “política de internacionalización” como categoría de acción pública, proceso a través del cual se incorpora a la esfera de acción del Estado la internacionalización de la educación superior, se endogeniza la política de internacionalización. A su vez, este aprendizaje no se da por la simple circulación de una “idea”, de una “receta”: el aprendizaje fue posible y produjo resultados concretos por la existencia de un sistema universitario público, de un Estado capaz de llevar adelante acciones políticas y de agentes, como celeste, capaces de desarrollar una visión estratégica. En otras palabras, era posible importar e incorporar, seguramente con adaptaciones, una forma de hacer internacionalización. El desarrollo del programa tuvo por lo tanto efectos, en el sentido de sociología política, sobre el Estado, en la medida que favoreció la emergencia de una política pública de internacionalización de la educación superior (Hipótesis II-a). Lo cual significa que no sólo circularon conocimientos de ingeniería, sino también conocimientos políticos.

Desde el punto de vista de los objetivos del Estado, puede considerarse que se lograron los objetivos asignados. Según la carta de intención para la creación del programa Arfitec se establecen los siguientes objetivos: consolidación de los lazos y estructuración de acciones, promoción de la movilidad de estudiantes, docentes e investigadores, y formación lingüística de los estudiantes argentinos (Varios, 2007) En las bases de la VI convocatoria de 2019, los objetivos específicos son los siguientes (Varios, 2019):

- Impulsar la constitución de redes de universidades y de escuelas de ingenieros que garanticen la durabilidad de las acciones, el reconocimiento académico y la confianza de ambas partes.
- Promover la movilidad de estudiantes de grado y posgrado y de docentes-investigadores para favorecer el reconocimiento recíproco de los períodos de estudio e inclusive de los títulos, posibilitando la apertura profesional de los graduados.
- Facilitar las condiciones para el desarrollo de programas académicos de doble titulación.
- Fomentar la investigación y el desarrollo en el marco de las redes interuniversitarias favoreciendo la transferencia de tecnologías y la innovación.
- Promover la enseñanza de las lenguas castellana y francesa.

Con una movilidad estimada de Argentina hacia Francia de 1 250 estudiantes y una movilidad de 1 150 estudiantes franceses hacia Argentina, con unos 112 convenios interuniversitarios, y con la organización de siete foros, no cabe duda de que el programa, según los objetivos establecidos, es exitoso. En la evaluación interna que se hizo del programa, se da cuenta de “los importantes avances logrados [...] en materia de cooperación franco-argentina en ingenierías” y que se alcanzó el primer objetivo que era de crear y consolidar vínculos de cooperación duraderos (Sabaté & Rayes, 2016, p. 38). Los autores destacan además que se han tenido resultados amplios al impulsar la constitución de redes de universidades y de escuelas que garanticen la durabilidad de las acciones y que se logró establecer una relación de confianza que queda plasmada en el acuerdo de reconocimiento mutuo de títulos entre Francia y Argentina. El documento señala que el mayor éxito es la movilidad estudiantil y que la movilidad de docentes e investigadores ha sido más limitada. Como puntos negativos, indica que no se logró desarrollar actividades de investigación, ni establecer vínculos con el sector privado, ni realizar transferencias de tecnología e innovación³⁶⁴. Los autores señalan también en conclusión que la enseñanza de idiomas, particularmente de francés, no ha sido homogénea. La apreciación que se hace por lo tanto desde el Estado es que el resultado es positivo, pero que ciertos aspectos no han sido logrados y que se podría mejorar. Sin embargo, tal como se intentó mostrar, el producto más importante probablemente no se pueda evaluar “desde el Estado” porque es “sobre el Estado”: se consolidó la internacionalización de la educación superior como categoría de política pública.

Brasil: la consolidación de la cooperación, de las políticas de internacionalización y de la CAPES

En el caso del Estado brasileño, el análisis de los productos desde y sobre el Estado se plantea diferentemente al caso argentino por el hecho que el programa fue implementado

³⁶⁴ La mención que hacen los autores de la evaluación de estos puntos es particularmente interesante si se tiene en mente los desarrollos que se hicieron sobre la evaluación de los resultados de las políticas públicas: estos objetivos (desarrollo de la investigación, vinculación con el sector privado, transferencia de tecnología) no aparecen ni en la carta de intención de creación de Arfitec ni en las bases de las convocatorias. ¿Son objetivos implícitos, no expresados? ¿Son objetivos que aparecieron después? ¿Son objetivos de otros actores fuera de PIESCI? Y, pregunta clave: ¿hay que tomarlos en cuenta en la evaluación de los resultados?

por una institución, la CAPES, que ya llevaba adelante políticas de internacionalización. Tal como se señaló, el Estado brasileño desarrolló de forma temprana una política exterior educativa que se ve reflejada en la organización institucional del ministerio de asuntos exteriores y de la CAPES. Además, el programa nace de una iniciativa brasileña en el marco de una cooperación bilateral fuertemente institucionalizada gracias a la existencia de la CAPES-COFECUB. En ese sentido, los efectos del programa sobre el Estado brasileño no pueden ser los mismos que los de Arfitec en Argentina dado que en el primer caso la política de internacionalización y la cooperación con Francia ya estaba consolidada. Lo más probable, teniendo también en cuenta el peso menor del programa dentro de la cooperación franco-brasileña y dentro de las políticas de internacionalización llevadas adelante por Brasil, es que el programa sólo haya sido una acción más que contribuyó a la consolidación de este tipo de políticas y a la importancia de la CAPES en la internacionalización de la educación superior brasileña.

Probablemente, uno de los efectos más importantes sobre el Estado brasileño del desarrollo del programa haya que buscarse más del lado de la consolidación de las relaciones con Francia. Tal como se señaló, cuando la CAPES lanza el programa con Francia, desarrolla también una versión de éste con Alemania y Estados Unidos. La única versión que se mantuvo y se consolidó es la versión francesa. Entonces, teniendo en cuenta lo que se señaló en cuanto a la cantidad de convenios interuniversitarios que vinculan a universidades brasileñas con universidades francesas y estadounidenses, así como la movilidad de estudiantes, se puede pensar que uno de los efectos del programa sea la consolidación de la visión de Francia como socio confiable en la implementación de proyectos de cooperación que favorezcan la internacionalización de las universidades brasileñas³⁶⁵. Éste fenómeno muy probablemente también esté presente del lado argentino: en ambos casos, Francia es uno de los principales socios. Se entiende entonces que el mecanismo de reproducción según el cual la cooperación, producto del entrelazamiento entre campos, reproduce este entrelazamiento (hipótesis II-1 y II-2), no opera únicamente a través la producción de agentes multiposicionados, sino también a través de la construcción de una visión estatal de Francia como socio. La cooperación, al propiciar en Argentina y en Brasil al implementación de políticas públicas de

³⁶⁵ A esta percepción se suma, obviamente, todo lo señalado sobre la cercanía de Brasil y Francia dentro del CTES así como la historia de las relaciones culturales y diplomáticas entre ambos países.

internacionalización de la educación superior retroalimenta la relación con Francia, país que precisamente implementa este tipo de política: la cooperación, obviamente cuando es exitosa, produce cooperación favoreciendo la visión del otro como socio y produciendo agentes que van a tener capitales y habitus afines con esa visión del otro. Se entiende aquí cómo la sociología política internacional de la educación puede contribuir a entender por qué, tal como lo señala R. Axelrod, la cooperación puede existir sin autoridad en base a la reciprocidad (Axelrod, 2006) y cómo se construye la mirada del otro como facilitador de la realización de los propios objetivos, mirada que es una condición clave del desarrollo de una cooperación intergubernamental, tal como lo establece R. Keohane (Keohane, 1984)³⁶⁶.

Con respecto a los resultados, pueden establecerse los objetivos del Estado brasileños a partir de las convocatorias. En la convocatoria de 2008 y en las siguientes, aparecen los siguientes objetivos (CAPES, 2008):

- Apoyar las operaciones universitarias en ingeniería.
- Fomentar la movilidad docente y el intercambio de estudiantes de licenciatura en ingeniería.
- Acercamiento de las estructuras curriculares (*“Aproximação das estruturas curriculares”*), reconocimiento mutuo de diplomas y realización de prácticas profesionales.

A estos objetivos específicamente vinculados con Brafitec, pueden agregarse los objetivos más generales del Estado brasileño en cuanto a política de internacionalización de la educación superior que se pueden identificar en la presentación que hizo el director de relaciones internacionales de la CAPES en el foro Brafitec que se realizó en Uberlandia (Rabelo & Carvalho, 2019). El autor retoma el histórico de las políticas de internacionalización llevadas adelante por la CAPES: bolsas individuales a partir de 1953, proyecto *“Parecer Sucupira”* a partir de 1965, *“Projeto Conjunto de Pesquisa”* a partir de 1979, *“Ciência sem Fronteiras”* en 2011 y desde 2018 *“Programa Institucional de Internacionalização”*. Detalla luego el concepto de internacionalización integral, que incluye el compromiso institucional articulado, el

³⁶⁶ “Intergovernmental cooperation takes place when the policies actually followed by one government are regarded by its partners as facilitating realization of their own objectives, as the result of a process of policy coordination.” (Keohane, 1984, pp. 51–52).

liderazgo administrativo, las políticas universitarias, la movilidad, la colaboración y la cooperación, etc. Tanto desde el punto de vista de los objetivos específicos del programa como desde los objetivos más generales de la política de internacionalización, se puede establecer que por la cantidad de estudiantes en movilidad, la cantidad de convenios así como por la cantidad de foros realizados, se alcanzaron los objetivos asignados al programa. La tesis de L. Grochoki revela de hecho la satisfacción de este funcionario de la CAPES en cuanto al programa, *“um dos programas mais consolidados”* de la CAPES: su tesis apunta precisamente a *“avaliar a contribuição do Brafitec para: a internacionalização dos cursos de engenharia no Brasil; o reconhecimento recíproco de créditos; e a geração de oportunidades de prática profissional por meio de estágios em laboratórios e empresas no Brasil e na França”* (Grochoki, 2016, p. 4).

Conclusiones parciales de la cuarta parte

En resumen, en cuanto a la incidencia del programa sobre las universidades argentinas y brasileñas, sea en términos de resultados o de efectos, no se puede dudar que es importante. Si bien no se comparó con otros programas, por la cantidad de estudiantes que realizaron una movilidad, la cantidad de acuerdos, de proyectos, de foros y de universidades involucradas, no cabe duda de que los programas Arfitec y Brafitec impactaron en la internacionalización de las universidades que se considere la institución, los docentes o los estudiantes. La implementación de los programas favoreció la consolidación de la cooperación interuniversitaria internacional y nacional, así como la cooperación intrauniversitaria. Para llevar adelante esta cooperación, las universidades tuvieron además que vincularse con la CAPES del lado de Brasil y con el PIESCI del lado de Argentina, es decir con sus respectivos Estados. A través de este proceso se consolidó el entrelazamiento entre campo universitario y campo estatal en el marco de una cooperación bilateral destinada a implementar un programa de internacionalización. Se produjo, por lo tanto, a través de este entrelazamiento, una incorporación a la esfera del Estado de la internacionalización y la implementación de una política bilateral de internacionalización. Se entiende así cómo opera la lógica social de reproducción del entrelazamiento (Hipótesis II-2) y cómo, a través de la implementación del programa, la cooperación universitaria propicia en Argentina y Brasil el desarrollo de políticas públicas de internacionalización de la educación superior (Hipótesis II-a).

Se logró también, gracias al estudio realizado de la movilidad y de la cantidad de acuerdos, profundizar en el funcionamiento del CTES. Los programas Arfitec y Brafitec tienen lugar dentro del polo latino de la movilidad, entre países que poseen posiciones particulares dentro de este campo por su cercanía y por su relación dentro de las lógicas centro-periferia que caracterizan su funcionamiento. Por los distintos productos de estos programas (movilidad, convenios, etc.) se puede afirmar que contribuyeron a la consolidación del polo público y latino del CTES (Hipótesis I-c).

Si identificaron también una serie de similitudes y diferencias entre ambos casos. En cuanto a la movilidad estudiantil, tanto Argentina como Brasil se encuentran en una situación de tensión entre una dependencia bicéfala y la autonomía; y ambos son pivotes dentro del polo latino de movilidad. Sin embargo, también se notan diferencias: Brasil tiene una relación más fuerte con EE. UU. que Argentina. En ambos casos, se pudo observar que los flujos de estudiantes dentro de Arfitec y Brafitec eran importantes e implicaban flujos sur-norte y norte-sur, gracias a los cuales se puede caracterizar a estos países como países dominantes entre los dominados. Sin embargo, existen diferencias: en el caso de la relación franco-argentina los flujos están equilibrados, mientras que, en el caso de la relación franco-brasileña, la cantidad de estudiantes brasileños con destino a Francia es mucho más importante que el flujo inverso. Tal como se señaló, esta diferencia no se ha de interpretar como expresión de desequilibrios centro-periferia, sino más bien como resultado de una política más activa del lado de Brasil que resulta al menos en parte de un entrelazamiento más fuerte entre campo estatal y campo universitario.

En cuanto a las universidades, se identificaron también una serie de similitudes, particularmente la gran cantidad de convenios con Francia y el contraste con EE. UU., así como la discrepancia entre esta observación y la cantidad de movilidad estudiantil. La interpretación que se hizo es que ambos casos son ilustrativos de las distintas lógicas de internacionalización, una lógica pública y una lógica privada. La alta institucionalización de los vínculos interuniversitarios con Francia sirvió además para interpretar la movilidad con Francia y resaltar el significado de ésta dentro del polo latino y dentro del CTES como una movilidad que resulta de una política pública. A su vez, se identificaron diferencias: en el caso de Argentina la relación con la ex metrópoli es mucho más fuerte que en el caso de Brasil. Este hecho puede explicarse por las posiciones diferentes de España y Portugal dentro del CTES. Tal como se observa en la Figura 17, Portugal está en una posición relativa desfavorable con

respecto a Brasil, mientras que la relación entre Argentina y España es más difícil de calificar, por lo tanto, la relación de Brasil con Portugal no tiene el mismo sentido que la relación de Argentina con España.

La revisión de las páginas internet de las universidades para la recolección de datos sobre los convenios revela otra diferencia: en el caso de las universidades brasileñas, la identificación del área de relaciones internacionales (secretaría, departamento, etc.) es más fácil, aparece en el organigrama, se expone la política de internacionalización, existen programas con lineamientos de política de internacionalización, estos programas se sustentan en la política de la CAPES y los datos sobre los convenios son accesibles. Esta tendencia es diferente a lo que se observó en el caso de Argentina: dificultad para encontrar el área de relaciones internacionales que no necesariamente aparece en las ventanas del menú del sitio, ausencia de exposición de una política de internacionalización, falta de datos sobre los convenios o dificultad para acceder a las listas. Si se considera que las páginas internet de las universidades, al ser la imagen que brinda de sí mismo la universidad hacia el exterior, revelan cómo funciona la universidad, estas diferencias pueden entonces interpretarse como un indicio de las diferencias entre Argentina y Brasil en cuanto a las políticas de internacionalización de las universidades: tal como se señaló en el análisis del entrelazamiento entre campo estatal y campo universitario, en Argentina el desarrollo de políticas de internacionalización de la educación superior es reciente mientras que en Brasil se trata de políticas consolidadas.

Se llega por lo tanto a la conclusión que la implementación del programa favoreció el desarrollo de relaciones interuniversitarias internacionales institucionalizadas a través de la firma de convenios y también de relaciones interuniversitarias nacionales gracias a la construcción de redes, dando entonces lugar a un tipo de internacionalización particular, en red, en el marco de políticas públicas de cooperación. El programa fomentó también las relaciones intrauniversitarias, así como la relación con los Estados, es decir el entrelazamiento entre campo estatal y campo universitario. En cuanto a los Estados, el desarrollo de la cooperación propició en Argentina la endogenización de las políticas de internacionalización de la educación superior y, en el caso de Brasil, se consolidaron estas políticas, así como la importancia de la CAPES: ambos países implementaron una política de internacionalización de alcance nacional. Se afianzó a su vez la relación con Francia, tanto bilateral como interuniversitaria, es decir una relación centro-periferia dentro de ese lugar particular del

CTES que es el polo latino. Se consolida así la lógica pública del CTES, tanto más que estas cooperaciones bilaterales e interuniversitarias ocurren dentro de ese entramado interregional particular que es el Espacio Euro-latinoamericano para la Educación, Ciencia y Tecnología.

Conclusiones generales

Se plantearon al inicio de la tesis dos objetivos: verificar empíricamente las hipótesis formuladas y mostrar la relevancia del concepto de campo para el estudio de las relaciones internacionales. Se propone a continuación concluir retomando sucesivamente estos objetivos. En primer lugar, se hace un balance de los resultados empíricos de la investigación recordando los distintos pasos que se siguieron en la tesis, resaltando los resultados en cuanto a la verificación de las hipótesis formuladas, sintetizando la comparación y señalando ciertas limitaciones. En segundo lugar, se recalca el aporte teórico y metodológico de la tesis para luego mencionar las pistas de investigación que se identificaron.

Los resultados empíricos de la investigación: alcances y límites de la tesis

El punto de partida de esta tesis fue cómo, por qué y con qué resultados se desarrollan políticas de cooperación universitarias, lo cual llevó a indagar en cómo analizar este tipo de políticas públicas. La revisión de bibliografía permitió identificar dos tipos de literaturas relevantes: la de Internacionalización de la Educación Superior y, en RR. II. y Economía Política Internacional, la que trata de poder blando y diplomacia pública, interdependencia compleja, comunidades epistémicas, dependencia y cooperación. La doble laguna que se identificó en esta revisión en cuanto a la relativa ausencia de cruces entre estas literaturas y al estudio específico de la universidad desde las RR. II. incitó a buscar otras herramientas teóricas. Esto llevó a P. Bourdieu y a descubrir los usos recientes de su sociología para el estudio de las relaciones internacionales y de la acción pública. Luego, mediante el trabajo de campo y la interrogación sobre cuál es el lugar de lo internacional, se logró operar una ruptura epistemológica y reformular el objeto de estudio en términos de entrelazamientos de campo para luego formular las hipótesis propuestas y establecer el método de investigación.

Para la presentación de los resultados se siguieron los siguientes pasos. Primero, se reconstruyó la sociogénesis de los programas Arfitec y Brafitec. Para ello, se propuso una modelización geométrica de las relaciones centro-periferia del CTES y se ubicaron las posiciones de Argentina, Brasil y Francia: se identificaron los polos de la movilidad estudiantil internacional y la posición particular de América latina, entre dependencia bicéfala y

autonomía; se analizaron detalladamente ciertas variables y las tomas de posiciones en la OMC y la UNESCO, y se completó el análisis presentando los procesos de integración regional e interregional. Se siguió el análisis sociogenético con el estudio de los entrelazamientos entre campos estatales y campos universitarios indagando en la relación entre política exterior, cultura, ciencia y educación en cada país y luego en cada relación bilateral. Se contextualizó de este modo la creación y difusión del programa y se entendió la frase *“Les Brésiliens sont venus nous voir”*.

El segundo paso que se siguió en la presentación de los resultados consiste en el estudio del funcionamiento de los espacios Arfitec y Brafitec. Se indagó en las prácticas de la cooperación universitaria a partir del estudio de los foros y de las lógicas de la cooperación y luego se estudió la economía de la cooperación. Se establecieron aquí ciertas características de ésta: la reciprocidad, la producción de capital humano dentro del CTES y la relación entre internacionalización educativa e internacionalización profesional, estableciendo así vínculos con la economía del conocimiento y del lenguaje. Tras haber analizado los financiamientos públicos, se estudió la vinculación del programa con el sector privado presentando el caso del Campus PLM de Córdoba y el programa Cubesat de nanosatélites. Se hizo enseguida un análisis prosopográfico de los espacios Arfitec y Brafitec. Para ello, se analizó el multiposicionamiento de ciertos agentes eficientes claves que se conceptualizaron como universitarios diplomáticos y diplomáticos universitarios. Se sistematizó luego el análisis y la comparación a través de un ACM de cada espacio.

El último paso en la presentación de los resultados concierne los productos de los programas Arfitec y Brafitec. Se hizo un análisis detallado de las movilidades estudiantiles dentro del programa y se interpretaron estos flujos situándolos dentro de las movilidades de los países estudiados con Francia y a su vez, situando a éstas dentro de las movilidades totales de Argentina y de Brasil. Se cerró luego el análisis de los productos de los programas poniendo el foco sobre la institucionalización de las relaciones interuniversitarias con Francia y la consolidación de las políticas públicas de internacionalización en Argentina y Brasil.

En cuanto a la verificación de las hipótesis propuestas³⁶⁷, se llega a los siguientes resultados. La cooperación universitaria aparece efectivamente como una política pública

³⁶⁷ Todas las conclusiones que siguen son “según los resultados de la investigación realizada”, es decir con todas las limitaciones inherentes a los datos producidos, al diseño de la investigación y al manejo de los distintos métodos utilizados.

bilateral de internacionalización constitutiva del polo público del CTES (hipótesis general I). De hecho, aunque la demostración de una oposición entre capital económico y cultural (hipótesis derivada I-1) no sea concluyente, sí se logró establecer una oposición entre un polo dominante, de lógica privada, anglófono, que concentra el capital económico y simbólico del campo y que está ubicado en el Pacífico y el Atlántico Norte; y un polo dominado, de lógica pública, estructurado en torno a las lenguas latinas y que está ubicado en el Atlántico (hipótesis derivada I-2). El análisis de la movilidad estudiantil internacional, con la identificación de diferentes polos; la modelización del CTES y el estudio más detallado de ciertas variables (civilización, imperio y movilidad) conducen a validar estas hipótesis. Al estudiar las posiciones de los tres países considerados dentro de estos distintos espacios se estableció su cercanía dentro del polo dominado (hipótesis específica I-a) y se logró explicar, al menos parcialmente, la convergencia de estos países por sus posiciones relativas: Francia como país dominado entre los dominantes y Argentina y Brasil como países dominantes entre los dominados (hipótesis específica I-b). Gracias a la escritura y al análisis detallado de los flujos de estudiantes y de los convenios interuniversitarios, se avanzó inductivamente en la conceptualización interpretando esta relación como una relación centro-periferia dentro del polo latino. A su vez, se profundizó en el estudio de esta cercanía ahondando en las relaciones de Francia con América latina, Argentina y Brasil, vinculando así el análisis estadístico con el análisis histórico, y haciendo énfasis en la latinidad. Se logró también establecer la existencia de una homología estructural entre la posición de los países en el campo y las tomas de posición en cuanto a la visión de la educación superior como un servicio o como un bien público (hipótesis derivada I-3). A través de la comprobación de las hipótesis derivadas y específicas vinculadas con la primera hipótesis general se logró ubicar el objeto de estudio en un espacio social e histórico particular y mostrar que la cooperación universitaria de Argentina y Brasil con Francia puede considerarse como una política pública bilateral de internacionalización constitutiva del polo público del CTES y, más particularmente, del polo latino, que se caracteriza por una lógica pública de internacionalización y vínculos históricos particulares.

En cuanto a la verificación de la hipótesis general II, se logró mostrar que la cooperación es producto y reproductora del entrelazamiento de campos. El análisis histórico de la relación entre política exterior, cultura, ciencia y educación en cada país y luego de las relaciones bilaterales, combinado con el estudio prosopográfico de cada espacio, con énfasis

en los multiposicionamientos, permitió establecer el entrelazamiento que produce la política de cooperación (hipótesis derivada II-1), con lo cual se logró explicar un hecho social por otro hecho social. A su vez, el estudio de la sociogénesis del programa, combinado con la prosopografía, mostró la importancia de los agentes brasileños y argentinos formados en Francia en la producción de la cooperación. Asimismo, al combinar estos resultados con el análisis de los flujos de estudiantes Arfitec y Brafitec se demostró la reproducción de capitales y agentes que producen la cooperación (hipótesis II-2). Se entiende gracias al estudio de esta reproducción, y particularmente de la movilidad estudiantil, que a través de esta cooperación Francia logra renovar el valor internacional de su capital universitario (hipótesis II-c). Luego, al establecer la sociogénesis de los programas y su funcionamiento, y al ponerlos en relación con los productos, se logró explicar las diferencias entre los productos a partir de las diferencias entre los espacios sociales de producción (hipótesis derivada II-3), es decir mostrar que la co-operación es socio-lógica. Se mostró también que la cooperación universitaria con Francia propicia en Argentina y Brasil la implementación de políticas públicas de internacionalización de la educación superior dado que favorece el desarrollo de este tipo de políticas y que, al menos en el caso de Fitec, se trata de políticas que logran sus objetivos, son de alcance nacional e impactan sobre la internacionalización (hipótesis específica II-a): la cooperación bilateral favoreció la cooperación interuniversitaria internacional y nacional, así como la cooperación intrauniversitaria. El análisis muestra también que el marco institucional y la configuración del entrelazamiento entre los campos estatal y universitario en Brasil favorecen una articulación con la política exterior y la política económica mayor que en el caso de Argentina, tal como lo muestra el programa Cubesat (hipótesis específica II-b).

Conviene aquí hacer una breve sistematización de la comparación entre los tres países y los dos programas. En cuanto al entrelazamiento entre campo estatal y campo universitario, la revisión histórica muestra diferencias entre los tres países: en Francia, la cultura, la ciencia y la educación son pilares de la política exterior desde al menos el siglo XIX, el Estado participa directa y activamente en estos asuntos y la internacionalización de la educación superior es dirigista³⁶⁸. En el caso de Brasil, existe también una política exterior activa en cultura, ciencia y educación a la vez que el Estado interviene históricamente en la internacionalización de sus

³⁶⁸ Ver sobre estos puntos lo señalado sobre la universidad en perspectiva internacional y el entrelazamiento entre campo universitario y estatal en Francia.

universidades. En Argentina, el entrelazamiento es difuso y la implementación de políticas de internacionalización por el Estado y por las universidades es más reciente. Las relaciones bilaterales son también diferentes: en el caso franco-brasileño, se trata de una alianza estratégica y la relación es históricamente más importante, mientras que la relación franco-argentina no tiene esa dimensión estratégica, pero es densa en el sentido que la relación bilateral abarca muchos aspectos y hay una colaboración activa. La implementación del programa se da por lo tanto en relaciones bilaterales diferentes y tanto su funcionamiento como sus productos revelan estas diferencias (importancia de la CAPES, vinculación con las empresas, programa Cubesat, perfil de los agentes, etc.).

En lo que concierne el funcionamiento de los programas, se identificaron también diferencias. En los foros, se nota en Brafitec un entrelazamiento más complejo, con mayor participación del Estado, de las universidades y de las empresas, que en Argentina, donde el entrelazamiento es más difuso. En cuanto a los financiamientos y a la vinculación con el sector privado, del lado de Brasil se invirtieron relativamente más recursos y se logró mayor participación de las empresas que en Argentina. A esto se ha de sumar las diferencias que se identificaron en cuanto a las características prosopográficas de cada espacio: el espacio Brafitec es más homogéneo que el espacio Arfitec y la distribución de capitales es favorable a Brasil. En cuanto a los productos, en ambos casos se consolida la relación con el polo latino de la movilidad y con Francia, y se institucionalizan las relaciones interuniversitarias, pero se notan diferencias en los flujos de estudiantes : son más equilibrados cuantitativamente en Arfitec que en Brafitec.

En lo relativo a la relación entre política exterior e internacionalización, se puede concluir lo siguiente. En el caso de Francia, tanto por las características del funcionamiento del programa, particularmente la intervención del MAE, del MES y de la CDEFI, como por la participación de las empresas y de instituciones subnacionales, se generaron sinergias entre diplomacia universitaria, diplomacia económica y diplomacia subnacional, como lo muestra la participación de Thalès y el análisis prosopográfico. En el caso de Brasil la situación parece ser similar, pero menos marcada y sin el componente de diplomacia subnacional: la participación directa del ministerio de asuntos exteriores en el programa es mucho menor que la participación del MAE del lado francés, sin embargo, dada la existencia de una política exterior activa de Brasil en estos asuntos así como el funcionamiento institucional de la CAPES y sus relaciones con el Ministerio de Asuntos Exteriores brasileños, el programa no deja de

insertarse en una serie de políticas y acciones exteriores llevadas adelante por Brasil. En el caso de Argentina, la dimensión propiamente diplomática está mucho menos presente que en los casos anteriores. Tal como se resaltó, el Ministerio de Asuntos Exterior y Culto no interviene directamente en el programa y no hay acción propiamente diplomática vinculada con el programa (ni cultural y educativa, ni económica, ni subnacional). No hay por lo tanto una política exterior, sino más bien una acción exterior llevada adelante desde el Ministerio de Educación, y más particularmente la SPU, con intervención de la Secretaría de Cooperación Internacional. Retrospectivamente, es sorprendente constatar cómo las diferencias y las similitudes de los tres países estudiados se hallan representadas en ciertos agentes que fueron entrevistados durante el trabajo de campo. En Argentina, Celeste, diplomática universitaria sin estatuto diplomático ni universitario y que desarrolla exitosamente el PIESCI, que sólo es un programa de la SPU, pero que constituye la principal acción exterior del Estado argentino en cuanto a internacionalización de la educación superior. En Francia, Jean, científico internacionalizado, con experiencia en los cargos políticos de las escuelas de ingeniería y una función casi diplomática dentro del dispositivo francés de cooperación universitaria, realización histórica de la figura idealtípica del universitario diplomático. En Brasil, un agente como Leandro, similar a Jean, pero en versión brasileña, es decir vinculado a la CAPES. Cada uno de estos perfiles constituyen multiposicionamientos diferentes que revelan los entrelazamientos entre campo estatal y universitario característico de cada país.

El estudio del programa revela así distintas formas de integración al Estado de la internacionalización de la educación superior. Más allá de estas diferencias, el estudio aporta también elementos de reflexión en cuanto al diseño de políticas de internacionalización. Tal como se resaltó, particularmente en la comparación que surgió con CSF, la fórmula Fitec brinda beneficios a una gran cantidad de agentes y actores: los estudiantes hacen una movilidad, los profesores coordinan los proyectos y las universidades firman convenios. Se activa así todo un espacio social y se generan vínculos bilaterales, interuniversitarios (internacionales y nacionales) e intrauniversitarios. A su vez, la objetivación de las posiciones relativas del Argentina, Brasil y Francia dentro del CTES, particularmente dentro del polo latino, la revisión histórica de las cooperaciones bilaterales, y el estudio de Fitec aportan elementos sobre el potencial de la cooperación bilateral entre estos países y sobre el carácter estratégico de ésta en término políticos, universitarios y económicos.

Cabe hacer una breve aclaración sobre cómo se llevó adelante la comparación. Primero, el estudio de la movilidad y del CTES llevó a estudiar una gran cantidad de variables y al conjunto de los países, gracias a lo cual se compararon las posiciones relativas de los tres países estudiados y se construyeron varias tipologías. Segundo, se hizo una comparación de las trayectorias históricas, logrando así interpretar los datos que se fueron produciendo. Tercero, gracias al análisis prosopográfico, se compararon ambos espacios así como las posiciones de los países y de las distintas instituciones involucradas en cada espacio. Finalmente, al articular la conceptualización en términos de entrelazamiento de campos con una estrategia comparativa se logró caracterizar situaciones particulares usando una terminología que permitiera describir lo observado (“interuniversitario internacional”, “densa”, difuso”, heterogéneo”, “dominante entre los dominados”, etc.). Esta caracterización se hizo durante la escritura y constituye una generalización por inducción: la terminología elaborada, basada en la teoría general de los campos, puede servir para estudiar otros campos transnacionales y otros tipos de entrelazamiento.

Se llega por lo tanto a la conclusión que la tesis tiene ciertos alcances: se logró desarrollar un marco teórico y una metodología gracias a la cual asir la complejidad del objeto estudiado integrando los Estados, las universidades y los estudiantes, se verificaron las hipótesis propuestas y se demostró la relevancia del concepto de campo para el estudio de las relaciones internacionales. Sin embargo, se identifican también ciertos límites que se fueron mencionando a lo largo de la restitución de los resultados pero sobre los cuales conviene insistir. La primera dificultad fundamental fue la construcción del objeto: pasar del tema genérico “la cooperación universitaria francesa con América latina” a la identificación de un objeto preciso como Fitec y salir de una reflexión “teórica” para empezar a aplicar un método fue costoso. El tiempo que se “perdió” en este proceso obviamente no se invirtió en la exploración del objeto, lo cual explica ciertas insuficiencias que se señalan más adelante. Se cree sin embargo que se logró entender la diferencia entre la ciencia como *ars inveniendi* y la ciencia como *ars probendi*³⁶⁹, lo cual constituye el principal aprendizaje de la tesis, razón por la cual se le dedica una parte importante en el texto al proceso de construcción del objeto.

³⁶⁹ Se refiere aquí a la diferencia entre la ciencia haciéndose y la ciencia hecha, y a la crítica del criterio popperiano de la científicidad: para ir más allá de los debates académicos sobre la epistemología de las ciencias humanas y de las ciencias naturales, se ha de pensar las prácticas de la ciencia haciéndose y no limitarse a tratar de establecer el criterio de verdad de la ciencia hecha. La construcción científica de un objeto de investigación exige vigilancia epistemológica: el hecho es conquistado, construido y constatado (Bourdieu et al., 1973a).

La segunda dificultad importante está relacionada con el pluralismo metodológico. Por un lado, no se alcanzó a profundizar en ninguno de los métodos utilizados: el aprendizaje de la estadística se hizo de forma relativamente autónoma e incluso aislada³⁷⁰, y el trabajo etnográfico que se realizó no deja de ser limitado³⁷¹. Por otro lado, tampoco se ahondó en la combinación de los métodos. Existen sin embargo diferencias entre los métodos cualitativos y cuantitativos, hay literatura que estudia específicamente cómo vincular estos métodos y se diseñaron métodos estadísticos “cuali-cuanti” (Bryman, 2006; Lemercier et al., 2013; Lemercier & Ollivier, 2011; Meur & Rihoux, 2002; Tashakkori & Teddlie, 2010). M. Hollis y S. Smith desarrollaron incluso una reflexión específica sobre las RR. II. basada en la idea que los debates sobre los métodos se anclan en tradiciones intelectuales diferentes y “dos tipos de historia para contar”: una, fundada en las ciencias naturales, que cuenta la historia “desde afuera” y explica; otra, fundada en la historia, que cuenta la historia “desde adentro” y comprende (Hollis & Smith, 1991). El enfoque de P. Bourdieu es crítico con estas categorías: la sociología tiene que romper con las oposiciones ficticias como individuo/sociedad y objetivo/subjetivo, etc. (Bourdieu et al., 1973a). Según él, la investigación tiene que establecer “relaciones significativas y significantes” (Bourdieu & Darbel, 2003, p. 29). Con “significativas” se entiende establecer diferencias estadísticamente significativas, es decir objetivar a través del método estadístico patrones de similitudes y diferencias. Con “significantes”, se entiende que se han de establecer variables que sean significantes para los agentes, que tengan sentido socialmente, lo cual implica hacer trabajo de campo y usar el método etnográfico. Esto conduce a un círculo hermenéutico que hace necesario el uso de varios métodos (Bourdieu, 2015, p. 39)³⁷². Tal como lo señala V. Pouliot, el enfoque de P. Bourdieu va más allá de los métodos mixtos y del incremento de validez dado que no se puede dar cuenta de la dualidad de las prácticas con un solo método (Pouliot, 2013). De forma pragmática y partiendo de la construcción del objeto y del material empírico que se identificó, mimetizando la forma de

³⁷⁰ Esto explica las insuficiencias que hay en el uso del método: se hubiera necesitado para el CTES tomar las variables que permitieran describir todo el periodo estudiado, imputar los datos, hacer mejor las categorías, etc.

³⁷¹ Sobre este último punto, cabe mencionar que pueden haber ciertas limitaciones vinculadas con las tradiciones disciplinares: las RR. II., las Ciencias Políticas y la Economía no son las disciplinas que más recurren al método etnográfico.

³⁷² El uso de métodos de análisis geométrico de datos, el trabajo con variables cualitativas nominales, el proceso de interpretación estadística e sociohistórica de los resultados de los ACM y de los AFC, así como la creación de tipologías dan a entender la particularidad del AGD: entre lo cuantitativo y lo cualitativo, hay la geometría (Le Roux, 2014).

trabajar de P. Bourdieu, se intentó implementar una serie de métodos y estrategias coherentes con el marco teórico y las hipótesis.

Las últimas dificultades que cabe mencionar son la amplitud del objeto y la escritura. Al tratar de contextualizar un objeto tan específico como Fitec dentro de las relaciones internacionales y bilaterales, surge una tensión entre lo general y lo particular. Se hubiera podido elegir, pero estudiar lo general sin ahondar en una realidad histórica concreta, o estudiar algo específico sin situarlo en un contexto general, hubiera llevado a un análisis truncado. Al contrario, se intentó desarrollar un método que permitiera abarcar esa complejidad específica de los hechos sociales internacionales: ocurren en un lugar concreto pero son internacionales, son situaciones específicas a través de las cuales se establecen las relaciones entre naciones, son prácticas inter-nacionales. La comparación sumó también a la amplitud del objeto: los tres países, las movilidades que se tuvieron que realizar para hacer el trabajo de campo, etc. Si bien esto extendió la investigación, sin embargo fue clave dado que se logró una mejor conceptualización estableciendo las características de cada caso. A estas dificultades se suman el desafío de la escritura en español y las complicaciones que se generan al trabajar en español, francés e inglés³⁷³, de ahí que el texto pueda tener ciertas imperfecciones lingüísticas.

Se identifican luego insuficiencias que se notan en el resultado de la tesis: faltan conocimientos más precisos sobre política exterior y sobre educación superior, particularmente de Argentina y Brasil, así como sobre las cooperaciones bilaterales. Faltan luego conocimientos específicos sobre ingeniería como área de conocimiento y sobre su vinculación con el campo económico en cada caso. Si bien estas insuficiencias constituyen en parte errores que se pueden atribuir a la falta de experiencia sólida en investigación, también se explican por ciertas elecciones que se hicieron. De hecho, se tomó conciencia desde el inicio de la posición desde la cual se realizaba el doctorado y de las dificultades que se podían presentar para la futura inserción profesional: franco-argentino, formado en Francia, radicado

³⁷³ Se cometió un error que consiste en haber leído a P. Bourdieu en lengua original: si bien esto pareció una buena opción al principio, el pensamiento de P. Bourdieu presenta cierto grado de dificultad y una lectura más extendida de textos suyos o basados en su teorías en español antes de iniciar la redacción hubiera probablemente facilitado el trabajo de escritura. El hecho de no haber tenido un aprendizaje escolar de la escritura del español y la exposición constante a distintas variedades de español complicaron también la escritura de un texto académico largo como una tesis doctoral. Se trabajó esencialmente en español, francés e inglés. El portugués, con un nivel muy básico, sólo se usó de manera puntual en la estadía en Brasil, en la revisión bibliográfica y en la investigación en internet.

en Argentina y trabajando en un tema “franco-latinoamericano” con disciplinas en las cuales los aportes de la academia anglosajona son fundamentales, se estaba en una posición “entre” que podía complicar el posicionamiento en espacios en los cuales especialistas argentinos, que trabajan sobre Argentina y que hicieron su carrera en Argentina en el campo de la educación tienen todos los capitales necesarios para posicionarse³⁷⁴. Se tenía entonces que establecer puentes entre la ciencia “anglosajona”, “francesa” y “latinoamericana”³⁷⁵ para intentar hacer de una desventaja una potencial ventaja. Se eligió entonces asumir la posición “entre” y ahondar en ella: evitar la especialización en una disciplina y en un área, y sobre todo evitar la tesis temática. Al contrario, se intentó hacer un trabajo que haga aportes teóricos y metodológicos que garanticen la posibilidad de multiposicionarse y de salir del tema estudiado. Tal como se dijo, Fitec es un caso de entrelazamiento en el CTES, que es también un caso de campo transnacional: la construcción teórica y el método propuesto son aplicables al estudio de las relaciones internacionales en general. Por lo posición de investigación se eligió entonces una estrategia que llevó a ahondar en la teoría y la metodología, y no en la particularidad del objeto.

Se tuvo entonces conciencia desde el inicio de la necesidad de vincular literatura anglosajona, latinoamericana y francesa, lo cual se nota en la construcción teórica propuesta, para posicionarse plenamente en el “entre”. Se entiende aquí que la investigación, a través de la revisión de las relaciones entre Francia y América latina y del estudio de la movilidad estudiantil y del CTES, permite objetivar la posición de escritura: de la misma forma que P. Bourdieu, al estudiar el campo universitario francés, se ubica nominalmente en el plano factorial que construye, me puedo ubicar en el espacio de la movilidad y en el CTES (Bourdieu, 1984b): ¿se podía, dada mi posición en el CTES y mi propia identidad franco-latinoamericana, es decir latina, ver otra cosa que la latinidad? Al haber establecido objetivamente el campo, tengo el “geometral de todas las perspectivas” (Bourdieu, 2019): puedo adoptar un punto de

³⁷⁴ Lo mismo se podría decir de RR. II.: doctorandos que tienen experiencias profesionales en el campo de las relaciones internacionales argentinas, que hicieron su carrera universitaria en RR. II. en Argentina tienen conocimientos y relaciones que no se compensan con sólo hacer un doctorado. En cuanto al conocimiento del sistema universitario, se puede señalar que el simple hecho de no haber tenido una trayectoria educativa en Argentina supone desconocer desde adentro cómo funciona el sistema educativo.

³⁷⁵ Se usan comillas dado que la idea de una ciencia “anglosajona” (o “francesa”, “latinoamericana”) es problemática. Sin entrar aquí en discusiones sobre la universalidad del conocimiento científico, se tiene sin embargo en mente que existen “tradiciones”, “escuelas”, “perspectivas” que son diferentes según las regiones y los países.

vista sobre todos los puntos de vistas ubicando mi punto de vista y así hacer un trabajo de reflexividad propiamente científico, objetivando estadísticamente mi posición. Para cerrar este breve trabajo de reflexividad conviene señalar que la cotutela en sí consiste en ocupar una posición “entre” gracias a la cual se garantiza la reproducción y la rentabilización de los capitales culturales y económicos heredados y adquiridos, así como su valorización internacional. Quedan así establecidos ciertos elementos relativos a las condiciones sociales de producción de la tesis y la explicación científica de algunos de sus insuficiencias.

La interdependencia compleja y la dependencia desde el concepto de campo: hacia una sociología y economía política internacional de la educación

El segundo objetivo que se asignó a la tesis es de mostrar la relevancia del concepto de campo para el estudio de las relaciones internacionales. Pero antes de concluir sobre este punto, conviene contestar algunas críticas que se podrían hacer sobre el uso que se hace de la sociología de P. Bourdieu en la tesis. Una primera crítica es el exceso de “Bourdieu”. Un primer elemento de respuesta a esta crítica es que el aprendizaje fue largo y de hecho recién se entendió correctamente el concepto de campo al asimilar los métodos de análisis geométrico de datos. Este aprendizaje constituye una parte importante del trabajo de tesis y para mostrar empíricamente cómo funciona el concepto fue necesario aplicarlo con cierto rigor estabilizando la terminología, es decir usando los conceptos que corresponden a esta teoría y evitando hacer idas y vueltas descontroladas entre marcos teóricos diferentes: una vez hecha la reformulación teórica, se habló en el lenguaje “Bourdieu”. Sin embargo, cabe resaltar que no se hace un uso “purista” ni excluyente de esta teoría, sino que al contrario se la vincula con otras, particularmente las teorías de la dependencia y de la interdependencia compleja, gracias a las cuales se logra aplicar el concepto de campo al estudio de las relaciones internacionales.

Otro punto que se podría objetar es la ausencia de crítica hacia P. Bourdieu. Se puede destacar en primer lugar que la necesidad que se sintió de acercar diferentes teorías surgió de cierta insatisfacción hacia cada una de estas teorías: el esfuerzo de síntesis que se hace es necesariamente crítico. Por otro lado, hacer una revisión crítica extensa de P. Bourdieu

hubiera llevado a hacer un comentario de la obra de P. Bourdieu, y no a una investigación³⁷⁶. Además, la revisión crítica es permanente en P. Bourdieu: de hecho, una dificultad de la lectura de sus textos es que está siempre mostrando la ciencia haciéndose, dando a ver el proceso de producción científica, haciendo idas y vueltas, formulando dudas, etc. En ese sentido, un uso acrítico de la sociología de P. Bourdieu no sería “bourdiano”. Dicho esto, se buscaron críticas, y si bien muchas de las lecturas que se hicieron no fueron satisfactorias en la medida en que mostraban poco o mal conocimiento del trabajo de P. Bourdieu, lo más interesante en lo que se alcanzó a leer fueron los textos de B. Lahire (Lahire, 2001). La revisión crítica llevó también a hacer la crítica de la crítica, indagando en las razones de la resistencia a la sociología de P. Bourdieu (Mauger, 2004).

Otra crítica posible consiste en cuestionar el proceso de importación de un pensamiento “francés” a la Argentina, particularmente en un contexto en el cual se debate en el espacio latinoamericano de la colonialidad del saber (Lander, 2000). Esta crítica es delicada científica y políticamente, y de hecho llevó a realizar una pequeña revisión de literatura sobre la introducción de P. Bourdieu en América latina (Baranger, 2018; Borges Pereira & Gastal Grill, 2020; Durán & Ramírez, 2013; Garcia Jr., 2020; Sorá, 2020). En cuanto a ciencia, el acercamiento que se hizo entre distintas teorías parte necesariamente del supuesto que las teorías científicas no son exclusivas de un objeto de estudio ni de un área cultural. A su vez, toda teoría tiene que ser sometida a una reflexión científica sobre su propio proceso de producción en tanto producto social y se tiene que incorporar a todo análisis la historicidad propia del objeto que se estudia. En cuanto a la dimensión política, se podría decir que la propia posición “entre” desde la cual se escribe la tesis hace difícil saber si se está importando P. Bourdieu o exportando la teoría de la dependencia.

En lo que concierne la relevancia del concepto para el estudio de las relaciones internacionales conviene empezar destacando los aspectos metodológicos. Tal como lo muestra la tesis, la sociología de P. Bourdieu favorece el uso de una gran variedad de material empírico: fotos, programas de actividades, datos estadísticos, etc. El concepto de campo y el

³⁷⁶ Tal como lo señala L. Wacquant, de lo que se trata es de hacer una mimesis, no un exegesis (Wacquant, 2016). Esto es lo que también indica P. Bourdieu cuando afirma que “la noción de campo no es una tesis, ni lo que corrientemente se da en llamar una teoría, [es] una manera de pensar, [...] brinda técnicas de construcción del objeto” (Bourdieu, 2019, p. 452): el campo es un método. En ese sentido, el problema, al menos para el científico, no es saber si P. Bourdieu tiene razón o no, si está bien o mal, sino comprobar empíricamente si el concepto de campo permite producir conocimientos científicos.

AGD favorece también el uso de fuentes diversificadas: se puede recurrir tanto a fuentes secundarias, como las estadísticas públicas, como a fuentes primarias. De hecho, el análisis prosopográfico articulado con el enfoque de etnografía digital constituye un método relativamente fácil de aplicar a una gran cantidad de objetos de estudios siempre y cuando se identifique a través del trabajo de campo listas de agentes eficientes y fuentes a partir de las cuales recopilar los datos biográficos. Se mostró también cómo se podía llevar adelante la comparación y se entendió que el concepto de campo es eminentemente comparativo. Los aportes de la tesis aquí son de haber usado el concepto de campo para comparar dos espacios y establecer el CTES, forma de uso que no se encontró por ahora en la literatura que se revisó.

En cuanto a la interdependencia compleja, esta teoría fue clave en la medida que al proponer un abordaje en términos de relaciones interestatales, transgubernamentales y transnacionales permitió pensar la cooperación universitaria como cooperación bilateral, interuniversitaria (internacional y nacional) e intrauniversitaria. Ahora, gracias a la conceptualización en términos de espacio social producto del entrelazamiento entre campo, se logró resolver el problema de las trampas conceptuales y salir de un enfoque institucionalista para centrarse en los agentes eficientes, los nativos de ese espacio, autonomizando su estudio. El concepto de campo, una vez establecidos la estructura del campo transnacional estudiado y el entrelazamiento, permite asir de forma eficiente la complejidad de las interdependencias. La prolongación lógica de esta vinculación entre la teoría de los campo y la interdependencia compleja consiste en reformular el concepto de régimen internacional en términos de campo transnacional.

A través de la reformulación propuesta y de la investigación realizada, se trabajó también sobre el poder blando. De forma general, al estudiar la educación se indagó en la reproducción social de la dominación, siguiendo en eso los aportes de P. Bourdieu y J.C. Passeron sobre la relación entre sociología de la educación y sociología del poder (Bourdieu & Passeron, 2005). Los conceptos de habitus, de capital cultural y de capital simbólico, y el análisis internacional en términos de importación y exportación de capitales, constituyen pistas interesantes para trabajar sobre el poder blando.

La formulación teórica propuesta es también relevante para estudiar la cooperación. Si, tal como se propuso, se define la cooperación internacional como un proceso político y público de coordinación entre actores y de socialización internacional que se basa en una lógica de intercambio recíproco y que se conceptualiza este proceso como un entrelazamiento

de campos, entonces se abren una serie de estrategias metodológicas como el análisis prosopográfico y el ACM permite estudiar la estructura de cada espacio de cooperación.

A su vez, gracias a al enfoque antropológico y económico que se desarrolló de la cooperación, se prestó atención al intercambio de capitales y de personas, destacando así ciertos aspectos de la economía de la cooperación. A este análisis se suman los puentes que se establecieron con la economía del conocimiento y la economía del lenguaje, gracias a lo cual se lograron recalcar ciertas características económicas de la cooperación universitaria. En cuanto a la teoría de la dependencia, que se usó más particularmente, se puede aquí también, tal como se propuso para la interdependencia compleja y el poder blando, señalar la relevancia de la reformulación propuesta: gracias al AGD se modelizaron geoméricamente las relaciones centro-periferia dentro del CTES y se estudiaron las posiciones relativas de los países estudiados. Esto constituye también un aporte de la tesis dado que en la literatura que se revisó aún no se detectaron análisis que combinen la teoría de la dependencia, la teoría de los campos y el AGD.

En cuanto a las pistas de investigación que se abren, es preciso retomar el concepto de capital cultural. A través de este concepto, P. Bourdieu logra una crítica integrativa del marxismo. Contra el economicismo marxista afirma la importancia de la cultura en las relaciones de dominación, pero a su vez, contra una visión encantada de la cultura, afirma también que ésta resulta de la división social del trabajo y que esta división da lugar a la producción de un valor específico que se puede acumular e intercambiar y cuya apropiación genera también luchas específicas. A través de la noción de “capital cultural”, que puede aparecer como un oxímoron, P. Bourdieu va más allá de un análisis únicamente económico de la dominación, rompe con la visión encantada de la cultura, y generaliza el concepto de capital.

En la teoría de la dependencia se recalzó, aunque que haya sido criticado, la relación entre degradación de los términos del intercambio y desarrollo (Bairoch, 1998; Prebish, 1950). Si se tiene en mente qué significa el concepto de capital cultural y que se piensa en cómo se construyen la relaciones centro-periferia en relación con la degradación de los términos del intercambio, entonces, así como P Bourdieu generaliza el concepto de capital, se puede generalizar la teoría de la dependencia estudiando los términos del intercambio de los capitales no sólo económico, sino también culturales, sociales y simbólicos. Se abre entonces la posibilidad de realizar una sociología y una economía política internacional de la educación que, basada en la sociología de P. Bourdieu y el análisis geométrico de datos, establezca las

relaciones centro-periferia estudiando la internacionalización superior, las políticas exteriores y la cooperación en asuntos universitarios, así como la formación y circulación internacional de las élites. Si "la sociología de la educación es un capítulo, no menor, de la sociología del conocimiento y también de la sociología del poder [y que] constituye el fundamento de una antropología general del poder y de la legitimidad"(Bourdieu, 2002a, p. 21), entonces una sociología y economía política internacional de la educación puede contribuir al estudio de las relaciones internacionales.

Résumé substantiel en français

La thèse est introduite par une brève présentation générale. Tout d'abord, les deux principaux objectifs sont posés : démontrer deux hypothèses générales concernant l'objet d'étude, à savoir les programmes France Ingénieurs Technologie avec le Brésil (Brafitec) et l'Argentine (Arfitec) ; et montrer l'intérêt du concept de champ de P. Bourdieu et de l'analyse géométrique des données (AGD) pour l'étude des relations internationales. La première hypothèse est que la coopération universitaire dans les cas étudiés est une politique publique bilatérale d'internationalisation constitutive du processus de formation du pôle public du Champ Transnational de l'Enseignement Supérieur (CTES). La seconde hypothèse est que la coopération universitaire étudiée résulte d'un espace social produit et reproducteur d'un entrelacement entre champs universitaires et étatiques de différents pays. L'objet est abordé dans une approche de sociologie politique internationale de la coopération et de l'internationalisation de l'enseignement supérieur.

La période étudiée va de 1997, année où le Brésil sollicite différents pays, dont la France, pour mettre en place un programme de formation d'ingénieurs, à 2020, date à laquelle s'est terminé le travail de terrain. Cette initiative brésilienne a, dans le cas de la France, réussi : à la suite des premières mobilités étudiantes entre 1999 et 2001, le programme Brafitec est créé en 2002 puis étendu par la France à d'autres pays d'Amérique latine, dont l'Argentine en 2008. Le programme donne lieu à une série de pratiques : signatures d'accords, présentations de projets, mobilités d'étudiants et d'enseignants, forums, etc. Se posent donc les questions fondamentales de l'analyse des politiques publiques : pourquoi ces politiques sont-elles mises en place ? Comment les acteurs impliqués agissent-ils ? Quels sont les effets de l'action publique ? Cela conduit à une première formulation du problème de recherche : comment, pourquoi et avec quels résultats les États coopèrent en matière universitaire ?

Effectivement, l'existence d'une coopération universitaire bilatérale suppose que chaque État incorpore à sa sphère d'intervention les processus d'internationalisation de l'enseignement supérieur et qu'il y ait une coordination d'État à État, ce qui amène à distinguer la diplomatie universitaire, de l'action extérieure universitaire et des politiques d'internationalisation de l'enseignement supérieur : l'étude de la coopération universitaire

pose la question de comment analyser celle-ci et pose également le problème de la légitimité de l'intervention de l'État dans les affaires universitaires. Dès lors, en plus des distinctions faites entre diplomatie universitaire et action extérieure universitaire, il convient également de distinguer l'internationalisation de l'enseignement supérieur de la coopération interuniversitaire et de la coopération bilatérale universitaire. À partir de cette clarification conceptuelle, la coopération universitaire est définie dans la thèse comme une coopération à la fois interuniversitaire et bilatérale dont l'étude implique d'analyser l'incorporation par les États à leur sphère d'intervention de la dimension internationale de l'éducation supérieure et l'existence d'une coopération entre États en matière universitaire.

Le second objectif de la thèse est lié à comment analyser la coopération. La révision bibliographique a conduit à identifier une double lacune : d'une part, le peu d'études sur l'internationalisation de l'enseignement supérieur sous l'angle des politiques étrangères et, d'autre part, le peu d'intérêt pour les questions éducatives en Relations Internationales. Pour répondre à cette question, différentes pistes ont été explorées pour finalement aboutir à P. Bourdieu, auteur qui établit un lien entre la sociologie de l'éducation et la sociologie de l'État. Par ailleurs, cette sociologie a donné lieu à des développements récents concernant l'action publique et les relations internationales grâce auxquels il a été possible de conceptualiser la coopération en termes d'entrelacement entre différents champs étatiques et universitaires. Cette approche permet de reformuler certains concepts (*soft power*, politique publique, etc.) en articulant la théorie des champs avec la théorie de la dépendance et la théorie de l'interdépendance complexe. C'est également grâce à cette reformulation qu'est construite la comparaison.

Première Partie. Cadre théorique, construction de l'objet et méthodologie

La première partie est entièrement consacrée à la justification du thème, à la construction de l'objet, à la formulation des hypothèses et à la définition de la méthodologie. Dans un premier temps, la double lacune concernant le peu d'études sur l'internationalisation de l'enseignement supérieur sous l'angle des politiques étrangères et le peu d'intérêt en Relations Internationales pour les questions éducatives est présentée à travers une révision de littérature. Dans un second temps, le concept de « coopération » est analysé dans une perspective internationaliste et anthropologique puis, dans un troisième temps, l'intérêt d'une approche des politiques étrangères à partir de la sociologie de l'action publique est exposé. L'ensemble de la réflexion aboutit, dans un quatrième temps, à la reformulation de l'objet de recherche en termes d'entrelacement de champs, ce qui conduit à formuler les hypothèses de recherche et à établir la méthodologie.

Chapitre 1. Une double lacune

La révision bibliographique réalisée conduit à considérer que, bien qu'il soit possible d'aborder l'université sous l'angle des Relations Internationales, l'université n'est jamais abordée en soi mais appréhendée à partir de concepts plus larges et parfois différents, tel que ceux d'éducation, de culture, de science ou bien de *soft power*. Deux types de littératures existent : celle qui provient de l'Éducation et de l'étude des sciences, et celle des Relations Internationales.

L'université en perspective internationale

En ce qui concerne l'Éducation, il existe une littérature qui concerne la globalisation de la science. Si celle-ci permet d'aborder certains aspects du thème de recherche, le domaine de la science et de l'université ne se recoupent qu'imparfaitement : l'université ne se limite pas à la production de science, mais aussi à sa transmission, et la science implique des acteurs non-universitaires.

Il existe ensuite un second type de littérature qui correspond plus au sujet et qui concerne l'internationalisation de l'enseignement supérieur définie par J. Knight comme "*the process of integrating an international, intercultural, or global dimension into the purpose,*

functions or delivery of postsecondary education” (Knight, 2015, p. 2). Il s’agit d’un phénomène international, global et éducatif qui a pour principal acteur les universités. À travers une brève révision historique la thèse rappelle que ce phénomène met en relation des nations et que donc les relations internationales ont une dimension universitaire : la création des universités est antérieure à la création des États modernes et l’émergence de ces derniers conduit à une nationalisation des universités. Se pose donc la question de la dimension universitaire des relations internationales, de l’intervention plus ou moins active de l’État et des différentes logiques d’internationalisation : la logique commerciale, où l’éducation est conçue comme un service marchand et qui caractérise les pays anglosaxons ; et la logique culturelle, où les États subventionnent l’éducation, comme en France. Il convient donc de distinguer l’internationalisation de l’éducation supérieure, les politiques d’internationalisation en tant qu’action étatique, la coopération interuniversitaire et la coopération bilatérale.

La révision montre que l’université est un enjeu stratégique dans les relations entre États, pourtant l’internationalisation de l’éducation supérieur a été peu étudiée sous l’angle de la politique extérieure. Le concept le plus utilisé est celui de *soft power* de J. Nye, et les termes de diplomatie universitaire ou de politique étrangère apparaissent peu, ce qui justifie donc une approche de l’internationalisation de l’éducation supérieur sous l’angle des Relations Internationales et de la politique extérieure. La thèse avance ensuite différentes hypothèses pour expliquer la lacune signalée. La première concerne l’organisation de la production de connaissances en disciplines : les questions éducatives sont restées en dehors des Relations Internationales, ce qui pourrait être dû à un biais de genre. La seconde concerne la sous-discipline de l’Internationalisation de l’Enseignement Supérieur : il s’agit d’une littérature essentiellement anglo-saxonne, c’est-à-dire qu’elle provient de pays où l’État intervient peu. Or, en France, une importante diplomatie culturelle et éducative émerge dès le XIX^e siècle : on ne saurait étudier dans ce cas-là l’internationalisation de l’enseignement supérieur sans prendre en compte la politique étrangère.

***L’université : concepts disponibles en Relations Internationales et en Économie
Politique Internationale***

La seconde lacune concerne le peu d’études sur l’université en Relations internationales. Il existe néanmoins différents concepts qui permettent d’aborder la question.

Ceux-ci sont successivement présentés à travers une révision bibliographique qui conduit à justifier une approche par la sociologie politique.

Soft-power et diplomatie

Les principaux concepts disponibles pour penser l'université en Relations Internationales sont ceux de *soft power* et de diplomatie. Les apports de J. Nye et R. Keohane, particulièrement l'interdépendance complexe et l'importance des relations interétatiques, transnationales et transgouvernementales, sont tout d'abord rappelés. Le travail de conceptualisation porte ensuite sur la distinction entre *soft power*, influence et diplomatie publique, ce qui permet s'interroger non seulement sur le « pourquoi » de ces politiques mais aussi sur le « comment ». Ceci conduit à problématiser le cas français où les diplomates interviennent légitimement en matières éducative, culturelle, universitaire et scientifique : comment les États incorporent à leur sphère d'intervention les activités culturelles, éducatives et scientifiques internationales ? Comment surgit cette catégorie d'action ?

Ayant distingué les relations interétatiques des relations transgouvernementales et transnationales, ainsi que le soft power de la diplomatie publique, il est dès lors possible de proposer le terme de relations universitaires internationales pour désigner la dimension universitaire des relations entre nations et la dimension internationale des pratiques universitaires. Au sein de ces relations, les universités peuvent mettre en place des politiques de coopération interuniversitaire internationale, ce qui permet de distinguer le fait pour une université de signer des accords de la simple réception d'étudiants étrangers. Cette coopération se distingue de la coopération universitaire bilatérale menée par les ministères ou les agences spécialisée. Cette coopération peut être interétatique ou intergouvernementale, ce qui conduit à distinguer la diplomatie culturelle de l'action culturelle extérieure, lorsque ce sont des acteurs autres que le ministère des affaires étrangères qui interviennent. Ces différents concepts permettent de rompre avec une vision instrumentale de la diplomatie et de la politique étrangère culturelle, focalisée sur le pourquoi, et de poser la question de comment une telle politique est possible.

Communautés épistémiques et experts

Un autre concept qui est étudié est celui de communauté épistémique. Celui-ci n'est pas retenu dans l'analyse car il concerne essentiellement les scientifiques et la régulation des

conflits internationaux, et non l'université en elle-même. Le même problème se pose avec la diplomatie d'influence et l'expertise internationale.

Dépendance et périphérie

Les concepts de dépendance et de périphérie sont en revanche plus pertinents pour la thèse. Il existe toute une littérature qui traite de la dépendance culturelle et scientifique, ainsi que de la division internationale du travail scientifique. Les travaux de F. Beigel et sa définition de la dépendance comme "*situaciones de dominación que devienen de la posición de un campo académico en el sistema académico mundial*" (Beigel, 2010, p. 15) sont ici particulièrement importants dans la mesure où ils intègrent une approche à la fois sociologique et internationale des relations universitaire, et qu'ils établissent une relation entre la sociologie de P. Bourdieu et la théorie de la dépendance. Cette littérature fait de plus le lien entre la formation des élites, l'autonomie des pays périphériques et la coopération universitaire comme politique stratégique. Cette révision mène à considérer que la thèse, en adoptant une approche de sociologie politique pour étudier des politiques publiques de coopération universitaire, peut contribuer au développement d'une sociologie politique internationale de la production et reproduction de la dépendance académique et à réduire la double lacune identifiée.

Chapitre 2. La coopération internationale : éléments de définition

Dans la mesure où le mot « coopération » est aussi bien utilisé comme concept scientifique que comme catégorie native par les diplomates ou les journalistes, la thèse procède dans ce chapitre à une définition de la coopération internationale afin d'opérer une rupture avec les prénotions et le sens commun. Deux approches sont considérées : celle des Relations Internationales et celle de l'Anthropologie.

Les apports des Relations Internationales et de l'Économie Politique Internationale

Après avoir rappelé l'importance de la coopération en Relations Internationales et les différentes étapes de la réflexion sur le sujet, la thèse considère une première approche basée sur la théorie de l'interdépendance complexe. Selon cette théorie, la coopération caractérise la politique mondiale actuelle et se traduit par l'existence de nouvelles sources de pouvoir

liées à l'asymétrie dans l'interdépendance et à l'existence d'effets réciproques entre acteurs (Keohane & Nye, 2012). La coopération apparaît alors comme un processus éminemment politique qui émerge lorsque des acteurs ont des intérêts communs mais divergents : il ne s'agit pas d'harmonie (absence de conflit) mais d'un processus qui implique l'utilisation de la discorde pour stimuler l'ajustement mutuel. La coopération universitaire peut être abordée sous cet angle dans la mesure où l'éducation, la science et la culture font partie des agendas bilatéraux, qu'il y a une grande variété d'acteurs qui interviennent, que l'université émerge comme un acteur des relations internationales et que les mobilités académiques renforcent les dynamiques intersociétales.

Une seconde approche concerne la nécessaire coopération qu'implique la provision de Bien Publics Globaux (Barrett, 2007; Kaul et al., 1999). En ce qui concerne l'université, cette question renvoie aux luttes pour la définition de l'éducation comme service ou comme bien public et aux débats qui ont eu lieu à l'Organisation Mondiale du Commerce (OMC) et à l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO) sur le sujet.

Ces deux approches permettent d'envisager que la coopération internationale résulte d'une situation d'interdépendance, qu'elle implique une multiplicité d'acteurs, qu'elle a une dimension politique et qu'elle passe par un processus de coordination et d'action publique. Elles permettent également de prendre en compte que la coopération universitaire s'inscrit dans des luttes internationales pour la définition de l'éducation.

Enfin, une dernière distinction est faite entre la coopération internationale et l'aide au développement, cette dernière reposant sur des relations entre pays donateur et pays récepteur, là où la première peut être conçue de manière plus symétrique. Dans le cas de Arfitec et Brafitec, ces différentes conceptions co-existent : le même mot peut désigner des pratiques et des représentations différentes.

Les apports de l'Anthropologie économique

La thèse aborde ensuite la coopération de manière anthropologique, particulièrement à partir de M. Mauss. Trois aspects ont été identifiés : la réciprocité, la réputation et le prestige, et l'analyse de l'échange.

En ce qui concerne la réciprocité, l'idée essentielle est que la compétition ne constitue pas le seul mécanisme d'évolution sociale et que la coopération est un mécanisme d'adaptation : les plus aptes ne sont pas nécessairement les plus forts mais ceux qui savent

s'associer. La réciprocité, qui repose sur le don, est centrale dans la coopération et permet la reconnaissance sociale de l'autre sans supposer ni l'équilibre, ni l'égalité, ni un calcul rationnel.

La réciprocité repose quant à elle sur la réputation, grâce à laquelle l'échange de prestations s'inscrit dans le temps. À la différence du marché qui constitue un échange basé sur l'intérêt économique, le don suppose un intérêt d'honneur et de prestige (Mauss, 2012). Si l'on intègre à l'analyse que l'objectif de la politique étrangère n'est pas seulement le bien-être et la sécurité (approche libérale et réaliste), mais aussi la puissance et la gloire, il devient alors possible d'envisager la coopération comme un mécanisme de réciprocité destiné à la construction d'honneur, de prestige et de réputation.

En ce qui concerne l'analyse de l'échange, le point central est, reprenant les analyses de M. Mauss et de K. Polanyi, de considérer que la coopération constitue un échange non marchand, un système de prestation/contre-prestation qui possède une nature économique spécifique différente de la logique du marché : la logique du don est une logique d'échange réciproque qui permet d'établir des relations intersociétales.

À partir de ces trois aspects il devient dès lors possible de penser la coopération internationale comme un fait social total dans la société internationale, comme un processus de socialisation, et donc de chercher à en établir les logiques sociales, c'est-à-dire à en faire une analyse sociologique. La coopération internationale peut, à partir des Relations Internationales et de l'Anthropologie, être définie comme un processus politique et public de coordination d'acteurs et de socialisation basé sur une logique d'échange réciproque.

Le travail de définition se termine sur une réflexion épistémologique : la question de savoir « comment définir » la coopération a conduit à une réflexion sur « que signifie » étudier la coopération. Les Relations Internationales se sont focalisées sur la guerre. Or, d'une certaine manière, la coopération constitue une non-guerre, un non-événement. Se focaliser sur la coopération implique en ce sens d'envisager différemment ce qui doit être étudié en Relations Internationales, autrement dit une rupture épistémologique avec la guerre et la vision instrumentale de la coopération : envisagée anthropologiquement et internationalement, la coopération se distingue de la guerre et du marché, et se confond avec le processus de constitution d'une société internationale.

Chapitre 3. La politique extérieure sous l'angle de la Sociologie de l'Action Publique

Le troisième chapitre est consacré aux apports pour la thèse de l'Analyse de Politique Étrangère et de la Sociologie de l'Action Publique. La révision de littérature réalisée ici a eu pour objectif de résoudre le problème de comment aborder la diversité d'acteurs qui participent à la coopération universitaire. Quatre points sont abordés : la Sociologie de l'Action Publique ; la sociologie des relations internationales et la sociologie politique internationale ; l'étude des politiques extérieures à partir de l'Analyse des Politiques Publiques ; et, pour finir, le cas particulier des politiques extérieures des pays périphériques.

La Sociologie de l'Action Publique

La Sociologie de l'Action Publique renvoie à deux éléments : la sociologie politique et l'analyse des politiques publiques. Selon P. Lascoumes et P. Le Galès, les politiques publiques sont une action collective qui participe de la création et de la régulation de l'ordre social et politique. Deux perspectives existent : la perspective politiste, qui se focalise sur l'État et les élites, et vise à comprendre la portée des politiques publiques et les processus au niveau central ; et la perspective sociologique, qui s'intéresse plus particulièrement à l'interaction d'acteurs multiples (Lascoumes et al., 2012). La première utilise le terme de « politique publique » tandis que la seconde utilise celui d'« action publique ». Après avoir fait un bref rappel de l'histoire de l'analyse des politiques publiques, un lien est fait avec les clarifications conceptuelles antérieures : la politique extérieure désigne les politiques mises en place par le ministère des affaires étrangères, ce qui ne se limite pas à la diplomatie ; et l'action extérieure désigne l'ensemble des politiques et actions extérieures de l'État. Cette distinction est pertinente dans les cas étudiés puisque si le Brésil et la France ont effectivement une politique étrangère en matière universitaire, en Argentine c'est surtout le ministère de l'éducation qui intervient. De plus, si dans les trois cas les universités participent à la coopération et sont, en tant qu'institutions publiques, une partie de l'État, elles sont autonomes et n'obéissent pas au ministère des affaires étrangères dans la mise en place de leurs politiques d'internationalisations.

Les approches sociologiques des relations internationales

La thèse présente ici les différentes approches sociologiques des relations internationales afin de faire le lien entre la sociologie de l'action publique et l'étude des relations internationales. Après avoir rappelé que la Sociologie, et d'autres disciplines comme l'Histoire et l'Économie, ont également étudié les relations internationales en faisant de celles-ci un objet parmi d'autres et non un objet spécifique comme en Relations Internationales, deux approches sont présentées : la sociologie des relations internationales, telle qu'elle s'est développée particulièrement en France, et qui insiste sur la méthodologie et le travail empirico-inductif ; et la sociologie politique internationale, plus proche des Relations Internationales anglo-saxonnes. D. Bigo, un des initiateurs de cette approche, relève certains éléments distinctifs de celle-ci : la déconstruction du national et de l'international comme niveaux spécifiques d'analyse ; l'insistance sur le changement et les luttes plutôt que les fonctions et l'ordre ; le refus de l'utilisation de théories applicables à tous les cas qu'il suffirait de vérifier empiriquement en faveur du travail empirique et inductif ; le développement d'une vision relationnelle au détriment de l'individualisme méthodologique (Bigo, 2017). Ces deux approches ont en commun l'insistance sur la méthode, le travail empirique (et particulièrement le travail de terrain), la critique des approches théoriques et la méthode sociologique. La thèse, en mobilisant la sociologie de P. Bourdieu, s'inscrit donc dans ces approches.

La politique extérieure comme politique publique

La révision bibliographique présentée ici vise à exposer la récente convergence entre les Relations Internationales, l'Analyse de Politique Étrangère, et l'Analyse des Politiques Publiques. Dans les premières, la politique étrangère apparaît de plus en plus comme un élément central de l'analyse : on ne saurait séparer l'étude des relations internationales de celle des politiques étrangères. En ce qui concerne l'Analyse des Politiques Publiques, la transnationalisation des politiques publiques et la reconfiguration de l'État rend nécessaire l'incorporation à l'analyse des acteurs internationaux et des processus transnationaux pour comprendre les politiques publiques. En ce qui concerne l'Analyse des Politiques Étrangères la question s'est posée de l'analyse de celles-ci comme n'importe quelle autre politique publique et donc la possibilité de mobiliser les acquis de l'Analyse des Politiques Publiques.

Il reste néanmoins à résoudre le problème de la compatibilité de ces approches avec les théories des relations internationales, particulièrement la distinction intérieur/extérieur. Certains auteurs proposent ici d'envisager l'Analyse des Politiques Publiques moins comme une science des politiques publiques que comme une stratégie de recherche sociologique : la sociologie de la politique étrangère, la sociologie de la scène internationale et la sociologie de l'État sont nécessairement liés (Charillon, 2002). A. Smith et F. Petiteville proposent la catégorie « politique publique internationale » et distinguent deux types : la politique étrangère des autorités publiques centrales et les politiques multilatérales des organisations internationales (Petiteville & Smith, 2006). Partant de ces évolutions récentes, la thèse propose d'envisager la coopération universitaire, dans le cas des programmes étudiés, comme un troisième type de politique publique internationale : une politique publique bilatérale d'internationalisation.

La politique étrangère des pays périphériques

Le dernier type de littérature qui a été exploré concerne la politique étrangère des pays périphériques. Il existe ici différents débats, particulièrement en ce qui concerne la validité des théories des Relations Internationales dans le cas de ces pays. En Amérique latine des apports théoriques spécifiques ont été faits par l'École de l'Autonomie, l'École de la Dépendance et les approches développées par R. Prébisch et la Commission Économique Pour l'Amérique Latine de la UNESCO (CEPAL). Critique contre les visions hégémoniques de la politique internationale centrée sur les intérêts des grandes puissances, la réflexion théorique latinoaméricaine a développé un cadre théorique et méthodologique pour l'analyse de politiques étrangères dont l'objectif principal n'est pas la lutte pour le pouvoir mondial mais le dépassement du sous-développement et de la dépendance. Ces approches sont particulièrement intéressantes pour la thèse sur deux points : la relation entre développement, formation des élites et politique étrangère ; et l'analyse de la politique étrangère de pays périphériques et dépendants.

Chapitre 4. La coopération universitaire comme entrelacement de champs : une reformulation théorique

Ce chapitre présente le passage du travail de définition et de problématisation à la construction d'un objet de recherche, la formulation d'hypothèses et la justification de la méthodologie. Après avoir rappelé que le choix de lire P. Bourdieu est lié à la nécessité de faire le lien entre politique et éducation, la thèse souligne deux apports : d'abord, cet auteur établit la relation entre la sociologie de l'éducation et la sociologie de l'État ; ensuite, parce qu'en explorant cette sociologie différents développements récents concernant les Relations Internationales et la Sociologie de l'Action Publique ont été découverts. Le principal défi a été d'articuler les différentes perspectives, ce qui a été possible grâce au travail empirique et à la réflexion sur comment et où faire le terrain : quel est le lieu de l'international ? Résoudre cette question a permis d'opérer une rupture épistémologique, de construire l'objet de recherche, de formuler les hypothèses et d'établir la méthodologie.

Les apports de P. Bourdieu pour la thèse

Sociologie de l'éducation et sociologie de l'État

Le premier apport de P. Bourdieu pour la thèse concerne la relation entre la sociologie de l'éducation et la sociologie de l'État. La présentation commence tout d'abord par un bref rappel de certains concepts de la sociologie de P. Bourdieu, notamment celui de champ : celui-ci constitue à la fois un espace de position et un espace de lutte, sa structure dépend de la distribution des différents types de capitaux, il existe des positions dominantes et dominées, il possède des enjeux spécifiques, il est topographique et agonistique. La dualité des pratiques, à la fois dispositionnelles et positionnelles, est ensuite mentionnée, puis le concept d'homologie structurale entre les prises de position et les positions.

Après ce rappel des concepts fondamentaux, la relation entre la sociologie de l'éducation et la sociologie de l'État est introduite. Les notions d'autorité pédagogique et de reproduction sont présentées, ainsi que la relation entre la formation de sociétés différenciées et la différenciation entre le capital économique et culturel. C'est ensuite la définition de l'État comme champ qui revendique avec succès le monopole de l'utilisation légitime de la violence physique et symbolique sur un territoire et une population qui est

introduite, ainsi que l'État en tant qu'espace social de production des catégories légitimes et de lutte pour la définition de celles-ci.

Enfin, la relation entre champ académique et champ étatique est précisée : on ne peut comprendre la monopolisation de la culture et des connaissances légitimes par l'institution scolaire sans la monopolisation de la violence légitime par l'État, et inversement. De fait, un des pouvoirs caractéristiques de l'État est sa capacité de produire et d'imposer les catégories de pensée d'État, particulièrement à travers l'école, ce qui fait dire à P. Bourdieu que « la sociologie de l'éducation est un chapitre, non des moindres, de la sociologie du pouvoir, [...] elle se situe au fondement d'une anthropologie générale du pouvoir et la légitimité » (Bourdieu, 2002a, p. 21). On comprend alors que toute sociologie de l'éducation implique une sociologie du pouvoir et que toute sociologie du pouvoir mène à une sociologie de l'éducation. Ainsi, la sociologie de l'internationalisation de l'éducation supérieure et de l'incorporation à la sphère de l'État de ces processus devrait mener à une sociologie des relations internationales de pouvoir, ce qui pose donc la question de l'application de la théorie de P. Bourdieu aux relations internationales et à l'analyse des politiques publiques.

Développements récents de la sociologie de P. Bourdieu en Relations Internationales et Sociologie de l'Action Publique

Le second apport de la sociologie de P. Bourdieu pour la thèse concerne précisément certains développements de cette sociologie en Relations Internationales et en Sociologie de l'Action Publique. Quant aux premières, trois points fondamentaux constituent un apport pour repenser les Relations Internationales (Adler-Nissen 2013). Tout d'abord, la théorie de la pratique permet de dépasser les oppositions artificielles entre expliquer et comprendre, qualitatif et quantitatif, idée et matière. Ensuite, la conceptualisation de l'État comme un champ permet d'éviter sa réification, de penser sa reconfiguration et la mise en place de politiques transnationales, et de sortir des fausses constructions comme les « niveaux » ou les trois images de K. Waltz. Pour finir, la sociologie de P. Bourdieu permet d'intégrer à l'analyse la construction des connaissances scientifiques et d'envisager de manière critique l'idée que l'étude de l'international constituerait un objet d'étude spécifique : en réalité, l'objet réel de l'analyse des Relations Internationales est la production des théories des Relations Internationales et des personnes qui les produisent.

S'ouvre ensuite une révision de l'utilisation du concept de champ sur des objets internationaux, puis est présentée l'hypothèse de G. Sapiro selon laquelle plus un champ occupe une position dominée dans l'espace international, plus les dominants tendront à occuper des positions orientées à l'international et à imposer des modèles de l'extérieur, et inversement (Sapiro, 2013). Il est alors proposé d'analyser l'internationalisation de l'enseignement supérieur en termes de formation d'un Champ Transnational de l'Éducation Supérieure (CTES), champ dont l'existence peut être montrée par les luttes symboliques sur les indicateurs, comme l'indice de Shangāi, qui classe les meilleures universités mondiales et que l'on peut considérer comme un titre de noblesse du CTES. Grâce à cette conceptualisation il est possible d'étudier le CTES en analysant les mécanismes d'importation et d'exportation de capital entre champs universitaires.

En ce qui concerne la Sociologie de l'Action Publique, P. Bourdieu s'est intéressé à la politique du logement en France qu'il envisage comme l'objectivation d'un état de la relation de force structurelle entre agents et institutions intéressés qui agissent afin de conserver ou changer le statu quo (Bourdieu & Christin, 1990). La politique publique n'est pas ici envisagée de manière bureaucratique mais comme étant l'enjeu et le produit de relations entre agents intéressés et dotés des capitaux qui interviennent dans la production de cette politique. Cette approche a été développée par V. Dubois qui envisage la politique culturelle comme le produit des relations entre champ culturel et les agents du champ étatique dotés de la légitimité nécessaire pour intervenir dans ce champ spécifique (Dubois, 2014a). Cette approche implique de s'intéresser à l'ensemble des agents qui, à travers leurs relations, participent à la construction d'un problème de politique publique et à sa solution, ainsi qu'aux actes d'État. Dès lors, l'analyse de la coopération universitaire ne saurait se contenter d'une approche bureaucratique centrée sur les ministères et les diplomates, mais doit prendre en compte les « *streets-levels burocrats* » que sont, par exemple, les professeurs, les responsables des Relations Internationales dans les universités, etc. Il est donc nécessaire d'avoir recours à l'ethnographie, ce qui pose la question de savoir où et quoi observer, c'est-à-dire comment effectuer le travail de terrain. Pour répondre à cette question, il a fallu résoudre un problème théorique : quel est le lieu de l'international ?

Quel est le lieu de l'international ? Rupture épistémologique et construction de l'objet de recherche

« L'international » comme espace de pratiques inter-nationales

Suivant l'idée que le terrain fait l'objet et l'objet fait le terrain, et la ficelle que « tout arrive nécessairement quelque part » (Beaud & Weber, 2017 ; Becker, 2011), il a fallu, pour trouver le lieu de l'international, trouver le « niveau de l'analyse » (Siméant et al., 2015). C'est le travail de terrain qui a permis de remettre en cause certaines catégories d'analyse telles que les niveaux (international/national/local) et les oppositions binaires (intérieur/extérieur, national/étranger) qui constituent un sens commun social et scientifique qu'il a fallu déconstruire. Par exemple, comment analyser un étudiant argentin qui se rend dans une antenne de Campus France, c'est-à-dire un opérateur du Ministère des Affaires Étrangères français, située dans une université argentine ? Quel est le lieu de cette pratique ? Répondre à cette question amène à considérer que les catégories mentionnées sont des pièges conceptuels et, grâce à la révision de littérature d'éthographie d'objets internationaux, il a été possible de définir le lieu de l'international comme l'espace social des pratiques qui mettent en jeu les relations entre nations, c'est-à-dire les relations inter-nationales, à travers la construction et la mise en compétition de capitaux « nationaux » et « internationaux ».

Grâce à ces réflexions, les premières données recueillies ont été repensées. Au début du travail de terrain, différents programmes avaient été explorés, dont Fitec, pour lequel des sources avaient été identifiées : les sites internet des forums contenaient des photos, des listes de participants, des programmes d'activités, des présentations, des sponsors, etc. Grâce à certaines lectures, ces évènements que sont les forums ont été envisagés comme des évènements sociaux, c'est-à-dire des faits sociaux produits de logiques sociales qui constituent la coordonnée géographique et historique où se « matérialise » l'espace social de la coopération. Ceci permet de se défaire des pièges conceptuels (Figure 2) pour analyser l'espace social (Figures 3, 4, 5) : grâce à la visualisation des photos on comprend que ce n'est pas l'État qui agit, mais des personnes, situées dans des endroits spécifiques et qui mobilisent les représentations et les ressources de ce qu'ils représentent, représentation qui constitue un acte d'État. Ainsi, observer les forums, c'est-à-dire exploiter le matériel empirique qu'il y avait dans les sites internet, signifiait observer le lieu social de la coopération en situant « l'international » grâce à des pratiques et des personnes concrètes. Mais, si cette phase plus empirique et inductive de la construction de l'objet permettait d'intégrer différentes

réflexions, elle n'avait pas permis de penser théoriquement la manière d'appréhender l'international comme un espace social de pratiques de manière à pouvoir formuler des hypothèses et élaborer une méthodologie. Il fallait, pour cela, passer par une nouvelle phase théorique.

Reformulation théorique de l'objet : la coopération comme entrelacement de champs

Cette nouvelle phase théorique est présentée en trois temps : la rupture épistémologique et la construction de l'objet, la reformulation théorique, et l'éclaircissement de certains points.

Les prénotions et le sens communs constituent un obstacle à la connaissances sociologique qui, pour être surmonté, doit donner lieu à un travail de construction de l'objet et de vigilance épistémologique. C'est en prenant conscience de ce défi épistémologique et en partant des difficultés théoriques et empiriques rencontrées dans le travail de terrain qu'il a été possible de comprendre que les différentes catégories généralement utilisées en Relations Internationales (les niveaux, les oppositions binaires, l'État) constituent des prénotions et qu'il y a un risque d'autant plus grand de faire de la sociologie spontanée que de nombreux mots de la langue scientifique sont également ceux utilisés dans la langue courante. Ainsi, dans les manuels de politique étrangère, la formation des catégories d'action de l'État n'est généralement pas posée, par exemple, la formation de la politique « étrangère » par rapport à la politique « domestique ». Or, l'organigramme de l'État n'est pas un instrument d'analyse mais un objet d'analyse. En ce sens, les catégories traditionnelles des Relations Internationales constituent ce que P. Bourdieu appelle une pensée d'État, et il convient donc d'avoir à l'esprit que dès que l'on cherche à penser l'État et que l'on applique à l'État des catégories de pensée produites et garanties par l'État on court le risque d'être pensé par l'État que l'on croit penser (Bourdieu, 1993).

Afin de rompre avec les prénotions, la thèse propose alors de penser la coopération universitaire comme une politique publique d'internationalisation produit d'un espace social qui résulte de l'entrelacement entre différents champs. Cette reformulation théorique permet de rompre avec les pièges conceptuels signalés en considérant que tous les agents constituent un même espace social : personne n'est au niveau « international » ou « local », à « l'extérieur » ou à « l'intérieur ». Cela permet d'autonomiser un espace de relations : la coopération est le produit d'un espace social qui résulte des relations et des propriétés sociales (les capitaux)

d'agents capables de se multipositionner entre différents champs. Tel que le montre la Figure 6, cet entrelacement fait partie du CTES et c'est cet entrelacement qui constitue l'objet d'étude. Cette reformulation a impliqué, en plus du travail théorique et empirique signalé, un travail de réflexivité sur la trajectoire familiale et personnelle : l'auteur de la thèse fait partie de l'objet d'étude, à savoir la relation franco-latinoaméricaine. Il a donc fallu, pour reprendre la formule de P. Bourdieu, exotiser le domestique pour construire l'objet de recherche.

La thèse éclaire ensuite différents éléments : le choix du terme « entrelacement », plus adéquat pour penser l'international ; la différence entre une analyse en termes de champs et une analyse interactionniste ou constructiviste ; puis la notion de « reformulation », plus en affinité avec le projet de la Sociologie Politique Internationale qui vise à rapprocher la Sociologie des Relations Internationales. Effectivement, il ne s'agit pas de remplacer une discipline par une autre, mais de développer la théorie et la méthodologie : de nombreux concepts de Relations Internationales, tels que ceux utilisés dans la thèse, constituent un apport pour appliquer le concept de champ à l'international. L'utilisation du concept de champ permet, en retour, de reformuler des concepts spécifiques des Relations Internationales à travers une théorie générale et de mettre celle-ci à l'épreuve sur de nouveaux objets.

En résumé, la coopération universitaire est conceptualisée comme le produit et l'enjeu d'un entrelacement entre champs. Cet entrelacement est constitutif du CTES, qui a des dynamiques à la fois internationales et nationales, plus ou moins importantes selon le degré d'autonomie des champs considérés. Il existe une médiation entre les champs universitaires nationaux et le CTES par le champ étatique, plus ou moins importante selon les relations entre champs qui caractérise chaque pays. Cette médiation se fait par la mobilisation de capitaux du champ étatique : capital économique (financements), capital symbolique (accord de coopération internationaux), capital social, etc. Cette médiation constitue une intégration à la sphère d'activité de l'État des processus d'internationalisation de l'éducation supérieure, c'est-à-dire, si l'on utilise une autre terminologie, une gouvernance du champ universitaire dans un monde globalisé.

Hypothèses de travail et méthodologie

Hypothèses générales, dérivées et spécifiques

Suivant la stratégie proposée par V. Dubois, les hypothèses sont formulées à partir de la théorie des champs, même si la démarche a largement été empirique et inductive. Suivant G. Bachelard, les cas Fitec sont ici construits comme un « cas particulier du possible » : les programmes Arfitec et Brafitec sont des cas particuliers d'entrelacement dans le CTES, qui constitue lui-même un cas particulier de champ transnational. Les hypothèses sont présentées de la manière suivante : d'abord les hypothèses générales ; ensuite les hypothèses dérivées, en les mettant en lien avec les observations empiriques qui ont permis de les formuler ; et enfin, les hypothèses spécifiques. Une fois les hypothèses formulées, la méthodologie est présentée.

Hypothèse générale I

La coopération universitaire est une politique publique bilatérale d'internationalisation constitutive du processus de formation du pôle public du Champ Transnational de l'Éducation Supérieure.

Hypothèses dérivées I

I-1 Il existe dans ce champ une opposition entre le capital économique et le capital culturel.

I-2 Il existe une opposition entre un pôle dominant, de logique privée, anglophone, qui concentre le capital économique et symbolique et qui est situé dans le Pacifique et l'Atlantique Nord ; et un pôle dominé, de logique publique, structuré autour des langues latines, qui concentre du capital culturel et qui est situé dans l'Atlantique.

I-3 Il existe une homologie structurale entre la position des pays dans le champ et leurs prises de position quant à la vision de l'éducation supérieure comme un service ou comme un bien public.

Ces hypothèses sont formulées à partir des lectures et du travail empirique qui ont permis d'identifier les spécificités de l'influence française (notamment par rapport aux E. U.) ; la rivalité entre le monde anglosaxon et latin ; l'importance de la culture, de la science et de l'éducation dans la relation franco-latinoaméricaine ; ainsi que le poids de l'Argentine et du Brésil dans les flux internationaux d'étudiants latinoaméricain et dans la production

scientifique de la région, qui conduit à envisager de manière critique leur statut de pays « périphériques ». Dès lors, des hypothèses spécifiques sont formulées :

Hypothèses spécifiques I

I-a La France, le Brésil et l'Argentine ont des positions proches dans le CTES du côté du pôle dominant-dominé.

II-b Un des éléments d'explication de la convergence de ces pays est leur position dans le champ : la France est un pays dominé parmi les dominants tandis que l'Argentine et le Brésil sont des pays dominant parmi les dominés

II-c La coopération, en favorisant la mise en place de politiques publiques d'internationalisation de l'enseignement supérieur, consolide le pôle public du CTES.

En développant le raisonnement, une seconde série d'hypothèses a été formulée sur le fonctionnement de la coopération universitaire.

Hypothèse générale II

La coopération universitaire résulte d'un espace social produit et reproducteur de l'entrelacement entre champs.

Hypothèses dérivées II

II-1 Il s'agit d'un espace produit de l'entrelacement : il y a dans chaque espace un entrelacement entre champ universitaire et étatique nationaux ; et entre champs nationaux et étrangers. L'entrelacement résulte du multipositionnement d'agents, c'est-à-dire des processus d'importation et d'exportation de capitaux entre champs étatiques et universitaires ; et entre champ national et champ étranger, qui résulte des relations de domination entre champs.

II-2 Il s'agit d'un espace reproducteur de l'entrelacement : la coopération mène à la reproduction d'agents multipositionnés. Cette reproduction implique l'acquisition d'un habitus « extraverti » qui reproduit la dépendance. Elle implique aussi l'existence d'un habitus dominant chez les agents des pays centraux.

Ici aussi le travail de terrain a été fondamental : dès les premiers entretiens certains agents multipositionnés sont apparus comme caractéristiques de la coopération (Figure 7). Ce qui a également été rapidement repéré est la différence des configurations institutionnelles : en France, l'existence d'attachés de coopération universitaire et la relation entre le Ministère des Affaires Étrangères (MAE) et le Ministère de l'Éducation ; au Brésil, l'importance de la CAPES ; et en Argentine, le rôle du Ministère de l'Éducation. D'où les hypothèses suivantes :

Hypothèses spécifiques II

II-a La coopération universitaire avec la France favorise en Argentine et au Brésil la mise en place de politiques publiques d'internationalisation de l'enseignement supérieur.

II-b Le cadre institutionnel et la configuration des relations entre champ étatique et universitaire au Brésil permet une meilleure articulation entre la politique étrangère et la politique économique qu'en Argentine.

II-c Grâce à la coopération la France renouvelle la valeur internationale de son capital universitaire.

À travers la formulation des hypothèses la reformulation théorique a été développée : les concepts d'autonomie et de dépendance sont abordés en termes de relations entre champs ; ceux de centre et de périphérie en termes de position dans le CTES ; ceux de soft power et d'influence en termes d'importation et d'exportation de capital et d'habitus ; ceux de politique étrangère et de coopération en termes de champ. On reformule ainsi grâce à une théorie générale des concepts spécifiques des Relations Internationales et de l'Analyse des Politiques Publiques, construction théorique qui permet de lier la Sociologie, les théories des Relations Internationales et la théorie de la dépendance.

Méthodologie

Des hypothèses formulées se dérivent la nécessité de décrire le CTES et d'analyser la position des pays étudiés, d'étudier la relation entre action extérieure et éducation supérieure dans chaque pays ainsi que dans chaque relation bilatérale, et d'établir le fonctionnement de chaque programme et les produits de ceux-ci.

Une première méthode a consisté à travailler avec des sources primaires, notamment les documents officiels (accords, rapports, etc.), les pages internet des forums (photos, listes

de participants, etc.) et les C.V. (LinkedIn, etc.). La démarche s'inspire ici de l'ethnographie virtuelle.

Une seconde méthode à consister à réaliser un travail ethnographique en effectuant un terrain (entretiens, participation à des événements de coopération universitaire). Pour les entretiens, il a fallu établir une liste d'agents efficaces grâce aux listes de participants des forums et de coordinateurs de projets Fitec. La réalisation de ce travail a impliqué une révision de littérature concernant l'utilisation de l'ethnographie en relations internationales et sciences politiques, ce qui a favorisé la rupture épistémologique : les diplomates et les universitaires ont commencé à être pensés comme des « natifs ». Les entretiens ont été réalisés en se focalisant sur les pratiques et les trajectoires : suivant une des ficelles de H. Becker, la question était posée de savoir comment les agents étaient arrivés à s'impliquer dans le programme ; puis la discussion était orientée sur les pratiques concrètes (la mise en place de projets, des doubles diplômes etc.) et les universités. Les entretiens étaient préparés en amont grâce aux données biographiques récupérées et aux pages internet des universités. Au total, 55 entretiens impliquant 66 personnes ont été faits.

Différentes méthodes statistiques sont également utilisées, notamment l'analyse géométrique de données (AGD). L'analyse factorielle des correspondances est utilisée pour décrire l'espace des mobilités étudiantes internationales. L'analyse des correspondances multiples est également utilisée pour établir le CTES et réaliser une analyse prosopographique comparée des espaces Arfitec et Brafitec. La thèse a donc également recours à la comparaison, qui a donné lieu à une révision de littérature spécifique et à une meilleure compréhension de la dimension éminemment comparative de l'approche relationnelle et structurelle de P. Bourdieu. Le concept de champ est mis au centre de la stratégie de comparaison : ce qui est comparé, ce sont des cas d'entrelacement et des positions dans le CTES.

La thèse est organisée de la manière suivante : après cette première partie théorique et de construction de l'objet, la coopération française avec l'Argentine et le Brésil dans le CTES est analysée afin de montrer la sociogenèse d'Arfitec et Brafitec. D'abord le CTES est construit ; ensuite la relation entre la politique extérieure et la culture, la science et l'éducation est étudiée dans chaque pays puis dans chaque relation bilatérale ; avant de conclure avec la création et la diffusion de Fitec. La troisième partie est consacrée au fonctionnement des espaces de chaque programme : d'abord les pratiques, ensuite les dimensions économiques et enfin l'analyse prosopographique comparée. Dans la quatrième

partie sont analysés les produits du programme : d'abord, la mobilité étudiante, puis les universités et les États.

Seconde Partie. La coopération universitaire française avec l'Argentine et le Brésil dans le Champ Transnational de l'Enseignement Supérieur : sociogenèse du programme Fitec

L'objectif de cette seconde partie est de faire la sociogenèse du programme Fitec et d'apporter les premiers éléments de vérification empirique des hypothèses formulées, particulièrement celles liées à l'hypothèse générale I.

Chapitre 5. Le Champ Transnational de l'Enseignement Supérieur : vers une modélisation géométrique des relations centre-périphérie

L'étude du CTES se fait en plusieurs étapes : d'abord, l'analyse de la mobilité étudiante universitaire internationale de 1998 à 2019 ; ensuite la modélisation du CTES ; enfin, une brève présentation des processus d'internationalisation et de régionalisation de l'éducation supérieure. Après avoir brièvement présenté l'AGD, la thèse articule la théorie des champs et la théorie de la dépendance en proposant d'utiliser l'ACM pour modéliser géométriquement les relations centre-périphérie à partir de l'étude de la distribution du capital.

L'espace de la mobilité étudiante internationale (1998-2019) : l'Argentine, le Brésil et la France dans le pôle latin de mobilité

La première étape est l'étude de la mobilité étudiante, qui constitue une dimension fondamentale du CTES. Après avoir présenté les données, l'étude commence par la présentation des dix premiers pays de destination et d'origine de la mobilité internationales avant de faire une AFC. Ensuite, une étude plus approfondie de la mobilité sortante de l'Amérique latine et de la Caraïbe est proposée.

Les pôles de la mobilité étudiante internationale

Pour la période considérée la mobilité étudiante totale est de 56 978 267. Comme le montre la Figure 8, les premiers pays de destination sont les E. U. et des pays anglosaxons (Grande-Bretagne, Australie et Canada), qui représentent à eux seuls 48,2% de la mobilité totale. Le premier pays non anglophone est la France. En ce qui concerne les dix premiers pays d'origine (Figure 9), le premier pays est la Chine. Avec l'Inde et la Corée, ces trois pays

asiatiques représentent 27,5% de la mobilité totale et 37,8% de la mobilité vers les quatre pays anglosaxons signalés.

L'AFC (Figure 10) montre sur le premier axe une opposition quant à la destination entre la Russie et l'Asie centrale (à droite) et les E. U. et le Canada (à gauche) : le premier axe est structuré par l'opposition entre les pays de l'ex URSS et de l'Est et les pays anglosaxons. En combinant les résultats de l'AFC avec l'analyse quantitative précédente, il est alors possible d'identifier un pôle central, anglophone, dominé par les E. U., centré sur le Pacifique et l'Atlantique Nord. Ce pôle s'oppose au pôle russo-asiatique, russophone et continental, qui peut être considéré comme un pôle périphérique dans lequel la Russie a une position centrale.

Le deuxième axe est structuré par l'opposition entre les pays africains et latins (France, Espagne et Portugal), en haut ; et le pôle central. L'analyse d'ensemble permet alors d'identifier un autre pôle périphérique, latin, atlantique et méditerranéen, constitué par des flux entre les anciennes colonies et leurs anciennes métropoles, dominé par la France. Quant à l'Europe, elle a une position centrale sur le plan factoriel mais ne se distingue pas. Certains pays sont plus près du pôle russo-asiatique (Allemagne, Autriche), d'autres sont plus près du pôle central (Grande-Bretagne) et d'autres du pôle latin (France, Espagne). L'Europe lie les différents pôles et certains pays, comme la France ou la Grande-Bretagne, jouent un rôle de pivot. L'Amérique latine comme région de destination se trouve clairement à gauche, entre le pôle central et le pôle latin. Ces résultats sont confirmés par l'analyse des pays d'origine et permettent de rompre avec les oppositions binaires (Nord/Sud, Centre/Périphérie) pour construire un espace social structuré autour de trois pôles + un (pôle central anglophone, pôle russo-asiatique, pôle latin plus pôle européen). Si le pôle central domine l'espace et que les autres gravitent autour de celui-ci, ces derniers n'en ont pas moins leur propres logiques et leurs propres relations centre-périphérie.

L'Amérique latine et la Caraïbe : entre dépendance bicéphale et autonomie

Afin d'approfondir sur l'Amérique latine et la Caraïbe, une AFC de la mobilité sortante de la région a été réalisée (Figure 13). Les principales oppositions qui structurent ces mobilités sont celles qui opposent les pays plus liés à la région à ceux plus liés au pôle central (axe 1), et les pays qui sont plus liés au pôle latin à ceux qui sont plus liés au pôle central et à la région (axe 2). Les principaux pays de destination en Amérique latine et la Caraïbe sont Cuba, l'Argentine et le Brésil. Certains pays (Uruguay, Paraguay, Haïti, etc.) sont plus liés à

l'Amérique latine, d'autres (Mexique, etc.) sont plus liés au pôle central ou au pôle latin (Argentine, Brésil). Trois dynamiques de mobilité sont donc identifiées : une dépendance bicéphale envers des pays centraux situés dans des pôles différents (particulièrement la France et les E. U.) et une certaine autonomie, avec des mobilités régionales. Certains pays (Cuba, Argentine et Brésil) attirent cette mobilité latinoaméricaine, et peuvent donc être considérés comme centraux dans cette périphérie, et d'autres (Bolivie, Uruguay, etc.) sont périphériques dans la périphérie. Cet argument est détaillé dans l'analyse des mobilités (Figure 14).

Topographie du CTES

L'analyse du CTES est ensuite poursuivie grâce à une ACM prenant en compte des variables décrivant les champs universitaires nationaux. L'interprétation est approfondie par l'étude de certaines variables, particulièrement les variables supplémentaires concernant les prises de position quant à l'éducation comme service ou comme bien public.

Description générale

Au total, 29 variables, dont deux supplémentaires, ont été utilisées et organisées en dix rubriques :

- I Rubrique capital symbolique : indices de Shanghai et QS de classification internationale des universités.
- II Rubrique capital social : une première variable a été créée à partir de l'AFC de la mobilité en catégorisant les pays en fonction de l'espace de mobilité auquel ils appartiennent. Une deuxième variable a été construite pour la quantité d'étudiants en mobilité entrante.
- III Rubrique capital culturel : deux variables pour caractériser la civilisation et l'histoire coloniale (appartenance à un empire colonial).
- IV Rubrique capital économique : deux variables pour les dépenses des administrations publiques en éducation supérieure en valeur absolue et en pourcentage du PIB.
- V Rubrique trajectoire : deux variables pour l'année d'obtention du premier prix Nobel et la date d'indépendance.

- VI Rubrique système universitaire, niveaux : trois variables pour la quantité d'étudiants en licence, maîtrise et doctorat.
- VII Rubrique système universitaire, disciplines : dix variables pour le pourcentage de diplômés par discipline.
- VIII Rubrique système universitaire, société : deux variables pour le taux brut de diplômés du premier cycle et la quantité de chercheurs par millions d'habitants.
- IX Rubrique système universitaire, public/privé : deux variables pour le pourcentage d'étudiants inscrits dans des établissements privés et le pourcentage de dépenses en recherche et développement financé par l'État.
- X Rubrique prise de position : engagements pris à l'OMC concernant l'enseignement supérieur et ratification de la Convention de l'UNESCO sur la promotion de la diversité culturelle.

L'ACM (Figure 15) montre que le CTES est fortement structuré par le capital symbolique et économique et qu'il y a une forte concentration du capital. Le premier axe oppose les champs universitaires sans capitaux à ceux qui en sont dotés en quantité et variété. C'est un axe de prestige, d'ancienneté et de société, c'est-à-dire de trajectoire dans le champ, ainsi que de taille et de moyen économiques et de quantité d'étudiants. Le deuxième axe oppose les champs universitaires en fonction de leur appartenance culturelle et sociale, ce qui infirme l'hypothèse dérivée I-1 et invite à nuancer les résultats de l'analyse des mobilités. En réalité, ce n'est pas tant l'opposition entre capital culturel et économique qui est pertinente pour analyser l'Argentine, le Brésil et la France, mais le capital culturel et social. On note ainsi sur cet axe une opposition entre les pays liés au monde occidental et ceux liés au monde russe et soviétique.

Sur le plan factoriel, il est possible de distinguer en haut à droite l'accumulation de modalités élevées (« A » et « B ») pour les variables liées au capital symbolique, économique, la quantité d'étudiants par niveau, la quantité d'étudiant en mobilité entrante, la société et les trajectoires. La distribution des individus (Figure 16) montre que les pays qui sont en position dominante, et donc centrale, sont les E. U., la Grande-Bretagne, le Japon, la Chine, l'Inde, la France, le Canada, l'Allemagne, l'Italie, l'Australie et l'Inde.

L'analyse montre que dans le cadre en haut à droite se trouve l'Argentine, le Brésil et le Mexique, ce qui peut sembler surprenant tant le sens commun inviterait à les considérer

comme des pays périphériques. Une partie de la difficulté réside dans l'analyse quantitative ou qualitative qui peut être faite des variables et les forts écarts qui existent dans les modalités et entre modalités. La difficulté peut être illustrée à partir de la variable Shanghai, qui classe les 500 meilleures universités du monde. Les E. U. comptent 139 universités et la France « à peine » 19. L'Argentine et le Brésil en comptent une et six respectivement. Quantitativement, ces pays sont donc très loin des E. U. Cela dit, si l'on prend en compte que l'important dans un classement c'est avant tout d'être classé, on constate alors que la principale différence est entre ceux qui sont classés (28%) et ceux qui ne le sont pas. Ceci justifie alors que la France soit considérée comme un pays dominé parmi les dominants et l'Argentine et le Brésil comme des pays dominants parmi les dominés.

Étude des variables civilisation, empire, mobilité, privé et recherche et développement

L'étude du CTES est ensuite approfondie en faisant des ellipses de concentration pour certaines variables. Pour la variable « civilisation » (Figure 16), on remarque le caractère dominé de l'Afrique (ellipse totalement située à gauche), alors que le monde anglosaxon est dominant (ellipse orientée à droite et en haut). Pour l'Afrique, on remarque que l'Afrique du Sud est située à droite, à l'extérieur de l'ellipse africaine, c'est-à-dire en position dominante par rapport à ce groupe. L'ellipse correspondant au monde russe est située en bas, légèrement à droite. La Russie se trouve à l'extérieur de l'ellipse de concentration, dans le cadran d'en haut à droite, donc en position dominante. L'ellipse de concentration asiatique est située au centre et les pays qui se trouvent en position dominante sont la Chine et le Japon. En ce qui concerne l'Amérique latine, l'ellipse est clairement située à gauche. Le Brésil se trouve clairement en dehors, dans le cadran d'en haut à droite, donc en position dominante, et l'Argentine est à la limite de l'ellipse.

L'étude de la variable « empire » (Figure 17) permet d'approfondir l'analyse des liens historiques et culturels et de prendre en compte les multiples appartenances des pays (civilisation, empire colonial, espace de mobilité). L'analyse confirme la particularité du monde russe et soviétique et la position dominante de la Russie dans cet ensemble. L'ellipse de la modalité correspondant à l'empire colonial britannique et hollandais est particulièrement étendue, et on note la position dominante des pays qui ont appartenu à ces empires, particulièrement la Grande-Bretagne, les États-Unis et le Canada, situés en dehors de l'ellipse. En ce qui concerne l'Empire colonial français, l'ellipse est située à gauche et la

France se trouve très loin de cette ellipse, donc en position dominante. Pour l'Empire colonial espagnol et portugais, on note que les seuls pays en dehors de l'ellipse sont le Brésil et l'Espagne, et qu'aucun ne se situe parmi les pays centraux. On remarque donc que dans chaque espace colonial les positions des anciennes métropoles par rapport à leurs anciennes colonies sont différentes : La France et la Russie se trouvent en position de domination exclusive sans aucune ancienne colonie concurrente, ce qui est particulièrement intéressant si l'on prend en compte les dimensions linguistiques étant donné que la position de la France et de la Russie sont des positions relatives à l'espace francophone et russophone. Dans le monde anglophone la position de la Grande-Bretagne est très différente si l'on considère les positions des E. U., du Canada, de l'Australie et de l'Inde. Ces analyses confirment que la France est un pays dominé parmi les dominants et que l'Argentine et le Brésil sont dominants parmi les dominés.

En ce qui concerne l'étude des espaces de mobilité (Figure 18), l'ellipse de la modalité correspondant à l'Afrique anglophone est située à gauche, ce qui confirme la position dominante de l'Afrique du Sud dans cet espace. Pour le pôle russe, on confirme la position de la Russie comme centre périphérique. On note clairement la position dominante du pôle central : la majorité des pays centraux situés à l'extrême droite en haut appartiennent à ce pôle, ce qui révèle ici aussi la position particulière de la France. Le pôle latin se trouve en position nettement dominée étant donné qu'il se situe à gauche. L'Espagne et le Portugal se trouvent à l'extérieur de l'ellipse, mais c'est surtout la France qui est en position dominante, ce qui ici aussi confirme sa position de dominé parmi les dominants. L'analyse des positions de l'Argentine, du Brésil (dominant parmi les dominés) et de la France (dominée parmi les dominants), particulièrement en ce qui concerne le pôle latin de mobilité, confirme leur proximité dans le CTES et montre l'intérêt qu'ils peuvent avoir à la coopération ainsi que la signification de cette coopération (hypothèse I-a et I-b).

La dimension public/privé a été plus difficile à traiter : ces catégories relèvent de dynamiques très différentes selon les pays et il aurait fallu réaliser un travail d'éducation comparée qui n'a pas pu être réalisé. L'étude des ellipses de concentration (Figure 19) montre néanmoins que l'on trouve parmi les pays dominants des situations très différentes. De plus, si l'on étudie l'investissement public en recherche et développement, on remarque que les pays dont le financement est moindre se situent à droite et que les pays où ce financement est plus important se situent à gauche.

Les prises de positions à l'OMC et à l'UNESCO

L'étape suivante de l'analyse consiste à étudier les prises de positions quant à l'éducation comme bien public ou comme service. Au cours des années 90, différents débats ont eu lieu sur ces questions à l'OMC, dans le cadre du cycle de l'Uruguay ; et à l'UNESCO, dans le cadre de la Convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles, adoptée en 2005. Dès 2002, certains pays (E. U., Japon, Australie et Nouvelle Zélande) ont présenté des demandes d'accès aux marchés éducatifs nationaux ; alors que d'autres pays avait commencé à promouvoir, dès 1998 avec la réalisation de la Première Conférence Mondiale sur l'Éducation Supérieure, l'idée que l'éducation supérieure était un bien public. On trouve dans cette opposition les différentes pratiques d'internationalisation et l'opposition entre un pôle anglosaxon, de logique plutôt marchande ; et un pôle latin, de logique plutôt publique et coloniale. Ces oppositions s'inscrivent également dans les rivalités qui marquent l'UNESCO dès sa création entre le clan anglosaxon, autour des E. U., qui promeut une vision basée sur les moyens de communication massifs ; et le clan latin, autour de la France, qui défend au contraire une vision intellectuelle, élitiste et européenne de la culture. Au cours des années 90, la France est passée d'un discours centré sur « l'exception culturelle française » à un discours de promotion de la diversité culturelle dans les organismes internationaux, ce qui lui a permis de se positionner en défenseuse de cette diversité. Elle a d'ailleurs joué un rôle important dans la promotion d'une coopération latine entre la francophonie, l'hispanophonie et la lusophonie qui s'est appuyée sur des organismes internationaux comme l'Agence Universitaire de la Francophonie, la Communauté des Pays de Langue Portugaise, l'Organisation des États Ibéroaméricains et l'Union Latine, et qui a donné lieu à une déclaration de la latinité en faveur de la diversité culturelle.

La projection de la variable supplémentaire concernant la prise d'engagement à l'OMC (Figure 21) montre clairement que les pays périphériques, à gauche, ont eu tendance à ne pas s'engager, contrairement aux pays qui se trouvent en position dominante, ce qui permet de valider l'hypothèse I-3. Quant à la ratification de la convention de l'UNESCO (Figure 22), la différence est moins marquée, on constate néanmoins que les E. U. et le Japon sont les seuls pays centraux qui n'ont pas ratifiés.

Grâce à l'analyse de la mobilité et du CTES, plusieurs éléments ont pu être établis : l'existence de différents pôles de mobilité ; l'appartenance de l'Argentine, du Brésil et de la

France au pôle latin, que cette dernière domine ; la proximité de ces trois pays et les raisons objectives de leur coopération. L'analyse des prises de position a quant à elle permis d'analyser certains aspects historiques du CTES et de la relation entre la latinité et la politique culturelle internationale française.

De l'intégration régionale à l'intégration interrégionale : l'Union européenne, le Mercosur et l'Espace Euro-latinoaméricain pour l'Éducation Supérieure, la Science, la Technologie et l'Éducation

Afin d'approfondir l'interprétation des résultats antérieurs et comprendre la signification de la coopération française avec l'Argentine et le Brésil, une révision des processus d'intégration est réalisée. Après avoir rappelé le contexte historique de la période considérée et les grandes phases de l'intégration politique et éducative des régions étudiées (Amérique latine et Europe), le cas du Mercosur et de la CELAC sont caractérisés comme des processus d'intégration qui promeuvent une internationalisation révisionniste, qui conçoit l'éducation comme un bien public et souligne la nécessité de coopérer mais sans rupture avec les tendances hégémoniques.

La thèse aborde ensuite l'intégration interrégionale, particulièrement la relation entre l'UE et la CELAC qui a donné lieu à partir de la fin des années 90 à une série de sommets et à la mise en place d'une alliance stratégique birégionale qui aboutit en 2013 à un sommet académique CELAC-UE qui inaugure une coopération universitaire dont l'objectif est la mise en place d'un « espace euro-latinoaméricain d'éducation supérieure, science, technologie et innovation ». Cette coopération a une dimension politique, publique et multilatérale, et aborde l'éducation de manière intégrale (droits humains, diversité culturelle, développement, etc.). On constate par ailleurs que la France a joué un rôle important dans le développement de cette coopération. Il existe de plus une coopération Union européenne-Mercosur, ainsi que des organismes internationaux (Organisation Internationale de la Francophonie, CPLP, OEI), qui appartiennent à la latinité, dont les pays étudiés sont membres. On constate alors l'existence d'un vaste cadre institutionnel régional, interrégional et international dans lequel s'élaborent des politiques d'internationalisation de l'éducation supérieure et qui conduit à une multilatéralisation de celles-ci. Les trois pays étudiés constituent des pays pivots qui articulent différents processus d'intégration, différentes organisations internationales et

différents espaces linguistiques et culturels, ce qui permet d'interpréter leur position et leur relation dans le CTES, particulièrement en contraste avec le pôle dominant anglosaxon.

Chapitre 6. Politique extérieure, culture, science et éducation : l'entrelacement entre champs étatique et champ universitaire à l'international

La question qui guide la réflexion dans ce chapitre est de savoir quel est le lien entre l'université et la politique étrangère dans chacun des pays étudiés. L'approche est historique et institutionnelle, ce qui se justifie par la nécessité de faire le lien entre la création des universités, la formation de l'État, et le développement de politiques extérieures culturelles, scientifiques et éducatives.

France : la culture, la science et l'éducation, piliers de la politique extérieure

Une brève révision historique permet de rappeler certains éléments historiques. En France, l'université est née au Bas Moyen-Âge et fait rapidement face à la formation des États et des nations modernes qui conduit à une nationalisation de la culture et de la science : la monopolisation de la violence légitime s'accompagne d'une monopolisation de la culture et de la langue légitime, et les luttes entre grandes puissances deviennent également des luttes pour l'hégémonie culturelle. À l'époque contemporaine se met en place une véritable politique extérieure culturelle avec la création de l'Alliance Française et le développement au sein du Ministère des Affaires Étrangères d'un Bureau puis d'une Direction chargée de la conduite de cette politique. Dès le début du XX^e siècle les universités participent à cette politique : la culture, la science et l'éducation sont intégrés à la sphère d'intervention de l'État et l'intervention des diplomates est considérée comme légitime.

Différents documents de politique étrangère sont ensuite étudiés. Ceux-ci montrent que la culture et l'éducation sont des éléments clefs de la politique étrangère française, particulièrement la promotion de la diversité. Une rapide étude de l'organisation du ministère des affaires étrangères, des opérateurs et du budget confirme cette importance et montre l'existence d'une politique spécifiquement universitaire. Il existe donc, dans le cas de France, des espaces institutionnalisés historiquement constitués d'entrelacement entre champ étatique et champ universitaire à l'international

Argentine : un entrelacement diffus

Pour ce qui est de l'Argentine, il est nécessaire de remonter à l'époque coloniale. En Espagne, la création de l'université suit la dynamique européenne. Avec la colonisation, les premières universités sont créées en Amérique dès le XVI^e siècle afin de former le clergé, d'éduquer les élites et de fournir les fonctionnaires de l'administration coloniale. Avec l'indépendance au début du XIX^e siècle, les universités sont nationalisées et intégrées aux nouveaux États et aux nouvelles nations. Cela dit, les structures sociales héritées de la colonisation perdurent et ne seront remises en cause qu'au XX^e siècle, époque qui s'accompagne de diverses vagues de massification de l'enseignement supérieur et aussi de privatisations. L'évolution de l'université en Argentine (autonomie, néolibéralisation, dispositif institutionnel) conduit à rendre difficile la mise en place de politiques universitaires.

En ce qui concerne plus spécifiquement l'internationalisation, il semblerait que celle-ci n'apparait que tardivement comme ligne d'action politique : au début des années 90, les universités n'avaient pas de politique définie ni de structure spécifique. Ce n'est qu'au début des années 2000 que certains changements apparaissent et que se mettent en place des réseaux de responsables de relations internationales. Il faut attendre 2003 pour que le Ministère de l'Éducation, à travers le Secrétariat aux Politiques Universitaires (SPU), lance le Programme d'Internationalisation de l'Éducation Supérieure et de la Coopération Internationale (PIESCI). Il convient néanmoins de noter qu'il existe différentes institutions liées à l'université qui ont des politiques internationales, particulièrement le Ministère de la Science, de la Technologie et de l'Innovation et le Conseil National de la Recherche Scientifique et Technologie (CONICET). Il existe également une diplomatie culturelle menée par le Ministère des Affaires Étrangères, mais, dans l'ensemble, si on constate qu'il existe différentes actions menées par l'État, il n'y a pas de politique institutionnalisée concernant l'internationalisation de l'éducation supérieure. On remarque de plus que dans les ambassades argentines, sauf en France, il n'y a pas d'agrégés de coopération scientifique et universitaire. Les enquêtés font par ailleurs remarquer que le PIESCI n'est qu'un programme (il n'est pas dans l'organigramme du ministère) ; que s'il y a des actions, il n'y a pas vraiment de politique. L'enquêté de l'Ambassade déclare par ailleurs que le point de départ, c'est l'autonomie des universités. Dans le cas de l'Argentine, l'entrelacement est diffus et l'État

semble avoir peu de légitimité pour intervenir dans l'internationalisation de l'éducation supérieure. Néanmoins, une politique émerge à travers une progressive intégration à la sphère d'intervention de l'État de l'internationalisation de l'éducation supérieure.

Brésil : une politique extérieure culturelle, scientifique et éducative active

Le pays lusophone se distingue de l'Amérique hispanique par le fait que le Portugal n'y a créé aucune université : c'était l'université de Coimbra qui remplissait les fonctions des universités américaines du monde colonial espagnol. De plus, l'indépendance du Brésil suit également une trajectoire différente : avec les conquêtes napoléoniennes, la cour portugaise s'installe au Brésil et c'est elle qui développe l'enseignement. Au Brésil, l'État précède la nation est c'est l'héritier de la couronne qui déclare l'indépendance en 1822. Autre différence avec l'Amérique hispanique : la modernisation de l'université se fait de manière autoritaire dans les années 30 et s'accompagne de la création de nouvelles universités dont de nombreux professeurs viennent d'Europe, particulièrement de France, ce qui donne lieu à une première coopération bilatérale.

Dans les années 50 sont créées de nouvelles institutions chargées de l'évaluation et du développement du système universitaire et scientifique, particulièrement le Conseil National de Développement Scientifique et Technologique (CAPES), dont la mission est l'évaluation des maîtrises et des doctorats. Ces nouvelles institutions permettent de mettre en place un cercle vertueux formation-évaluation qui, en s'articulant avec les programmes nationaux de développement des maîtrises et des doctorats, assure la mise en place des politiques universitaires et scientifiques. Ces institutions vont par ailleurs développer des programmes de coopération internationale liés aux politiques stratégiques mises en place par l'État.

Ces institutions constituent en outre des espaces d'entrelacement entre champ universitaire et champ étatique : le conseil supérieur de la CAPES est composé de représentants de différents ministères (dont l'Éducation Supérieure et les Affaires Étrangères), de la communauté académique, scientifique et entrepreneuriale. Il existe en outre depuis 2007 une Direction des Relations Internationales organisée en différentes coordinations.

En ce qui concerne la politique étrangère, il existe au sein du Ministère des Affaires Étrangères une Division des affaires éducatives et de la langue portugaise, et il y a depuis les années 60 des programmes de coopération universitaire à travers lesquels le Brésil finance

des bourses de mobilité pour des étudiants du sud. On remarque par ailleurs qu'il existe dans les ambassades des services culturels et de promotion du portugais, et des services de coopération éducative et scientifique. L'ambassade du Brésil en France possède même un site dédié à la coopération éducative et culturelle et l'on remarque qu'elle mène en France une politique culturelle active. Dans le cas du Brésil on trouve donc un entrelacement fort entre champ étatique et champ universitaire visible à travers l'existence d'une politique culturelle, scientifique et éducative active.

Dans les trois cas la formation de l'université est liée à la construction de l'État et de la nation. Il y a néanmoins des différences : en France, la création de l'université est antérieure à celle de l'État et de la nation. La formation de l'État moderne a conduit à une nationalisation de l'université et à son intégration à la politique étrangère. En Argentine et au Brésil, l'université est héritée du système colonial. En Argentine, l'indépendance correspond à la formation de la nation et de l'État et s'accompagne de la création d'un système universitaire national. Au Brésil, l'État impulse la création de la nation et du système universitaire. La relation entre l'État et l'université est différente : l'État brésilien possède une plus grande capacité d'agir sur les universités à travers la mise en œuvre de politiques publiques. De plus, au Brésil l'internationalisation de l'université apparaît très tôt comme une politique d'État alors qu'en Argentine ces politiques sont récentes.

Les entrelacements que l'on constate au Brésil et France favorisent la production d'agents multipositionnés qui appartiennent à la fois au champ universitaire et au champ étatique, par exemple les agrégés de coopération universitaires. Côté argentin, une personne comme Celeste, chargée du PIESCI, n'est ni universitaire, ni diplomate : l'entrelacement est très différent.

Chapitre 7. Relations bilatérales et coopération universitaire

Ce chapitre, consacré aux relations bilatérales, analyse d'abord les relations entre la France et l'Amérique latine avant d'étudier les relations bilatérales.

France-Amérique latine : ¿une ambition sud-américaine au XXI ?

Trois étapes sont retenues : l'analyse de l'émergence du concept de latinité, la révision de l'histoire de la politique étrangère française à l'égard de l'Amérique latine, et enfin l'influence française actuelle.

L'émergence du concept de latinité

Le premier élément que la thèse rappelle est que la France a joué un rôle historique dans ce que l'on appelle aujourd'hui l'Amérique latine en tant que puissance participant aux rivalités coloniales. Ensuite, au moment des indépendances, la France de la Restauration soutient la monarchie espagnole et apparaît comme une menace pour les E. U., qui formulent alors la Doctrine Monroe (1823) selon laquelle ils s'opposeront à toute intervention extracontinentale en Amérique. Après les indépendances, la France intervient militairement plusieurs fois, particulièrement au Mexique, où Napoléon a alors un « grand dessein » : établir militairement Maximilien de Habsbourg à la tête d'un empire mexicain conservateur et catholique pour contenir l'expansion des E. U., garantir l'indépendance des colonies françaises aux Antilles et consolider l'influence française dans les Amériques.

L'influence de la France en Amérique est essentiellement culturelle. Elle s'appuie sur un discours panlatin, forgé à une époque où différents panismes émergent (panslavisme, pangermanisme). En Amérique, un discours sur la latinité apparaît également au milieu du XIX^e siècle : les jeunes républiques catholiques américaines cherchent alors à se distinguer à la fois de l'Espagne et des États-Unis et vont également utiliser le discours de la latinité, qui trouvera un écho favorable en France. La latinité est donc un concept géopolitique à travers lequel la France se trouve liée à l'Amérique latine dans une relation de rivalité avec le monde anglosaxon.

La politique extérieure française envers l'Amérique latine : une révision historique

C'est particulièrement avec les Lumières que la France a exercé une influence culturelle sur les élites latinoaméricaines. Lorsqu'au début du XX^e siècle la France commence à développer une politique culturelle extérieure, un Comité France-Amérique est créé afin de promouvoir l'identité commune latine. Dans ce cadre se met en place un Groupement des Universités et des Grandes Écoles pour les relations avec l'Amérique latine : très tôt, les universités participent donc dans un cadre institutionnel à la politique extérieure française

envers la région. Des professeurs français participent de manière active à la création des nouvelles universités brésiliennes et dans les années 20 des instituts français sont créés. Ce processus s'accompagne du développement du latinoamericanisme dans les universités françaises, notamment avec la création en 1954 de l'Institut des Hautes Études de l'Amérique Latine.

Après la Seconde Guerre Mondiale l'influence française diminue mais différentes initiatives sont prises avec la création de l'Institut Français d'Amérique Latine au Mexique et la Maison de l'Amérique Latine à Paris. D'autres structures sont mises en place, notamment l'Union Latine (1954). Le lien est ensuite consolidé avec la tournée du président de Gaulle en 1964 où celui-ci cherche à redonner un rôle mondial à la France en s'appuyant sur le concept de latinité et de troisième voie dans un contexte marqué par la Guerre Froide. C'est lors de cette tournée que sont signés les accords de coopération qui serviront de base au développement des relations culturelles, scientifiques et éducatives. Les politiques des présidents ultérieurs envers la région sont peu constantes, mais des présidents comme F. Mitterrand et F. Hollande chercheront faire jouer à la France un certain rôle.

L'actualisation de l'influence culturelle française au XXI^e siècle

Différents documents officiels sur la politique étrangère française sont ici analysés. Il en ressort que la France conçoit l'Amérique latine comme un allié, particulièrement en ce qui concerne la défense de la diversité culturelle ; que le discours de la latinité et de la rivalité avec le monde anglosaxon est toujours présent ; et que le dispositif de coopération culturelle, éducative et scientifique joue un rôle clef dans la relation. L'accent est également mis sur la coopération dans la mise en place des politiques publiques et la coopération multilatérale, ainsi que sur la place de la France dans le lien entre l'Europe et l'Amérique latine. Si l'on en juge par la taille du dispositif de coopération culturelle, scientifique et éducative, ainsi que par les discours, il est alors possible de conclure que l'ambition sud-américaine française, en référence au livre de G. Matthieu, a été renouvelée. Dès lors, la coopération universitaire de la France avec l'Argentine et le Brésil prend un sens particulier, notamment si l'on prend en compte leur position dans le CTES et dans le pôle latin.

L'analyse montre également qu'un des problèmes qui se pose pour la France est d'arriver à former des élites dans des disciplines autres que celles dans lesquelles elle exerce traditionnellement une influence (littérature, droit et sciences sociales) : la perte d'influence

de la France serait liée au fait que les nouvelles élites se forment dans les universités anglosaxonnes. On comprend dès lors que la formation d'ingénieurs soit stratégique, notamment dans un contexte où la France cherche à mieux articuler sa diplomatie économique avec sa diplomatie culturelle et l'agenda global.

La relation franco-argentine : une coopération dense

La révision de la relation entre la France et l'Argentine s'appuie sur une brève révision historique, une analyse des traités et des accords, puis une présentation du dispositif de coopération. L'influence française dans le pays est historiquement forte et dès les années 20 la relation universitaire se consolide la création de l'Institut de l'Université de Paris à Buenos Aires, l'Institut des Universités Argentines à Paris et la Maison de l'Argentine à la Cité Internationale Universitaire de Paris.

Lors de la visite du président de Gaulle un accord de coopération culturelle est signé, et c'est sur la base de cet accord que va se développer ultérieurement la coopération : mise en place d'une commission mixte, création de l'Institut Français d'Argentine et du Lycée franco-argentin, etc. Dans les années 80 et 90, différentes rencontres présidentielles ont lieu, en 1997 un comité qui réunit les ministères des affaires étrangères et de l'éducation des deux pays est créé, puis l'année suivante un accord de défense est signé. Lors de la visite de F. Hollande en 2016, 12 déclarations et 11 accords sont signés dans des domaines variés (culture, science, éducation, défense, agriculture, nucléaire, cinéma, etc.). Il existe donc une coopération ancienne, institutionnalisée, qui passe par la signature d'accords bilatéraux et qui concerne une grande variété de domaines, raison pour laquelle cette coopération peut être considérée comme dense.

La coopération culturelle, scientifique et universitaire est fondamentale dans la relation. On constate par exemple que l'Institut Français d'Argentine est composé de 21 postes, que l'ambassade possède un consulat, un service économique, une mission de défense, etc. Il existe par ailleurs plusieurs antennes de Campus France dans le pays et de nombreux programmes de coopération scientifique ainsi que 13 équipes de recherche conjoints ou laboratoires internationaux impliquant des organismes publics de recherche des deux pays, à quoi s'ajoute le dispositif de l'Alliance Française. La relation est donc historique et institutionnalisée, la composante culturelle, éducative et scientifique est importante, et le

travail de terrain montre qu'il existe un espace social de la coopération : les agents se connaissent.

L'alliance stratégique franco-brésilienne

La présentation suit ici la même logique que pour la relation franco-argentine puis analyse de manière plus spécifique le programme CAPES-COFECUB.

Description générale

L'influence culturelle française au Brésil se manifeste, comme dans le cas de l'Argentine, dès le XIX^e siècle. Elle se consolide ensuite après la Première Guerre Mondiale avec l'ouverture de l'Institut Franco-brésilien de Haute Culture de Rio de Janeiro et le développement de la coopération militaire. En 1948 un accord de coopération culturelle est signé et en 1959 la Maison du Brésil est inaugurée à la Cité Universitaire Internationale de Paris. La France crée de nombreux postes liés à la coopération culturelle et en 1967 un nouvel accord est signé. Celui-ci donne lieu à un développement de la relation dans les années 1970 et 1980 avec la signature d'autres accords concernant la coopération technique et scientifique. Dans les années 90 les relations se consolident et aboutissent à la signature en 2008 d'une alliance stratégique dont le plan d'action comprend de nombreux aspects : politiques, économiques, militaires, spatial, nucléaire ainsi que la coopération éducative, linguistique, scientifique et technique. En 2013, le président français réalise une visite présidentielle et 21 accords, déclarations et conventions sont signés, dont 10 en ce qui concerne la science et l'éducation ; tandis que d'autres concernent différents thèmes stratégiques (naval, spatial et satellitaire) avec la participation de différents groupes publics et privés (Thalès Alenia Space, l'Agence Spatiale Brésilienne, etc.).

L'étude de la structure institutionnelle des ambassades confirme l'importance de la coopération culturelle, scientifique et universitaire ; ainsi que l'existence d'une politique active brésilienne, situation différente à celle de l'Argentine et de la relation franco-argentine.

Le programme CAPES-COFECUB

Ce qui retient l'attention dans le cas de la relation franco-brésilienne, c'est son ancienneté et son institutionnalisation, particulièrement dans le cas du programme CAPES-COFECUB. Le Comité d'Évaluation de la Coopération Universitaire avec le Brésil (COFECUB) est

créé en 1978 par la France afin de développer la coopération avec la CAPES. Il est placé sous tutelle du MAE et du Ministère de l'Éducation, et composé de représentants de ces ministères, de la Conférence des Présidents d'Université et de la Conférence des Écoles Françaises d'Ingénieurs (CDEFI) : la coopération s'institutionnalise et la coopération interuniversitaire s'inscrit dans la coopération bilatérale, créant ainsi un espace d'entrelacement entre les différents champs universitaires et étatiques. Ce programme est important : depuis sa création, 3 500 thèses doctorales et plus de 1 000 projets de recherche ont été réalisés. L'ingénierie constitue, jusqu'en 2009, la seconde discipline en quantité de projets, soit 18%.

La relation franco-brésilienne est donc importante et historique, et semble plus dense que la coopération franco-argentine. Une autre différence est que dans le cas de la relation universitaire franco-brésilienne, le cadre institutionnel est plus solide, plus équilibré et que les ministères des affaires étrangères des deux pays participent activement à cette coopération : l'entrelacement, ainsi que les capitaux investis dans la relation, sont différents de la relation franco-argentine. Dans le cas du Brésil et de la France, la coopération universitaire apparaît plus clairement comme une politique extérieure, tandis que dans le cas de l'Argentine il s'agit plus d'une action extérieure menée par le Ministère de l'Éducation. Mais, dans les deux cas, ces coopérations sont des politiques publiques bilatérales, ce qui est fondamental pour interpréter la relation de ces pays au sein du CTES et du pôle latin de la mobilité.

Chapitre 8. « Les Brésiliens sont venus nous voir » : création et diffusion du programme FITEC

« Les Brésiliens sont venus nous voir » est le type de réponse souvent obtenue à la question de savoir comment avait surgi le programme Brafitec. Cette réponse montre l'existence d'un espace social : les « natifs » de la coopération sont des personnes qui se connaissent, où les relations ont une certaine fluidité, voire familiarité. Le travail de terrain permet de comprendre que « Les Brésiliens » signifie la CAPES : c'est elle qui va solliciter à la France, ainsi qu'aux E. U. et à l'Allemagne, la mise en place d'un programme de formation d'ingénieurs. Selon un enquêté, le point de départ est COFECUB : « Brafitec est un enfant de COFECUB : il y avait une expérience [...] cela a créé une manière de faire qui explique le succès de Brafitec ».

Dans une première phase, 300 étudiants brésiliens sont envoyés en France, avec des financements de la CAPES et la Confédération Nationale de l'Industrie (CNI). Les étudiants brésiliens sont très bien perçus en France, et les écoles d'ingénieurs françaises commencent alors à vouloir envoyer des étudiants français au Brésil. C'est alors que le nouveau président du CNI, du Nord du Brésil, veut interrompre le financement de ces bourses qui ne bénéficient qu'aux étudiants du sud. La CAPES décide alors de créer un nouveau programme et envoie une délégation en France avec des représentants de différentes facultés d'ingénierie qui débouche sur la création en 2002 de Brafitec. Côté brésilien, c'est la CAPES qui contrôle ; et côté français, un comité est créé avec des représentants du Ministère des Affaires Étrangères, de l'Éducation Supérieure et de la CDEFI. Dès 2003, 121 étudiants brésiliens vont en France et 74 français vont au Brésil. En revanche, les premiers échanges avec les E. U. et l'Allemagne ne sont pas prolongés : la manière de traiter les étudiants et le coût des études sont un obstacle pour les universités brésiliennes qui sont publiques et gratuites. Au contraire, avec la France, il y a une logique de réciprocité. La CAPES est donc à l'origine de la création d'un programme de coopération universitaire fondamental pour les deux pays.

Certains agents du programme Brafitec ont l'idée d'étendre le programme à l'Argentine. En 2006, l'Ambassade de France fait venir Jean, coordinateur français de Brafitec, et le met en contact avec des ingénieurs argentins qui ont étudié en France. Dans un contexte où l'Argentine fait face à un manque d'ingénieurs et éprouve le besoin d'améliorer les formations, l'idée d'un programme d'échange est bien accueillie. En 2007, une carte d'intention est signée : en 2012, il y avait 175 étudiants français en Argentine et 149 argentins en France. Peu à peu, le programme géré par la SPU commence à être intégré à la stratégie d'internationalisation de l'ingénierie argentine. Le programme, créé à l'initiative du Brésil, se diffuse donc à d'autres pays (Argentine, Mexique et Chili, principalement).

Conclusions partielles de la deuxième partie

Afin de terminer la deuxième partie, la thèse résume les principaux apports de l'analyse menée jusqu'alors. L'étude de la mobilité étudiante internationale a permis d'identifier différents pôles de mobilités et différentes logiques d'internationalisation, l'appartenance des trois pays étudiés au même pôle, et la situation particulière de l'Amérique latine, entre dépendance bicéphale et autonomie. La modélisation du CTES a permis de

montrer que la France est un pays dominé parmi les dominants et que l'Argentine et le Brésil sont des pays dominants parmi les dominés. Il a également été montré qu'il existe une homologie structurale entre les positions dans le CTES et les prises de position quant à l'éducation comme service ou comme bien public.

L'étude de chaque pays a permis d'établir qu'en France, la culture, la science et l'éducation sont des piliers de la politique extérieures et qu'au Brésil il existe une politique active : les entrelacements entre champs universitaire et champ étatique à l'international n'ont pas le caractère diffus que l'on observe en Argentine. Les relations bilatérales sont également différentes : la relation franco-argentine est dense mais ne revêt pas le caractère stratégique de l'alliance franco-brésilienne. Dans les deux cas, les universités font historiquement partie de la coopération. Il existe de plus un cadre institutionnel international qui crée les conditions d'une multilatéralisation des politiques publiques d'internationalisation.

Cette deuxième partie valide donc dans l'ensemble certaines des hypothèses liées à la première hypothèse générale sur la coopération universitaire comme politique publique internationale constitutive du pôle public du CTES. L'analyse réalisée permet de situer la coopération française avec l'Argentine et le Brésil dans le CTES, de saisir sa signification ainsi que de comprendre comment et pourquoi surgit le programme Fitec.

Troisième partie. Le fonctionnement des espaces Arfitec et Brafitec

Dans cette troisième partie la thèse analyse le fonctionnement des espaces Arfitec et Brafitec, c'est-à-dire comment les acteurs (les institutions) et les agents (les personnes) agissent. Selon le cadre théorique proposé, une telle analyse consiste à décrire sociologiquement l'espace d'entrelacement entre champs universitaires et étatiques. Premièrement, ce sont les pratiques de la coopération qui sont étudiées en considérant que la co-opération est socio-logique : il existe de logiques sociales qui peuvent être décrites. Deuxièmement, la thèse analyse certaines caractéristiques économiques de la coopération. Troisièmement, une analyse prosopographique est réalisée d'abord en étudiant certaines trajectoires d'agents multipositionnés puis en systématisant la comparaison grâce à l'ACM.

Chapitre 9. Les pratiques de la coopération universitaire

« L'international » a été conceptualisé dans la thèse comme un espace social de pratiques inter-nationales, ce qui justifie que l'on observe cet espace en lui-même, particulièrement les forums qui constituent la coordonnée spatiale et temporelle où se concrétise l'espace social de la coopération. Grâce à eux, il a été en outre possible d'identifier les agents efficaces et d'observer des pratiques : qui participe, qui sponsorise, quelles sont les activités, etc. Dans ce chapitre, après avoir étudié les forums, ce sont les pratiques de la coopération qui sont analysées.

Les forums, un événement social

Les forums, créés par Jean sur le modèle des conférences académiques, ont un format qui se répète de manière rituelle : d'abord ce sont les cadres de haut niveau représentant les institutions qui parlent. Ensuite, il y a des activités dans lesquelles ce sont les coordinateurs de projets et les étudiants qui interviennent, puis différents ateliers sont organisés. Enfin, des activités touristiques, scientifiques et entrepreneuriales sont proposées.

Brafitec, un entrelacement complexe : États, universités et entreprises

Dans le cas de Brafitec, le premier forum a lieu en 2004. Jusqu'en 2019 il y a eu 15 forums organisés alternativement au Brésil et en France, dans différentes villes. Il a été

possible de récupérer les programmes et les sites internet de sept forums, de 2013 à 2019, dont l'étude apporte différents éléments. On remarque la participation de cadres de haut niveau (recteurs, diplomates, cadres de la CAPES), ainsi que de représentants d'entreprises, ce qui conduit, en prenant en compte le fonctionnement de la CAPES et l'origine du programme, à considérer qu'un lien fort existe entre le programme et le milieu entrepreneurial. De fait, la question du lien avec les entreprises et la formation d'ingénieurs internationaux est souvent discutée. Côté français, on note la participation des collectivités territoriales, donc l'existence d'une dimension paradiplomatique. Les forums constituent 15 années de rencontres régulières, en plus des autres mobilités : les personnes ont donc appris à se connaître (comment fonctionnent les universités, la recherche, le milieu entrepreneurial, etc.). Il se crée un espace social qui lie les universitaires, les chercheurs, les diplomates et les entreprises, tel que cela apparaît dans la communication (Figure 23), et qui est qualifié dans la thèse d'entrelacement complexe.

Arfitec, un entrelacement diffus

Dans le cas d'Arfitec, le premier forum a lieu en 2010 et il y a eu jusqu'en 2018 sept forums. Il existe des similitudes avec Brafitec : organisation régulière, alternance du pays hôte, participation de hauts cadres des universités et des ministères. Mais, côté argentin, certaines participations sont moins régulières et il s'agit de profils moins importants. L'agent principal est Celeste, qui coordonne le programme PIESCI, mais qui ne possède pas un poste comme celui de « Directeur des relations internationales » de la CAPES. Différents organismes argentins participent, mais certains sont absents, comme le CONICET. Le programme côté argentin semble donc fonctionner selon les particularités signalées concernant l'entrelacement entre champ étatique et champ universitaire : de manière diffuse. Au contraire, côté brésilien la CAPES est toujours présente, elle envoie des cadres de haut niveau qui ont des postes spécifiques liés à l'internationalisation de l'éducation supérieure et gère la relation avec les universités brésiliennes ainsi que la relation bilatérale avec la France. On remarque également que les entreprises sont beaucoup moins présentes : ni les activités des forums ni les communications visuelles ne montrent un rôle actif des entreprises. En ce qui concerne la France, il convient de remarquer que le Ministère des Affaires Étrangères, le

Ministère de l'Éducation Supérieure et les ambassades participent toujours aux forums Arfitec et Brafitec, ainsi que la CDEFI.

Les trois cas sont donc très différents : côté français, différents ministères, les ambassades, la CDEFI et un agent, Jean, qui « personnifie » le programme. Côté argentin, il y a aussi plusieurs ministères et un agent qui « personnifie » Arfitec, Celeste, mais elle n'est que la coordinatrice d'un programme au sein de la SPU. Côté brésilien, il y a plusieurs agents importants mais aucun ne semble personnifier le programme. Il n'y a pas, non plus, de participation directe d'autres ministères : l'acteur central est la CAPES. Le même programme révèle ainsi des configurations institutionnelles très différentes qui s'expliquent par la spécificité de l'entrelacement entre champ étatique et champ universitaire dans chaque pays.

Malgré ces différences, il y a aussi des ressemblances : les forums impliquent de nombreuses mobilités et des moyens importants sont mobilisés pour créer les conditions sociales d'un entrelacement entre champs. Ensuite, à en juger par la répartition géographique des forums, le programme a dans chaque pays une dimension nationale. De plus, les étudiants participent aux forums, ce qui constitue pour eux l'occasion d'apprendre à participer à ce type d'espace, c'est-à-dire d'acquérir un habitus en affinité avec l'internationalisation et la coopération. On remarque également que les forums sont des espaces de discussion sur le programme : ils ont une dimension politique et publique. Enfin, ils sont l'occasion de réaliser différentes activités qui correspondent aux différentes logiques qui sont en jeu dans le processus d'entrelacement : il s'agit d'un événement politique et universitaire.

Les logiques de la coopération

Afin d'étudier les logiques de la coopération, une typologie qui permet de systématiser les données produites est proposée. Bien que le travail de terrain soit insuffisant pour prétendre être une véritable ethnographie, il n'en reste pas moins qu'il a rendu possible une compréhension plus fine de l'objet. Trois logiques idéales typiques sont identifiées : de lutte, de collaboration et de coopération.

La logique de lutte

En ce qui concerne la logique de lutte, il est possible de distinguer entre les luttes intrauniversitaires, interuniversitaires, nationales et internationales. Les luttes intrauniversitaires concernent la sélection des étudiants, la compétition entre les enseignants

pour envoyer « leurs » étudiants, la gestion du travail administratif et les conflits entre les disciplines dans les universités pour savoir qui est capable d'internationaliser l'université. En ce qui concerne les luttes interuniversitaires nationales, il s'agit des rivalités entre les « bonnes » et les « mauvaises » universités. Il existe également des luttes nationales, par exemple entre les différents ministères, ou bien entre les différents programmes de coopération. Plusieurs enquêtés ont ainsi comparé Brafitec avec Science Sans Frontière, un programme massif d'internationalisation : le défaut de celui-ci serait qu'il n'était pas bilatéral, que les universités n'avaient pas de contrôle sur la mobilité des étudiants, qu'en l'absence d'accords interuniversitaires les études réalisées à l'étranger n'étaient pas validées au retour, que les étudiants n'avaient pas le niveau de langue nécessaire, que les professeurs n'étaient pas impliqués, et que l'argent investi finançait les universités privées du nord. Au contraire, Brafitec est bilatéral et s'inscrit dans une politique d'État à État, les universités interviennent et signent de accords de reconnaissances des crédits, une politique linguistique est mise en place, les professeurs sont responsables des projets, et le financement public va à des universités publiques. Cette comparaison que font les enquêtés entre les deux programmes, ou plutôt les représentations et les intérêts sous-jacents à cette comparaison, révèlent une série de luttes pour la participation aux politiques d'internationalisations et leur définition.

En ce qui concerne les luttes internationales, ce sont les mobilités étudiantes qui sont mentionnées, par exemple la facilité d'intégration des étudiants latinoaméricains par rapport aux étudiants chinois et la question de savoir comment sont sélectionnés les étudiants français qui vont en Argentine ou au Brésil, pays qui ne s'inscrivent généralement pas dans la stratégie d'internationalisation des étudiants français.

La logique de collaboration

Il existe, au-delà de la logique de lutte, une logique de collaboration liée à certaines pratiques de la coopération : la mise en place des projets, la commission mixte, les doubles diplômes et l'organisation des forums. Pour la mise en place des projets, par exemple, lorsque l'appel est ouvert il faut que des équipes binationales présentent un projet, ce qui implique de collaborer avec des universités étrangères et nationales. Ces projets sont ensuite évalués de manière nationale, puis cette présélection passe par une commission mixte. Cela implique également une collaboration et l'articulation entre différents intérêts (politiques, scientifiques, académiques). Pour ce qui est des accords de double diplôme mis en place dans

le cadre de Fitec, leur signature exige un long travail de collaboration entre les universités et dans l'université. C'est le cas également des forums.

La logique de réciprocité

L'approche anthropologique que propose la thèse de la coopération internationale permet d'aller au-delà de la simple collaboration et d'identifier une logique de réciprocité qui dépend d'un échange, de don et de contre-don, qui s'établit dans le temps et à travers lequel se reconnaît l'autre. L'échange de faveur par exemple dans les commissions mixtes permet de résoudre les désaccords et d'établir un lien de confiance. L'alternance du pays hôte pour l'organisation des forums est aussi un mécanisme de réciprocité, tout comme les mobilités étudiantes : en l'absence de mobilités dans les deux sens, les accords peuvent être annulés. Au contraire, l'échange d'étudiants et leur bon accueil assure la pérennité du lien. Les doubles diplômes sont également un mécanisme de réciprocité : ils se basent sur la confiance et la reconnaissance de l'autre étant donné que valider des crédits fait à l'étranger comme propre constitue un acte de réciprocité qui suppose la reconnaissance mutuelle. Les doubles diplômes sont donc au cœur de la coopération au sens anthropologique en tant que processus de socialisation internationale.

En somme, il existe plusieurs logiques contradictoires et complémentaires qui peuvent se trouver simultanément dans une même pratique. Il est par exemple difficile de comprendre ce qui se joue dans la mobilité étudiante si l'on ne prend pas en compte ces différentes logiques. L'articulation entre la conceptualisation en termes d'entrelacement et la typologie proposée a une vertu heuristique : au lieu d'assimiler ces logiques aux oppositions binaires, il est possible de développer une vision plus complexe et de conceptualiser la coopération comme un espace social en soi. Cette analyse permet également d'identifier quels auraient été les pratiques qui auraient mérité un travail ethnographique approfondi : la mise en place des projets et des doubles diplômes, ainsi que l'organisation des forums. Il reste également de nombreuses questions ouvertes (contenu des projets, circulations des connaissances, choix des universités partenaires) qui n'ont pu, faute de connaissances et de temps, être abordées. Il est également possible de tirer de l'analyse une conclusion relative à l'élaboration de politiques d'internationalisation. En effet, la comparaison entre CSF et Brafitec montre que l'avantage de ce programme est d'impliquer tous les acteurs et de leurs assurer des bénéfices : l'étudiant fait une mobilité, l'enseignant apparaît comme coordinateur d'un projet de

coopération internationale et l'université met en place des doubles diplômes. La « formule Fitec » génère ainsi une coopération beaucoup plus dense qu'une simple mobilité étudiante : elle génère et stimule tout un espace social.

Chapitre 10. Économie de la coopération universitaire

Il est proposé dans ce chapitre d'approfondir l'analyse économique à partir du cadre théorique proposé afin de souligner certaines caractéristiques et certains défis économiques de ce type de coopération. D'abord, certaines particularités économiques sont analysées, ensuite les financements du programme, et enfin deux cas d'articulation avec le secteur entrepreneurial sont présentés.

Réciprocité, connaissance et langue : particularités de l'économie de la coopération universitaire

Trois particularités économiques de la coopération universitaire ont été identifiées : la réciprocité, sous l'angle de l'anthropologie économique ; la production de connaissances, à partir de l'économie de la connaissance ; et le lien entre internationalisation académique et internationalisation professionnelle, en s'appuyant sur l'économie du langage.

La logique de réciprocité : approche anthropologie et lexicale de l'échange de capitaux

L'approche anthropologique développée jusqu'à présent a mis en avant trois aspects : la réciprocité, la réputation et le prestige, et l'échange. P. Bourdieu, qui s'est également intéressé au don, souligne qu'il s'agit d'un échange non instantané qui s'inscrit dans le temps et génère des obligations à travers un mécanisme de don et de contre-don qui nie l'intérêt économique de l'échange : tout le travail social consiste à nier cet intérêt et à instaurer une économie des biens symboliques qui existe dans la mesure où les agents croient réellement au désintérêt. C'est ce type d'analyse que P. Bourdieu utilise également pour penser l'État comme espace social qui se caractérise par sa capacité à faire passer ses intérêts comme désintéressés : il est le bien commun. Dès lors, la capacité à mettre en place des politiques

publiques implique que certains agents ont la capacité d'imposer un « bien public ». Il est ainsi possible de lier la notion de don, de désintéret et d'État.

Une brève réflexion est ensuite proposée afin de repenser, grâce au concept de champ et de capital économique, ce que signifie une bourse : celle-ci ne se limite pas à sa valeur monétaire, mais constitue également un capital symbolique. Elle est néanmoins un capital économique, mais spécifique au champ universitaire : une bourse permet de disposer de temps, et donc d'accumuler du capital universitaire.

À partir de ces différentes perspectives il est alors possible de penser certaines caractéristiques de l'économie de la coopération universitaire : il s'agit d'un échange non marchand, réciproque, qui s'inscrit dans le temps et dans lequel se joue la reconnaissance de l'autre. Le capital économique investi dans la relation ne suit pas une logique de marché, où l'intérêt serait la rentabilité, mais suit au contraire une logique où l'intérêt s'exprime dans le registre du désintéret. Le terrain révèle un champ lexical spécifique (« réciprocité », « échange », « double diplôme », « commun », « cofinancement », etc.) qui renvoie à l'échange, à l'autre, au fait de faire avec l'autre, à la politique, ainsi qu'à la famille (« père du programme »). Dans les entretiens, ce registre s'oppose à « *fees* », « commercial » et au négatif (« pas de double diplôme », « non bilatéral »). Ce vocabulaire révèle les représentations des agents : il s'agit d'un travail social d'euphémisation de la nature économique de l'échange grâce auquel il est possible d'éviter le tabou de l'explicitation de l'intérêt économique.

L'approche anthropologique invite également à s'interroger sur ce qui s'échange. La mobilité étudiante, dans les cas étudiés, n'est pas un acte individuel : elle s'inscrit dans des relations bilatérales et interuniversitaires et il existe donc, pour les étudiants, un enjeu social dans la mesure où ils représentent leur pays et leur université. La synecdoque, fréquente dans les entretiens, qui consiste à passer de « les étudiants brésiliens » à « le Brésil » peut s'interpréter précisément comme l'expression de cette fonction de représentation : l'étudiant est le Brésil, la mobilité est la relation franco-brésilienne. Si l'on reprend la réflexion sur ce qu'est une bourse, il est alors possible de considérer que les mobilités étudiantes sont des échanges de personnes entre groupes humains à travers lesquels s'échangent réciproquement du capital universitaire : ce qui circule, ce sont les capitaux propres à chaque champ universitaire national. Cette circulation constitue un mécanisme public d'importation et d'exportation de capitaux à travers lequel se produit une socialisation internationale : des

agents multipositionnés sont produits, dotés de capital international. Le capital économique investi dans la coopération universitaire a ainsi une logique particulière : le capital économique investi par l'État se transforme en capital universitaire international. Ce processus est d'autant plus particulier que l'on remarque que les programmes peuvent être complémentaires : si les bourses Fitec ne sont pas suffisantes, alors d'autres financements sont recherchés. Il existe donc un circuit ample d'échange, de prestation et de contre-prestation, un échange de capitaux basé sur la réciprocité.

L'économie de la connaissance : la production de « capital humain » sous l'angle du CTES

L'objet d'étude est ici mis en perspective à partir de l'économie de la connaissance. Après avoir discuté différents apports de l'économie de la connaissance, l'intérêt d'une approche par le CTES est présenté avant de faire une brève analyse des projets Fitec.

L'économie de la connaissance est liée aux théories du développement et de la croissance et explique, grâce à une théorie de la croissance endogène, que la rentabilité marginale du capital n'est pas décroissante : le progrès technique n'est pas considéré comme exogène mais comme un capital humain accumulable qui correspond au stock de connaissances qui peuvent être valorisées économiquement et qui sont incorporées par les individus. Dans la mesure où il s'agit d'un bien public pur se pose le problème de la limitation des mécanismes de marché dans la production de celui-ci, et donc du rôle de l'État.

Une fois cette perspective générale posée, la thèse présente les apports de G. Becker et le concept de « capital humain », avant d'introduire les critiques de P. Bourdieu, notamment en ce qui concerne l'importance du capital culturel et le rendement différentiel des investissements en éducation ainsi que le problème des conditions sociales d'un « choix rationnel ».

En ce qui concerne les relations internationales, la question qui est posée est celle des différentes capacités des pays à produire cette matière première qu'est, dans l'économie de la connaissance, le capital humain. C'est ici que le CTES est intéressant dans la mesure où il révèle les inégalités qui existent dans la capacité des champs universitaires à produire du capital humain. Les Figures 15 et 16 montrent que ce sont les pays développés occidentaux, plus le Japon, la Chine et l'Inde, qui sont le plus dotés en capital humain, qui dépensent quantitativement le plus et qui attirent le plus de capital humain. À l'inverse, les pays périphériques sont les moins bien dotés : peu d'étudiants, un taux brut de diplômés du

premier cycle bas, un pourcentage de chercheurs par habitants bas, un investissement moindre et peu d'étudiants en mobilité entrante. En ce qui concerne les disciplines, on constate que les pays à droite ont un pourcentage d'étudiants en littérature et en ingénierie plus élevé tandis que ceux qui sont à gauche ont peu d'étudiants en ingénierie et beaucoup d'étudiants en agriculture. La structure du CTES révèle donc une correspondance non seulement entre la quantité et le niveau de capital humain qui est produit, mais également la discipline dans laquelle ce capital humain est produit.

Enfin, après avoir souligné la difficulté de travailler sur l'ingénierie, différentes remarques sur le contenu des projets sont faites : certains projets sont génériques et d'autres concernent des thématiques précises, et de nombreux secteurs d'activité sont concernés.

Économie de la langue : internationalisation éducative et professionnelle

La thèse développe ensuite une réflexion sur la relation entre internationalisation éducative et professionnelle qui s'appuie sur l'économie de la langue et la linguistique. L'économie de la langue introduit une analyse des langues en termes de coûts et de bénéfices : poids économique des principaux espaces linguistique, facteurs qui expliquent l'apprentissage d'une langue, valeur économique du multilinguisme, etc. Cette approche permet ainsi de penser la relation entre la structure économique des relations internationales et les structures linguistiques.

Pour saisir la particularité économique de la coopération universitaire il est nécessaire d'ajouter à cette approche économique une approche linguistique grâce à laquelle penser les relations internationales. Le modèle gravitationnel est ici particulièrement intéressant dans la mesure où il établit le système linguistique mondial. Selon cette approche, les langues du monde sont liées entre elles par des bilingues et il est possible, en fonction de ce critère, d'établir le degré de centralité d'une langue : certaines langues ne sont liées entre elles que par des locuteurs qui parlent une langue centrale (L. J. Calvet, 1999). Il existe une langue hypercentrale (l'anglais), une dizaine de langues supercentrales (dont le français, l'espagnol et le portugais), 200 ou 300 langues centrales et des milliers de langues périphériques. Si l'on fait le lien entre l'économie de la langue et le modèle gravitationnel, se pose inévitablement la question de la relation entre, d'une part, la structure économique et la structure linguistique mondiale ; et, d'autre part, le rôle des bilingues dans la relation entre ces structures. On

comprend dès lors que la coopération universitaire entre les pays étudiés a un enjeu d'économie de la langue tout à fait particulier.

Cette particularité peut être pensée théoriquement en intégrant les développements antérieurs à ce que P. Bourdieu appelle l'économie des échanges linguistiques et qui consiste à analyser la relation qui lie des systèmes structurés de différences linguistiques socialement pertinentes à des systèmes également structurés de différences sociales. À partir de cette perspective, il est possible de s'interroger sur les conditions sociales et économiques d'acquisition de capital linguistique ainsi que sur la distribution du capital linguistique entre champs universitaires et champs économiques. Dans un contexte d'internationalisation de l'éducation supérieure, de globalisation économique et de consolidation de l'économie de la connaissance, cette analyse du capital linguistique doit se faire à l'international et peut s'appuyer sur le concept de capital et d'habitus linguistique international. En articulant cette perspective avec les développements antérieurs, on comprend alors qu'un des défis de la coopération universitaire est la reproduction internationale d'un certain capital linguistique à travers la formation d'agents plurilingues capables de s'internationaliser en se positionnant dans différents champs nationaux, universitaires et économiques. La coopération universitaire, et particulièrement Fitec, permet précisément de produire ce type d'agent. En ce qui concerne le travail empirique, il est possible de travailler sur ces questions en analysant les trajectoires des étudiants qui réalisent des mobilités afin d'observer le lien entre internationalisation académique et internationalisation professionnelle. Un exemple de ce type de travail portant sur 298 ingénieurs argentins ayant fait une mobilité en France est brièvement présenté.

Financement public des programmes

Selon la théorie économique, les entreprises ont peu d'incitation à investir dans la production de capital humain général dans la mesure où elles n'ont pas la garantie d'en internaliser les bénéfices. Une des solutions à ce problème est le financement par l'État, d'où l'intérêt d'une étude du financement d'un programme comme Fitec. Celle-ci est limitée : l'accès aux données est difficile et il n'y a pas de budget consolidé (forums, mobilités des enseignants, etc.). Cela dit, il a été possible d'étudier le financement des bourses, est ainsi d'approfondir l'analyse.

Argentine : la France, un partenaire équivalent au Mercosur et au Brésil

Dans le cas d'Arfitec, il y a eu, jusqu'en 2018, 83 projets et un investissement estimé à 10,74 millions d'euros. Le PIESCI a priorisé la relation stratégique avec la France : environ 30% de son budget est destiné à Arfitec. En 2015, 37% du budget était destiné à la France, 24% au Mercosur et 11% au Brésil, ce qui fait donc de la France un partenaire équivalent au Mercosur et au Brésil en termes de budget. Le financement comprend également la désignation de personnel chargé de la gestion du programme au sein du Ministère de l'Éducation, les mobilités des enseignants et la mise en place d'autres bourses.

Brafitec : la France et Brafitec, un partenaire et un programme clef

Dans le cas du Brésil, la CAPES a investi 123,5 millions d'euros en coopération internationale en 2011. Les étudiants financés par la CAPES pour faire des mobilités à l'étranger sont allés en premier lieu en France (28%) puis aux E. U. (19%) et au Portugal (17%). La CAPES finance donc un lien avec les pays centraux, particulièrement les pays latins. Cette année-là, environ 43% du budget consacré à la relation avec la France était dédié à Brafitec : la France et Brafitec sont donc un partenaire et un programme clefs. En ce qui concerne Brafitec, 6 642 bourses ont été financées par la CAPES pour les étudiants brésiliens entre 2003 et 2019, pour un budget estimé à 101 821 860 €.

Dans les deux cas, l'effort financier est constant et augmente dans le temps. Le programme Fitec, et la relation avec la France, sont importants aussi bien en Argentine qu'au Brésil. On constate également que le budget du Brésil est beaucoup plus important et que les actions de la CAPES sont plus diversifiées.

Liens avec le secteur privé : difficultés et succès de la coopération universitaire en ingénierie

Le dernier élément concernant l'économie de la coopération universitaire qu'analyse la thèse sont les liens avec le secteur privé. Cette question aurait sans nul doute mérité de plus amples développements, mais aurait éloigné la thèse du problème de recherche posé. Deux cas sont présentés de manière succincte : le campus Product Lifecycle Management (PLM) de Córdoba, en Argentine, où différentes difficultés sont apparues ; et le lien avec Thalès, au Brésil, qui a réussi.

Argentine : le campus PLM de Córdoba

En ce qui concerne l'Argentine, la création d'un lien entre le programme et le secteur privé ne semble pas avoir fonctionné. Dans les forums, les entreprises participent beaucoup moins que dans le cas de Brafitec. Ensuite, il n'a pas été possible, étant donné la législation argentine, de mettre en place des stages en entreprise pour les étudiants français. Le dispositif institutionnel argentin n'a pas non plus permis la création d'un chaîne université-entreprise-centre de recherche et le Ministère de la Science et de la Technologie n'a pas été très actif. Il y a eu pourtant une tentative, en 2013, avec la réalisation de Premier forum franco-argentin entreprise-université auquel ont participé différents acteurs et agents d'Arfitec et qui a porté sur la question des partenariats public-privé, la formation des ingénieurs et la création d'un campus professionnel à Córdoba. Cet évènement n'a pas donné lieu à un « deuxième » forum, probablement à cause des difficultés à lier le secteur privé, particulièrement les multinationales françaises, aux universités argentines.

Le Campus PLM illustre ces difficultés. Ces campus ont pour objectif de former à l'utilisation de programme Product Lifecycle Management de l'entreprise Dassault système. Au moment de sa mise en place, les autorités argentines ont repris les objectifs d'Arfitec dans une approche de partenariat public-privé, ce qui constitue la première initiative d'internationalisation intégrale et le premier lien concret avec le secteur privé. Une carte d'intention, impliquant les ministères, l'Université Nationale de Córdoba et Dassault, est signée, le projet est présenté lors d'un forum Arfitec et le centre est inauguré en 2016. Le campus est donc construit mais les relations entre les entreprises et les universités ne sont pas approfondies : au moment de la création du campus un conflit aurait surgi entre les universités, qui voulaient accéder de manière gratuite au programme PLM et conserver la technologie ; et l'entreprise, qui attendait un retour sur l'investissement et aspirait à former des techniciens qui utilisent ses technologies. Il y a donc eu un conflit entre la logique privé et la logique publique de formation qui a rendu difficile l'approfondissement de la relation.

Brésil : Thalès et le programme Cubesat de nanosatellites

En ce qui concerne le Brésil, la relation avec Thalès constitue un exemple réussi de relation entre la coopération universitaire et le secteur privé. Après avoir rappelé l'existence d'une coopération franco-brésilienne dans le domaine aéronautique et spatial, auquel participe des entreprises comme Thalès, la thèse présente les liens entre cette coopération et

la coopération éducative, particulièrement le programme Thalès Academia mis en place avec le soutien du Ministère des Affaires Étrangères. Un des objectifs de ce programme est de former des ressources humaines hautement qualifiées avec des parcours biculturels capables de faire d'interface dans les pays dans lesquelles se développe l'entreprises, particulièrement les ingénieurs du Brésil, de la Russie, de l'Inde, de la Chine et de l'Afrique du Sud (BRICS).

Le travail de terrain a permis d'identifier un projet Brafitec portant sur les systèmes embarqués lié à Thalès. Ce programme est dirigé par un chercheur brésilien qui a fondé une entreprise d'ingénierie, qui a fait deux postdoctorats en France, qui a travaillé à la Direction Générale de l'Armement et au Centre National d'Études Spatiale en France, et dont le projet actuel de recherche porte sur la présence brésilienne dans l'espace. Une des difficultés rencontrées par ce projet Brafitec a été de mettre en place des stages pour les étudiants français. La responsable française aurait alors proposé Thalès, qui va alors offrir des bourses et des stages. Ainsi, des étudiants français venaient au Brésil, participaient dans un laboratoire brésilien à la création de nanosatellites et faisaient un stage dans la filiale de Thalès au Brésil. La coopération universitaire s'insère donc ici dans un lien public-privé et dans une coopération militaire et spatiale plus large entre la France et le Brésil : le premier satellite géostationnaire de défense du Brésil est construit par Thalès et lancé par Ariane. Cette exemple illustre donc une relation entre la coopération universitaire et le secteur privé réussie. Les cas du Campus PLM de Córdoba et le programme Cubesat confirment par ailleurs ce qu'avait révélé l'analyse des forums : dans le cas de Brafitec, le lien avec le secteur privé est plus fort.

Chapitre 11. Analyse prosopographique comparée

L'analyse proposée dans ce chapitre consiste à étudier les données biographiques des agents efficients de chaque espace, d'établir la structure de chaque espace, puis de comparer. Il est proposé de se focaliser particulièrement sur le multipositionnement des agents, stratégie qui dérive de la conceptualisation de l'action publique comme enjeu et produit de l'entrelacement de champs. Après avoir fait une brève biographie de certains agents, l'analyse est systématisée grâce à l'ACM, ce qui apporte des réponses à l'hypothèse générale 2. Les sources utilisées sont les entretiens et les C.V. récupérés sur les sites institutionnels et les réseaux sociaux professionnels.

Universitaires diplomates et diplomates universitaires : biographies d'agents efficaces

Afin de qualifier les différents multipositionnements caractéristiques de la coopération universitaire, deux termes sont proposés : d'une part, celui d'universitaire diplomate pour les agents positionnés dans le champ universitaires qui remplissent des fonctions quasi diplomatiques ; et d'autre part, celui de diplomate universitaire pour les agents de l'État ayant des postes liés à l'action extérieure qui participent à la coopération universitaire.

Argentine : des multipositionnements avec peu de concentration de capital

Différents agents sont présentés, comme celui de Celeste, qui dirige le PIESCI. Celle-ci possède une maîtrise en coopération internationale, a fait des études en France, mais n'est ni diplomate ni universitaire, ce qui est illustratif du caractère diffus de l'entrelacement argentin. Elle a néanmoins une longue expérience de la coopération universitaire et construit cette position de diplomate universitaire avec succès étant donné qu'elle a récemment été nommée Directrice Nationale de la Coopération Internationale du Ministère de l'Éducation. Osvaldo, Héctor et Roberto ont un profil différent : ingénieurs et docteurs, ils ont participé à la création et au développement d'Arfitec, ont étudié en France, ont l'expérience de la coopération et occupent des postes politiques dans leurs universités. Universitaires diplomates, ils possèdent de nombreux capitaux qu'ils peuvent investir de manière rentable dans la coopération avec la France. La présentation d'autres agents mène à conclure qu'il y a peu de multipositionnements entre les champs étatique et universitaire, peu de concentration de capital et peu de capital diplomatique.

Brésil : multipositionnements forts et concentration de capitaux

Différents agents sont ici aussi présentés, comme celui de João. Ingénieur, il obtient son doctorat en France, où naissent ses enfants. Il coordonne un laboratoire dans une grande université brésilienne, participe à la mission organisée par la CAPES en France, coordonne plusieurs projets Brafitec, gère plusieurs accords de double diplôme, et a été assesseur de relations internationales de son université. Il dirige un laboratoire international associé franco-brésilien et a été décoré du titre de Chevalier de l'Ordre des Palmes Académiques, titre

de noblesse qui confirme sa position d'universitaire diplomate dans l'entrelacement entre champs.

Luis a un profil différent. Il a étudié les relations internationales et, après avoir eu un poste administratif dans une entreprise mixte, il entre à la CAPES et occupe des postes importants liés aux relations internationales. Il fait son mémoire de maîtrise sur Brafitec et un doctorat en éducation à l'université de Stanford, puis accède à un poste de direction d'un organisme brésilien de recherche. Il s'agit d'un agent qui semble réussir à transformer du capital acquis dans le champ étatique en capital universitaire. Diplomate universitaire, il suit en ce sens un mouvement d'accumulation de capital inverse à celui des universitaires diplomates. D'autres agents sont ensuite présentés. L'ensemble montre que, dans le cas du Brésil, on trouve des agents fortement multipositionnés qui concentrent de nombreux capitaux.

France : un entrelacement consolidé

Dans le cas de la France, différents agents sont présentés, particulièrement Jean : ingénieur et docteur, il a fait des études aux E. U., a occupé différents postes, dont celui de responsable de la commission internationales de la CDEFI. Considéré comme le « père » du programme Jean est un universitaire diplomate. Grâce aux autres trajectoires présentées, il est possible d'identifier un entrelacement consolidé : il existe des postes institutionnalisés et des agents qui cumulent différents types de capitaux, notamment diplomatiques.

Chapitre 12. Analyse statistique comparée des espaces Arfitec et Brafitec

Ce chapitre est consacré à la systématisation de l'analyse prosopographique. À partir de la liste des agents efficients qui ont été identifiés, deux bases de données renseignant 13 variables ont été construites (ancienneté, discipline, niveau de formation, expérience de la mobilité, expérience professionnelle à l'étranger, fonction dans la coordination des projets, participation aux forums, type de poste à l'université et dans l'État, expérience dans le privé, pays, institution et genre). La thèse évoque les difficultés liées aux sources et au codage.

Arfitec : un espace hétérogène favorable à la France

Description générale

La base Arfitec comprend 254 individus. Différents résultats généraux sont synthétisés dans le Tableau 2 et de nouveaux agents sont présentés. Plusieurs éléments sont remarqués : un léger déséquilibre de genres ; la plus grande ancienneté et un plus haut niveau de formation des agents français ; l'existence d'agents qui appartiennent à d'autres disciplines que l'ingénierie ; la plus grande quantité côté argentin d'enseignants-chercheurs ayant des postes politiques dans les universités ; la plus grande quantité côté français d'agents diplomatiques, etc.

Analyse des correspondances multiples de l'espace Arfitec

Le plan de modalités est présenté à la Figure 26. Le premier axe est marqué par une opposition entre ce qui est étatique et diplomatique, d'un côté ; et ce qui est universitaire et scientifique de l'autre. Le second axe oppose les fonctions de direction scientifique et politique aux fonctions administratives. Trois pôles sont identifiés : diplomatique, universitaire et administratif. L'analyse des variables supplémentaires (Figure 27) montre qu'il y a peu de différences entre les deux pays, que le pôle administratif est plus féminin et que ce sont les ministères français qui sont les plus à droite. L'interprétation est ensuite approfondie avec l'étude du plan des individus et de certaines positions (Figure 28) et confirme que l'entrelacement argentin est diffus avec peu de concentration de capital, alors que, côté français, la situation est différente. Jean occupe une position intermédiaire entre le pôle diplomatique et le pôle scientifique-universitaire.

Brafitec : un espace homogène favorable au Brésil

Description générale

La base Brafitec comprend 394 individus. Les résultats (Tableau 3) montrent qu'il s'agit d'une population très masculine, mieux formée et plus internationalisée que dans le cas de Arfitec ; et que les Brésiliens ont plus d'ancienneté et qu'ils sont nombreux à être allés en France, à avoir eu des bourses pour réaliser leur mobilité et à occuper des postes politiques dans les universités.

Analyse des correspondances multiples de l'espace Brafitec

L'ACM (Figure 29) montre une opposition sur le premier axe entre des fonctions étatiques, diplomatiques et entrepreneuriales, et la coordination de projets. Le deuxième axe oppose des agents moins internationalisés et avec moins de protagonisme, à des agents plus internationalisés et plus importants dans le programme. Il est possible de distinguer un pôle diplomatique, un pôle universitaire et scientifique, et un « pôle » entrepreneurial et politique. L'analyse des variables supplémentaires (Figure 30) montre que le Brésil est plus lié au pôle universitaire. L'analyse des individus (Figure 31) permet d'approfondir l'interprétation et de montrer que la position de Jean dans l'espace Brafitec est très différente à celle qu'il a dans Arfitec : il existe dans l'espace Brafitec des agents qui lui ressemble. L'espace Brafitec est plus homogène qu'Arfitec : ce sont surtout des ingénieurs, il y a peu de profils administratifs, les pôles sont moins marqués et il y a plus de multipositionnements. En outre, le Brésil possède plus de capitaux (ancienneté, quantité de docteurs, internationalisation).

Dans l'ensemble, le recours à la prosopographique et à l'ACM a permis de montrer que l'entrelacement résulte du multipositionnement des agents, qu'il y a une logique de reproduction, et que les entrelacements dans chaque programme sont différents : dans le cas brésilien, l'entrelacement entre champs étatique et universitaire est plus important.

Conclusions partielles de la troisième partie

Les principales conclusions sont reprises afin de systématiser la comparaison. En ce qui concerne l'Argentine, l'entrelacement est diffus, il existe des multipositionnement mais pas de forte de concentrations de capitaux. Arfitec est un espace hétérogène où la France est en position favorable et, étant donné les relations centre-périphérie qui lient l'Argentine à la France, il semble donc y avoir une reproduction sociale d'un type particulier de dépendance. Dans le cas du Brésil, l'entrelacement est plus complexe, la CAPES a un rôle fondamental, il y a de fortes concentrations de capitaux et la structure de l'espace Brafitec est favorable au Brésil. Il semblerait donc que le programme favorise l'autonomie. Cette troisième partie apporte donc des éléments de vérification empirique des hypothèses formulées et montre l'intérêt du concept de champ et de l'AGD pour l'analyse des relations internationales.

Quatrième partie. Les produits des programmes Arfitec et Brafitec

La quatrième partie est consacrée à l'étude des produits des programmes Arfitec et Brafitec, c'est-à-dire leur « l'impact ».

Chapitre 13. Ancrage dans le pôle latin et flux centre-périphérie : la France et Fitec dans les mobilités étudiantes argentines et brésiliennes.

Ce chapitre s'inscrit dans la continuité de l'étude des mobilités étudiantes et consiste à étudier la mobilité entrante et sortante totale de l'Argentine et du Brésil, puis à analyser plus spécifiquement la mobilité avec la France et la mobilité Fitec.

La relation franco-argentine et Arfitec dans la mobilité étudiante argentine (2000-2017)

La mobilité étudiante sortante argentine : ancrage dans le pôle latin et stabilité de la mobilité avec la France

La thèse montre que la France est le quatrième pays de destination de la mobilité sortante Argentine (Figure 32), que cette mobilité se dirige essentiellement vers des pays latins (Figure 33) et qu'il y a bien trois dynamiques d'attraction de cette mobilité. Sur la période étudiée, la structure de la mobilité sortante (Figure 34) a évolué vers une plus grande autonomie et dépendance à l'égard du pôle central au détriment du pôle latin. On constate que la mobilité vers la France a augmenté (Figure 35) et que le programme Fitec représente une part importante de cette mobilité. Il est donc possible de conclure que le programme a favorisé le développement du lien avec la France et l'ancrage de l'Argentine dans le pôle latin.

La mobilité étudiante entrante argentine : la relation privilégiée avec l'Amérique latine et la signification des mobilités Arfitec

Pour la mobilité entrante on remarque, sur la période 2016-2017, une relation privilégiée de l'Argentine avec l'Amérique latine (Figure 36 et 37). La mobilité française est quantitativement peu importante, mais les flux Arfitec sont équilibrés. Cette mobilité est interprétée comme un indicateur de la position de l'Argentine comme pays dominant parmi les dominés : le pays attire une mobilité d'un pays central. Si cette mobilité est réduite, elle a

donc une signification particulière, d'autant plus qu'elle se situe dans le pôle latin et qu'elle s'inscrit dans une politique de coopération.

La relation franco-brésilienne et la mobilité Brafitec dans la mobilité étudiante brésilienne (2000-2017)

Afin de faciliter la comparaison, l'étude de la mobilité franco-brésilienne suit la même logique que celle de la mobilité franco-argentine.

La mobilité étudiante sortante brésilienne : un lien fort avec les E. U. et le développement de la relation avec la France

L'étude de la mobilité sortante brésilienne (Figures 38 et 39) montre un lien fort avec les E. U. et avec le pôle central, et l'existence des trois dynamiques d'attraction des mobilités latinoaméricaines. L'évolution de la structure de cette mobilité (Figure 40) indique un développement du lien avec l'Amérique latine, au détriment du pôle central. La mobilité vers la France (Figure 41) a augmenté et Brafitec représente une part importante de cette mobilité, donc grâce au programme la relation s'est développée.

La mobilité étudiante entrante brésilienne : le lien avec la lusophonie et l'impact de Brafitec sur le développement de la relation avec la France

Pour la mobilité entrante brésilienne (2009-2017), on remarque un lien fort avec les pays lusophones, particulièrement d'Afrique (Figure 42 et 43) : le Brésil articule une mobilité lusophone et hispanophone, c'est donc un pays pivot dans le pôle latin. L'évolution de la structure de la mobilité entrante indique que la relation avec l'Amérique latine s'est développée au détriment de l'Afrique (Figure 44). La mobilité française est peu importante mais, comme dans le cas de l'Argentine, elle a une signification particulière étant donnée la position des deux pays dans le CTES et l'existence d'une coopération universitaire. La mobilité française dans le cadre de Brafitec (Figure 45) représente une part importante de la mobilité française totale. La mise en place du programme a donc permis au Brésil d'attirer des étudiants français, et donc de valoriser son propre champ universitaire comme destination pour des étudiants provenant d'un pays central.

L'analyse de la mobilité prouve donc que le programme a eu dans les deux cas un impact important. Ces mobilités consolident le pôle public du CTES, ainsi que le pôle latin, et

montrent la convergence entre ces pays. De plus, elles contribuent à la rénovation de la valeur internationale du capital universitaire français et à la reproduction d'agents qui possèdent des capitaux grâce auxquels il est possible de se multipositionner.

Chapitre 14. Université et État : consolidation des liens avec la France et des politiques publiques d'internationalisation de l'éducation supérieure

Ce chapitre est consacré à l'étude des produits de la coopération en ce qui concerne les universités et les États.

Les notions de « produits de l'action publique », de résultats et d'effets

La thèse discute ici la notion de résultats, généralement plus utilisée pour l'analyse des politiques publiques dans une perspective politiste ; et celle d'effets, plus sociologique, qui permet de désigner certains produits qui ne sont pas nécessairement envisagés comme des résultats. La notion de « produit » est ensuite justifiée à partir du cadre théorique avant de souligner les difficultés rencontrées de l'évaluation d'une politique publique et les déficiences de la thèse.

Fitec et l'institutionnalisation des relations interuniversitaires

La thèse étudie ici les produits de la coopération sur les universités en analysant la quantité de projets Fitec par université et la quantité d'accords interuniversitaires pour les universités qui ont participé à Fitec.

Argentine : une haute institutionnalisation des relations interuniversitaires avec la France

Au total 30 universités argentines ont participé à Arfitec. On remarque (Figure 46) que l'Argentine a beaucoup plus d'accords avec la France qu'avec les E.U. alors qu'il y a moins de mobilité étudiante : les relations interuniversitaires semblent donc plus institutionnalisées. Pour les universités étudiées, il y avait 377 accords, dont 29,7% en ingénierie. Le programme semble donc avoir favorisé l'institutionnalisation des relations. En plus de la coopération interuniversitaire internationale, le programme a également favorisé la coopération interuniversitaire nationale : la majorité des projets impliquent plusieurs universités

nationales et a même donné lieu à la constitution de réseaux. De plus, la quantité de projets par université (Appendice H) prouve la portée nationale du programme.

Brésil : la France comme principal partenaire

Au total, 42 universités ont participé à des projets Brafitec. La France est, de loin, le premier pays en quantité d'accords de coopérations (Figure 47). Ici aussi, les relations interuniversitaires sont donc plus institutionnalisées que par rapport aux E.U., pays avec lequel les mobilités sont plus importantes. Pour les universités étudiées, il y avait 1 081 accords dont 38% en ingénierie, il est donc également possible de conclure que le programme a favorisé l'institutionnalisation de la coopération interuniversitaire internationale. Comme en Argentine, le décompte des projets montre que le programme a également favorisé la coopération interuniversitaire nationale et que le programme a une portée nationale (Appendice I).

Les produits de la coopération depuis et sur l'État

La thèse commence par discuter des limitations d'une analyse qui, dans une perspective politiste, ne prendrait en compte que les résultats de l'action politique depuis l'État, sans prendre en compte, d'un point de vue de sociologie politique, les effets sur l'État. Effectivement, le risque ici est d'analyser la coopération universitaire sous l'angle d'une politique d'internationalisation de l'enseignement supérieur sans se poser la question de l'existence d'un tel type de politique.

Argentine : endogénéisation de la politique d'internationalisation

Pour ce qui est de l'Argentine, et en prenant en compte les différents éléments signalés concernant l'entrelacement entre champs étatiques et universitaire, la conclusion est que la coopération universitaire avec la France a favorisé l'émergence d'une politique d'internationalisation par endogénéisation : l'internationalisation de l'éducation supérieure a été incorporée à la sphère d'intervention de l'État et une vision instrumentale de la coopération émerge. En ce qui concerne les objectifs de l'État, il est possible de considérer que les résultats sont positifs, même si certains pourraient être améliorés.

Brésil : la consolidation de la coopération, des politiques d'internationalisation et de la CAPES

Dans le cas du Brésil la situation est très différente étant donné que lorsque est créé Brafitec il existait déjà une politique d'internationalisation de l'éducation supérieure active. En ce sens, le programme a donc favorisé la consolidation de ce type de politique et l'importance de la CAPES dans cette action extérieure. Il est également probable que le programme ait consolidé la perception de la France comme un partenaire fiable dans la mise en place de politiques de coopération qui favorisent l'internationalisation des universités brésiliennes, ce qui facilite la coopération future, d'autant plus que des agents à même de mener cette coopération ont été re/produits.

Conclusions partielles de la quatrième partie

Les principaux résultats sont ici repris : mobilité étudiante, institutionnalisation de la coopération interuniversitaire internationale, développement de la relation interuniversitaire nationale, etc. L'apport de ces éléments pour la démonstration empirique des hypothèses est souligné, puis les similitudes et les différences entre les différents cas sont systématisées. Enfin, ces conclusions sont placées dans la perspective du CTES.

Conclusions générales

Les conclusions générales sont présentées en reprenant les deux objectifs de la thèse : la vérification empirique des hypothèses et la démonstration de l'intérêt du concept de champ pour l'étude des relations internationales.

Les résultats empiriques de la recherche : portée et limites de la thèse

Après avoir repris la démarche générale de la thèse et les étapes suivies, une évaluation de la portée de la démonstration pour chacune des hypothèses formulées est proposée. La conclusion est que, dans l'ensemble, les hypothèses sont validées. Ensuite, une systématisation de la comparaison est faite en ce qui concerne l'entrelacement des champs, le fonctionnement des programmes, ainsi que la relation entre politique extérieure et internationalisation de l'enseignement supérieur.

La thèse souligne ensuite certaines limites et difficultés : la construction de l'objet, l'utilisation de différentes méthodes et le temps investi dans l'apprentissage de ces méthodes, l'ampleur du sujet et les problèmes linguistiques. Il est possible à partir de ces remarques de mieux comprendre les insuffisances de la thèse en ce qui concerne les connaissances sur les politiques étrangères et les systèmes éducatifs des pays étudiés, ainsi que l'ingénierie. Un travail de réflexivité est ensuite entrepris afin d'expliquer les choix qui ont conduit à cette situation.

L'interdépendance complexe et la dépendance sous l'angle du concept de champ : vers une sociologie et une économie politique internationale de l'éducation

La conclusion termine en évaluant les apports de la thèse en ce qui concerne le deuxième objectif : montrer l'intérêt du concept de champ pour l'étude des relations internationales. Au préalable, différentes réponses sont proposées aux critiques qui pourraient être faites de l'utilisation de P. Bourdieu dans la thèse, puis les avantages méthodologiques du concept de champ, particulièrement de l'AGD, sont présentés. L'accent est ensuite mis sur les possibilités qu'offre la théorie de P. Bourdieu pour repenser et

retravailler l'interdépendance complexe, le *soft power*, les régimes internationaux, la dépendance, la relation centre-périphérie et l'économie de la coopération. Sont enfin présentées les pistes de recherche qui s'ouvrent : généraliser l'étude de la dépendance en analysant la dégradation des termes de l'échange non seulement du capital économique, mais également du capital culturel, social et symbolique. Un tel projet ouvre la possibilité de réaliser une sociologie et une économie politique internationale de l'éducation qui, à partir de la théorie de P. Bourdieu et l'AGD, établisse les relations centre-périphérie en étudiant l'internationalisation de l'enseignement supérieur, les politiques extérieures éducatives (particulièrement la coopération), ainsi que la formation et la circulation internationale des élites.

Apéndice A. Trabajo de campo

Se describen en este apéndice algunos elementos del trabajo de campo relativos a las entrevistas que se realizaron y a ciertas actividades en las que se participó. Los aspectos metodológicos se detallan en el cuerpo de la tesis.

El 2 y el 3 de octubre del 2014 se participó al coloquio “Francia/Argentina: cooperación, afinidades y alianzas a 50 años de la visita del General de Gaulle” organizado por el Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto y la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF).

En 2015, se participó en la Universidad de Verano del *Centre de la Francophonie des Amériques (CFA)*³⁷⁷, organizada con la *Université de Ottawa* y la AUF. El viaje y la estadía se financiaron gracias a una beca otorgada por las instituciones organizadoras que se ganó con un artículo cuyo título era “*La Francophonie et l’Amérique latine dans la mondialisation: l’Atlantique Sud, un espace d’opportunités pour le XXI^e siècle*”. Fue en esa oportunidad que se conoció a Patrick Chardenet, quien en aquel entonces se desempeñaba como responsable de la sede América latina de la AUF, ubicada en São Paulo, y gracias a quien surgió la idea de estudiar la cooperación universitaria.

Del 22 al 24 de marzo del 2017 se participó en Accra (Ghana) al coloquio *Diversité linguistique, diversité culturelle: Quel avenir pour le français en Afrique et ailleurs?* organizado por la Universidad de Ghana y la Universidad de Teramo (Italia) con el apoyo de la *Organisation Internationale de la Francophonie* y de la Unión Africana. En el marco del coloquio se presentó la comunicación “*Le français dans l’Atlantique Sud: le cas de la coopération universitaire au Brésil*”.

Del 31 de mayo al 10 de junio del 2018 se participó en el XVII Congreso Sedifrale de profesores de francés organizado por la *Fédération Internationale des Professeurs de Français (FIPF)*, la Asociación Colombiana de Profesores de Francés (ACOLPROF) y la Pontificia Universidad Javeriana y cuyo tema era “Enseñanza del francés en América latina: de la pérdida de terreno a la renovación” y en la cual se presentó la comunicación “Pensar las relaciones internacionales con Pierre Bourdieu: análisis geométrico de la movilidad estudiantil saliente de Latinoamérica”. El viaje y la estadía se financiaron con una beca Jóvenes investigadores “*Mobilité dans les Amériques*” del *Centre de la Francophonie des Amériques*. En esa

³⁷⁷ El CFA es un organismo del gobierno de Québec cuyo objetivo es promover las relaciones entre las comunidades francófonas de Canadá y del continente americano.

oportunidad se realizaron cinco entrevistas que incluyeron a siete personas que pertenecían a la Oficina de Cooperación y Asuntos Internacionales del Ministerio de Educación de Colombia, la Dirección de Asuntos Culturales del Ministerio de Asuntos Exteriores de Colombia, la Dirección de Relaciones Exteriores de la Universidad Nacional de Colombia, la Oficina de cooperación lingüística, científica y universitaria de la Embajada de Francia en Colombia y Campus France. Este trabajo en Colombia se realizó en una etapa inicial de la tesis en la que se proponía estudiar la cooperación universitaria francesa en América latina comparando los casos de Argentina, Brasil y Colombia. Se descartó rápidamente la opción colombiana ante la dificultad que podía representar la realización del trabajo de campo en cuatro países.

Del 24 de diciembre del 2018 al 18 de marzo del 2019 se realizó la primera estadía en Francia dentro de la cotutela. Se organizó, en el marco de las actividades del Eje 2 Acción Colectiva-Acción Pública del CREDA-UMR 7227, el seminario "*Enquêter dans les organisations internationales*" con Louise Rebeyrolle y Élodie Giraudier. Se realizaron 10 entrevistas que incluyeron un total de 13 personas: diplomáticos y empleados de las embajadas de Argentina y Brasil en Francia, responsables de Campus France, del Ministerio de Educación de Francia, de la *Conférence des Directeurs des Écoles Françaises d'Ingénieurs* (CDEFI) y de los distintos programas de cooperación universitaria (PREFALC, COFECUB, FITEC), y agentes y expertos de la relación Francia-América latina. Fue en esa oportunidad que surgió el programa FITEC como tema de estudio.

Se participó luego a la inauguración el 28 de mayo del 2019 del Espacio francófono USAL-AUF en la Universidad del Salvador que contó con la presencia de representantes de la AUF y de diplomáticos. Se asistió también al "Seminario sobre Gobernanza lingüística en el sistema universitario argentino" organizado el 24 de junio del 2019 en el Palacio San Martín por el Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto de Argentina, el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Presidencia de la nación, la Secretaría de Políticas Universitarias y el Consejo Interuniversitario Nacional, del lado argentino; y la Embajada de Francia y el Instituto Francés de Argentina, del lado francés.

Del 1 al 31 de agosto del 2019 se realizó el trabajo de campo en Brasil, para lo cual se obtuvo un financiamiento del CREDA y de la Dirección de Asuntos Internacionales de la *Université Sorbonne Nouvelle Paris 3*. Se realizaron 17 entrevistas que incluyeron a 21 personas, esencialmente responsables de relaciones internacionales de las universidades,

coordinadores de proyectos Brafitec, personal de la Embajada de Francia en Brasil y del *Centre National de la Recherche Scientifique* (CNRS) en Brasil.

Del 26 de diciembre al 13 de marzo del 2020 se realizó la segunda estadía en Francia. Se realizaron 11 entrevistas, que incluyen a 12 personas: Campus France, CDEFI, Ministerio de Asuntos Exterior y Ministerio de Educación de Francia, responsables de relaciones internacionales de escuelas de ingenierías francesas, coordinadores de proyectos FITEC y personal de la CAPES. El trabajo de campo se complicó por las huelgas de principio de año y luego por la crisis del covid19.

En cuanto a las entrevistas realizadas en Argentina, cabe resaltar que fue más difícil ponerse en una postura “trabajo de campo” y luego se complicó la posibilidad de hacer ese trabajo por la crisis sanitaria. Se realizaron 11 entrevistas que incluyen 13 personas: embajada de Francia en Argentina, SPU, MinCyT, responsables de relaciones internacionales de universidades, coordinadores de proyectos Arfitec y estudiantes.

Apéndice B. Nota sobre el análisis geométrico de datos y los apéndices estadísticos

Se presentan en este apéndice ciertos elementos vinculados con las técnicas estadísticas utilizadas en la tesis. Se introduce brevemente el análisis geométrico de datos (AGD) y se hacen luego unos comentarios sobre la presentación de los resultados y el aprendizaje del método.

Breve presentación del AGD

El AGD es un método de análisis multivariado que incluye varios métodos, particularmente el análisis en componente principal (ACP) para tablas con individuos en línea y variables cuantitativas en columna, el análisis factorial de correspondencias (AFC) para tablas de contingencia que cruzan dos variables categóricas, y el análisis de correspondencias múltiples (ACM) para tablas con individuos en línea y variables categóricas en columna. En esta tesis se recurre al AFC y al ACM. Tal como lo señala B. Le Roux, el AGD se basa en un pensamiento geométrico según el cual un buen gráfico es mejor que muchos números: “entre lo cualitativo y lo cuantitativo, hay la geometría” (Le Roux, 2014, p. IV). El AGD procede a una modelización de datos multivariados bajo de la forma de nube de puntos y se caracteriza por ser descriptiva, geométrica y formal.

El AGD se desarrolla en Francia en los años sesenta gracias al matemático J.-P. Benzécri en reacción al uso dominante y a la lógica del análisis multivariado basado en la regresión (Lebaron & Le Roux, 2015). El objetivo de este científico era desarrollar una técnica adecuada para las ciencias sociales que de fundamento a la inducción y al tratamiento de la complejidad. No se busca modelizar a partir de una teoría o testear hipótesis establecidas *a priori*, sino que se trata de identificar estructuras *a posteriori* (Bressoux, 2014). Las tres ideas claves del AGD, (geométrica, formal y descriptiva), se oponen a la regresión (numérica, matricial y aleatoria): el AGD es el enfoque geométrico-formal del análisis multivariado. J.P. Benzécri desarrolló este método con el fin de establecer de forma rigurosa estructuras a partir de los datos. El enfoque es así esencialmente inductivo: “el modelo tiene que seguir los datos, y no al revés” (Lebaron & Le Roux, 2015, p. 9). Se observa y se describen una estructura de relaciones entre variables y entre individuos que luego se interpreta estableciendo inductivamente una tipología que dé

cuenta de similitudes y diferencias estadísticamente significativas. No se necesita hacer hipótesis *a priori* ni cumplir con supuestos estadísticos (homocedasticidad, etc.).

El ACM fue particularmente utilizado por P. Bourdieu por su afinidad con el concepto de campo, más específicamente por su dimensión relacional (Lebaron & Le Roux, 2015). Tal como lo señala F. Lebaron, P. Bourdieu tiene una visión estructural de la causalidad: se trata de “estudiar los efectos globales de una estructura compleja de interrelaciones que son irreductibles a la combinación de “efectos puros” de variables independientes” (Lebaron, 2015, p. 45). Se destaca particularmente el uso que hizo de esta técnica para el análisis de cuestionarios (Rouanet et al., 2000).

Sobre el análisis factorial de correspondencias y a partir del manual de F. Husson, S. Lê y J. Pagès se señalan los elementos siguientes (Husson et al., 2016). El AFC se usa para tablas de contingencias que cruzan dos variables categóricas y tiene como objetivo analizar la relación estadística entre estas variables y sus modalidades a partir de la prueba del X^2 , con lo cual se comparan los datos observados con los datos teóricos en situación de independencia. El criterio del X^2 permite establecer la significatividad de la diferencia global entre la tabla observada y el modelo de independencia. El Φ^2 brinda la inercia total, es decir la intensidad de la relación entre las variables. En el AFC, las líneas y las columnas tienen un papel simétrico, lo cual constituye una diferencia importante entre este método y el análisis en componente principal. Las líneas y las columnas se analizan de la misma forma y se pueden proyectar en un mismo plano factorial: dada la propiedad baricéntrica del AFC, se interpretan las posiciones de las líneas en función del conjunto de las columnas e inversamente las posiciones de las columnas en función del conjunto de las líneas. En el plano factorial, un punto línea se encuentra cerca de los puntos columna con los cuales más se asocia, e inversamente.

Sobre el análisis de correspondencias múltiples y a partir del manual de F. Husson, S. Lê y J. Pagès se señalan los elementos siguientes (Husson et al., 2016). Este método constituye una aplicación particular del AFC a tablas con individuos en línea y variables categóricas en columna: es un AFC aplicado a la tabla disyuntiva completa. Los datos se analizan a partir de los individuos, de las variables y de las modalidades. El estudio de los individuos consiste en establecer las semejanzas y las diferencias entre individuos desde el punto de vista del conjunto de las variables y de las modalidades, estableciendo perfiles y, por ende, una tipología.

Comentarios sobre la notación utilizada, la presentación de los resultados y su interpretación.

En cuanto a la presentación de los resultados de los AFC y de los ACM, y conformemente a los usos de los manuales de estadística que se consultaron, se resaltaron en negrita las modalidades cuya contribución es significativa siguiendo la regla de la contribución promedio (Le Roux, 2014). En cuanto a la terminología en español, se usó el manual de M. Greenacre, libro de iniciación destinado al público anglosajón y que fue traducido al español (Greenacre, 2008).

Con el objetivo de simplificar y mejorar las representaciones gráficas, se usaron los códigos ISO de tres letras para el nombre de los países. En cuanto a los estudios de movilidad de estudiantes, se usan mayúsculas cuando se trata del país o de la región de destino, y minúsculas cuando se trata del país o de la región de origen. De este modo, “arg” significa “Argentina país de origen” y “ARG” significa Argentina país de destino.

En cuanto a los apéndices, se redujo la restitución de los resultados para no sobrecargar la tesis y sólo se brindan los que son más importantes para la interpretación. Se dan también elementos sobre el proceso de análisis y las decisiones que se tomaron con dos objetivos: dar a entender cómo se construyó el razonamiento y garantizar la posibilidad de control de los resultados y de su interpretación por los pares.

En cuanto a la interpretación de los resultados se siguieron los pasos recomendados por los manuales mencionados. Primero se realiza un análisis univariado de las variables y luego bivariado para ciertas variables de interés. Luego, se hacen las manipulaciones necesarias, como por ejemplo reagrupar modalidades para evitar tener modalidades inferiores al 5% o imputar valores para los datos no disponibles. Se procede luego al AFC o al ACM y se analizan las contribuciones significativas a los distintos ejes, es decir las contribuciones que son superiores a la contribución promedio. Sobre esta base se interpretan los distintos ejes y el plano factorial de la nube de modalidades. Se toman aquí en cuenta tres aspectos: la proximidad (cuando dos observaciones están cerca es que tienen un perfil similar), la polaridad (dos observaciones opuestas corresponden a perfiles opuestos), la centralidad (las observaciones en el centro corresponden a un perfil promedio) (Guay, 2014). Se procede de la misma manera para interpretar el plano factorial de los individuos.

Comentarios sobre el aprendizaje del método.

El aprendizaje se hizo en varias etapas. En primer lugar, la clase de Métodos Cuantitativos en la UTDT impartida por el Profesor C. Gervasoni y a la que se asistió durante la formación doctoral permitió ahondar en los principios de base de la regresión y de las pruebas estadísticas. Luego, la lectura de P. Bourdieu llevó a indagar más en el AGD, método al cual se había sido iniciado en Francia durante la licenciatura. Se profundizó con manuales (Le Roux, 2014; Lebaron & Le Roux, 2015; Lebart et al., 1995) y se aprendió a hacer este tipo de análisis en el programa de estadística R (Husson et al., 2016), usando particularmente las librerías FactoMineR y explor (Barnier, 2019; Lê et al., 2008). Se siguieron varios cursos en línea: *“Introduction à la statistique avec R”* (Université Paris Sud con France Université Numérique, formación de 5 semana) y *“Analyse de données multidimensionnelles”* (Université AgroCampus Ouest con France Université Numérique, formación de 5 semanas). Durante la segunda estadía en Francia se había previsto participar al curso *“Analyse des correspondances en sociologie”* impartido por el Profesor J. Duval en la *École de Hautes Études en Sciences Sociales* (EHESS), pero éste se canceló debido a la crisis sanitaria. Se estudiaron en profundidad varios ejemplos y se aprendió sobre todo “haciendo”, a través de las distintas presentaciones que se realizaron en congresos, de los artículos que se sometieron a revisión y de las encuestas que se realizaron, particularmente la encuesta a gran escala *Políticas Lingüísticas e Internacionalización de la Educación Superior* que se realizó en la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Se agradece aquí a la Dra. Lía Varela, directora del proyecto, por su confianza y la oportunidad que me brindó de participar en una encuesta de esa envergadura. Se agradece también a F. Lebaron, Ph. Bonnet y J. Duval, quienes tuvieron la gentileza de contestar correos electrónicos de un estudiante desconocido que necesitaba resolver dudas sobre el uso del AGD.

Apéndice C. Resultados del análisis factorial de correspondencias de la movilidad estudiantil internacional 1998-2019

En este AFC se analiza la relación entre la variable país de origen, en línea, y la variable país de destino, en columna. En la tabla que cruza ambas variables, el número que aparece en cada casilla corresponde a la cantidad de estudiantes que tienen como origen el país “aaa” y como destino el país “BBB”. Los datos que se utilizaron son los del Instituto de Estadísticas de la Unesco “*Étudiants internationaux dans le pays d’accueil par pays d’origine*” desde 1998 hasta 2019. Para los datos no disponibles se puso “0”, y cuando el país de origen correspondía al país de destino también. La base de datos obtenida contiene 217 líneas país de origen y 148 país de destino.

Datos disponibles

Se brinda en la **Tabla C 1** el detalle de los datos disponibles. Puede notarse que éstos son de mala calidad para muchos países. Para Argentina por ejemplo sólo se tienen datos para 2016 y 2017; no hay ningún dato sobre la movilidad hacia Argelia, etc. Se resaltan que los datos más completos corresponden a los países desarrollados que atraen la mayor cantidad de estudiantes (EE. UU., Francia, etc.). Los datos correspondientes a países de la ex URSS son también muy completos. Los países que más reciben estudiantes extranjeros son muy probablemente también los países que mayor capacidad política e institucional tienen de producir datos sobre esta movilidad, lo cual introduce necesariamente un sesgo a favor de estos países. Sin embargo, al hacer un estudio que contemple más de 20 años y todos los países, se acumulan datos sobre un conjunto de países periféricos, por lo cual se logra analizar su posición en el espacio de la movilidad internacional.

Tabla C 1

Lista de países de destino y disponibilidad de datos

País	Datos disponibles por año
Antigua y Barbuda	2009 al 2012
Argentina	2016, 2017
	Algunos datos para América latina para los años 1998 y 2000
Armenia	2003 al 2019
Aruba	2003 al 2016 (menos 2007, 2008)
Australia	1998 al 2018 menos 2001
Austria	1999 al 2018 (menos 2005)
Azerbaiyán	2006 al 2019
Bahréin	2003, 2005, 2006 y 2014 al 2019
Barbados	2001, 2007, 2009, 2010, 2011
Bielorrusia	1999 al 2018 (menos 2000)
Bélgica	1999 al 2018
Benín	2014 al 2018
Bermuda	2009 al 2018 (menos 2013)
Bolivia	Algunos datos para 1998
Bosnia y Herzegovina	2013 al 2019
Botsuana	2014 al 2019 (menos 2018)
Brasil	2002, 2003, 2004 y 2009 al 2018 (menos 2013)
Islas Vírgenes Británicas	2009 y 2016
Brunei Darussalam	1998 al 2019 (menos 2002, 2003, 2013)
Bulgaria	1999 al 2018
Burkina Faso	2017 al 2019
Burundi	1999, 2002, 2010, 2013 y 2015 al 2018
Camboya	1999, 2001, 2002 y 2006
Camerún	2004, 2007, 2010, 2012, 2016, 2017, 2018

Canadá	1998 al 2018
Cabo Verde	2011 al 2018
Islas Caimán	2006 al 2008
República centroafricana	2006
Chad	2008
Chile	1999, 2000, 2002, 2003, 2005, 2007 al 2018 (menos 2011)
China (Hong Kong)	2001 al 2019
China (Macao)	2003 al 2019
Colombia	2014 al 2018
Congo	2003, 2004, 2011, 2013
Costa Rica	2004 y 2008
Costa de marfil	2008 al 2017 (menos 2013)
Croacia	1999 al 2018 (menos 2000 y 2004)
Cuba	1999 al 2012
Chipre	1999 al 2018
Chequia	1999 al 2018
Corea (RDPC)	2009
Congo (RDC)	2013 y 2016
Dinamarca	1999 al 2018
República Dominicana	2012 al 2017 (menos 2013)
Ecuador	2012, 2014, 2015, 2016, 2018
Egipto	2013, 2014, 2016
El Salvador	1998 al 2018 (menos 1999, 2004)
Eritrea	1999 y 2000
Estonia	1998 al 2018 (menos 2006)
Suazilandia	1999, 2000, 2006, 2011 al 2015
Fiyi	2004 y 2008
Finlandia	1998 al 2018 (menos 2006)
Francia	1999 al 2018
Gabón	1999

Gambia	2000
Georgia	1999 al 2013 (menos 2014)
Alemania	2013 al 2018
Ghana	2012 al 2019
Grecia	2002 al 2018 (menos 2008, 2009, 2013, 2014 y 2015)
Granada	2009 y 2015 al 2018
Guinea	2017
Guyana	2010
Santa Sede	1999
Honduras	2003, 2010 y 2012 al 2019
Hungría	1998 al 2018 (menos 2000)
Islandia	1998 al 2018 (menos 2005 y 2015)
India	2000 al 2006 y 2011 al 2019
Indonesia	2005 al 2008, 2015 al 2018
Irán	2003 al 2018 (menos 2015)
Irlanda	1998 al 2018
Israel	2010 al 2014
Italia	1999 al 2018
Jamaica	1999 y 2000
Japón	1998 al 2018
Jordania	2000 y 2003 al 2012 y 2015 al 2019
Kazajstán	1999 al 2020 (menos 2002)
Kenia	2015 al 2019 (menos 2018)
Kuwait	2008 y 2009
Kirguistán	2001 al 2019
Laos	1999 al 2019
Letonia	1999 al 2018 (menos 2006)
Lesoto	1999, 2003, 2006, 2012 al 2015, 2017, 2018
Liechtenstein	2004 al 2018 (menos 2005 y 2013)

Lituania	1999 al 2018
Luxemburgo	1999 y 2006 al 2018 (menos 2007 y 2011)
Madagascar	1999, 2002, 2004 al 2018 (menos 2009)
Malasia	1998 al 2019 (menos 2005, 2013 y 2018)
Malí	2011 al 2015
Malta	1999 al 2020 (menos 2007 y 2010)
Islas Marshall	2012 y 2019
Mauritania	2003, 2015, 2016, 2017 y 2019
Mauricio	2004, 2006 y 2010 al 2017
México	1999 al 2002, 2016 al 2018
Mónaco	2017 y 2020
Mongolia	1999 al 2018 (menos 2002)
Marruecos	2003 al 2019 (menos 2011 y 2012)
Mozambique	2011 al 2018 (menos 2012)
Birmania	2007, 2011 y 2018
Namibia	2002 al 2018 (menos 2004, 2007, 2009, 2010 y 2011)
Nepal	2009 y 2011
Holanda	1999 al 2018
Nueva Zelanda	1998 al 2018
Níger	2000, 2004 y 2007 al 2012
Macedonia	1999 al 2018 (menos 2010)
Noruega	1998 al 2018
Omán	2006 al 2019 (menos 2012)
Pakistán	2003
Papúa Nueva Guinea	1998
Filipinas	1999 al 2008 (menos 2000 y 2007)
Polonia	1998 al 2018
Portugal	2000 al 2018 (menos 2001)
Qatar	2001 al 20019 (menos 2006 y 2007)
Corea (República de)	1998 al 2018

Moldavia	2001 al 2019
Rumania	1999 al 2018 (menos 2012)
Rusia	2000 al 2018 (menos 2002, 2004,2010, 2012, 2013)
Ruanda	2001 y 2012 al 2019
Saint Kitts	2014
Santa Lucía	2006 al 20018 (menos 2005)
Samoa	1998 y 2017 al 2019
San Marino	2018 y 2019
Arabia Saudita	1999 y 2003 al 2019
Senegal	2016 al 2019
Serbia	2007 al 2019
Sint Maarten	2012, 2014 y 2015
Eslovaquia	2000 al 2018
Eslovenia	1999 al 2018
Sudáfrica	1998 al 2018
España	1999 al 2018 (menos 2014 y 2015)
Sri Lanka	2013 al 2019
Suecia	1999 al 2018
Suiza	1999 al 2018
Tayikistán	1999 al 2017 (menos 2013 y 2014)
Tailandia	1999 al 2016 (menos 2003, 2013 y 2014)
Togo	1999
Trinidad	2000 al 2004
Túnez	2000 al 2002, 2013 y 2015 al 2018
Turquía	1998 al 2018
Turkmenistán	2014 y 2019
Ucrania	2005 al 2019
Emiratos Árabes Unidos	2011 al 2016
Gran Bretaña	1998 al 2018
Tanzania	2001, 2003 y 2004

Estados-Unidos	1999 al 2018
Uzbekistán	2006 al 2019
Venezuela	2003 al 2004 y 2008
Vietnam	1999 al 2019 (menos 1999, 2004, 2006, 2009 y 2018)
Zimbabue	2009 al 2012 y 2015

Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO.

Agregación de las modalidades de la variable “País de destino”

Se analizaron primero las cantidades tanto de origen como de destino. Se procedió luego a una agregación de las variables para reducir la cantidad de países de destino. Dado el enfoque en términos de centro-periferia, se trató de identificar cuáles eran los centros de atracción de la movilidad estudiantil internacional, por lo cual sólo se agregaron las modalidades “país de destino”.

La agregación se hizo según los criterios siguientes:

-Estadístico: se hizo un primer AFC y se agregaron las modalidades que estaban cerca tomando en cuenta sobre todo los 3 primeros ejes y haciendo un Clasificación Ascendente Jerárquica. Se tomó también como criterio la cantidad de estudiantes.

-Geopolítico, cultural y lingüístico: se agregaron los países que tienen cierta proximidad según estos criterios. Por ejemplo, los países del caribe anglófono se agregaron sin integrarlos a América latina, en África se distinguieron los países del Magreb del resto, y para África subsahariana se hizo la agregación por idioma, etc.

El primer AFC sin agregación brindaba un porcentaje de inercia para el primer y segundo eje de 6,45% y 6,25% respectivamente. El AFC con los datos agregados brinda un resultado de 12,84% y 11,86%. A su vez, la agregación realizada hace sentido geopolíticamente y facilita la interpretación.

Tabla C 2

Agregación y nombre de las modalidades

Descripción	Nombre	Países agregados
América del norte	USA.CAN	USA, CAN
Australia y Nueva Zelanda	AUS.NZL	AUS, NZL
Gran Bretaña e Irlanda	GBR.IRL	GBR, IRL
Alemania y Austria	DEU.AUT	DEU, AUT
Países escandinavos	SCAN	DNK, FIN, NOR, SWE, ISL
Ex Yugoslavia	exYugo	SVN, HRV, BIH, SRB MKD
Países árabes	ARB	SAU, QAT, KWT, OMN, BHR, ARE, EGY, JOR
Caribe anglófono	CARB.ANGLO	ABW, TTO, SXM, BRB, BMU, ATG, VGB, CYM, JAM, LCA, GRD, GUY, KNA
Oceanía	OC	FJI, PNG, WSM, MHL
África anglófona	Afr.Anglo	LSO, ZAF, BWA, ZWE, SWZ, NAM, TZA, KEN, ERI, GHA, GMB, MUS
África francófona	Afr.Franco	CAF, TGO, GAB, MLI, CIV, NER, TCD, COD, COG, SEN, CMR, BDI, BEN
África lusófona	Afr.Port	CPV, MOZ,
Magreb	MGRB	MAR, TUN, MRT
Asia Central	ASIA.CENT	UZB, KAZ, KGZ, TJK, TKM, MNG
América latina	ALC	ARG, BRA, BOL, CHL, ECU, VEN, DOM, COL, MEX, SLV, CRI, HND, CUB
Asia	ASIA	KOR, KHM, BRN, LKA, PHL, IDN, IND, THA, LAO, HKG, MAC, PRK, NPL, VNM, JAP, MMR, MYS
Europa otros	ErpOtros	CYP, NLD, LIE, MCO, MLT, CHE, SMR, LUX, VAT
Europa del Este	ErpEste	BLR, POL, CZE, LTU, LVA, ROU, MDA, HUN, SVK, UKR, EST, BGR
Cáucaso	CAUCASO	GEO, ARM, AZE

Italia y Grecia	ITA.GRC	ITA, GRC
Turquía, Irán y Pakistán	TUR.IRN.PAK	TUR, IRN, PAK
Francia y Bélgica	FRA.BEL	FRA, BEL
España y Portugal	ESP.PORT	ESP, PRT

Quedan sin agregar ISR y RUS. La tabla final contiene 25 países o regiones de destino y 217 países de origen.

Resultados e interpretación del ACM

$$\chi^2 = 248\,742\,489$$

Valor $p < 0,001$

$$\Phi^2 = 4,36$$

$$N = 56\,978\,267$$

Tabla C 3

Inercia de los ejes

	Eje 1	Eje 2	Eje 3
Inercia	0,56	0,52	0,43
% de inercia	12,84	11,86	9,78
Inercia acumulada %	12,84	24,70	34,38

Tabla C 4Eje 1 Contribuciones y \cos^2 para la variable "País/región de destino"

Modalidad	Contribución	\cos^2
RUS	53,85	0,76
ASIA.CENT	15,32	0,36
ERP.EST	9,28	0,24
Afr.Anglo	7,23	0,08
TUR.IRN.PAK	3,99	0,15
USA.CAN	3,62	0,15
AUS.NZL	1,91	0,10

Tabla C 5Eje 2 Contribuciones y \cos^2 para la variable "País/región de destino"

Modalidad	Contribución	\cos^2
Afr.Anglo	84,18	0,88
Afr.Franco	3,48	0,13
USA.CAN	3,36	0,043
RUS	3,27	0,04
AUS.NZL	1,77	0,08

Tabla C 6Eje 3 Contribuciones y \cos^2 para la variable "País/región de destino"

Modalidad	Contribución	\cos^2
exYugos	50,66	0,56
FRA.BEL	10,90	0,18
ASIA	5,66	0,17
AUS.NZL	5,02	0,19
USA.CAN	4,69	0,15
DEU.AUT	4,68	0,26
ITA.GRC	4,16	0,10
RUS	3,69	0,04
Erp.Otros	2,20	0,09

Interpretación del eje 1

Dado que la variable "País de destino" tiene 25 modalidades, sólo se retienen para el análisis aquellas cuya contribución es superior al 4%. Siendo poca la diferencia entre "USA.CAN" y "TUR.IRN.PAK", también se integra al análisis la primera. Para el primer eje, la principal contribución es "RUS", con coordenadas positivas y con una buena representación ($\cos^2=0,76$). También con coordenadas positivas, se hallan "ASIA.CENT", "ERP.EST" y "TUR.IRN.PAK". Con coordenadas negativas, "Afr.Anglo", y "USA.CAN". El primer eje está por lo tanto estructurado por una oposición entre Rusia y países de la ex URSS, y países occidentales. Si se observan las coordenadas de las otras modalidades (Figura 10), se observa que "Caucaso" y "exYugos" son positivas mientras que "AUS.NZL", "GBR.IRL", "ALC" y "FRA.BEL" son negativas, lo cual confirma la interpretación en términos de una oposición entre los países de la ex URSS y el mundo Occidental. El plano factorial con el nombre de los individuos³⁷⁸ confirma la interpretación: con coordenadas positivas se encuentran países de la ex URSS. Cabe señalar la posición de "DEU.AUT", que se encuentra en el centro del plano con coordenadas levemente positivas.

³⁷⁸ No se presenta el plano factorial con el nombre de los 217 países de origen dado que es ilegible. Tampoco se agrega una tabla con datos estadísticos para no sobrecargar el apéndice.

Interpretación del eje 2

Para este eje se pueden retener para la interpretación “Afr.Anglo”, “Afr.Franco”, y “RUS”, con coordenadas positivas, y “USA.CAN” con coordenadas negativas. Este eje, dada la calidad de la representación “Afr.Anglo”, la contribución de “Afr.Franco” y las coordenadas positivas de “Afr.Port”, está principalmente constituido por las modalidades relacionadas con África, y se distingue de las modalidades relacionadas con el mundo anglosajón. Se puede observar las coordenadas positivas sobre el eje 2 y negativas sobre el eje 1 de “MGRB”, “FRA.BEL”, “ESP.PORT” (aunque estas dos últimas modalidades se encuentren mucho más en el centro que “MGRB”). Cabe señalar que “ALC” se encuentra en una posición intermedia sobre ese Eje 2.

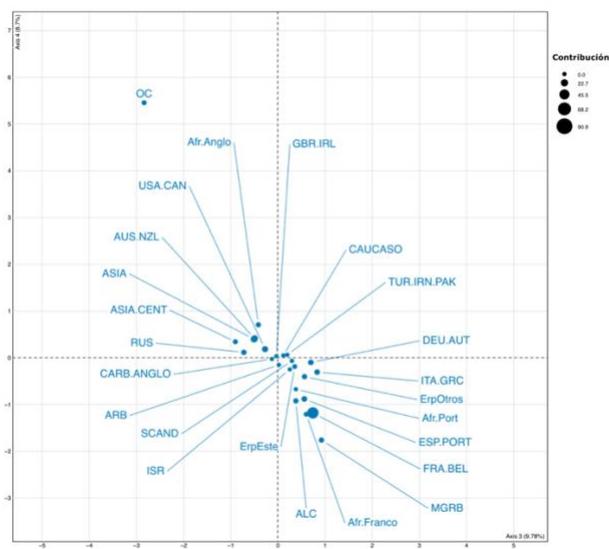
Interpretación del eje 3

El estudio del eje 3 permite afinar la interpretación. Las modalidades que más contribuyen son, con coordenadas positivas, “exYugo”, “FRA.BEL” e “ITA.GRC”, “DEU.AUT”; y con coordenadas negativas, “ASIA”, “AUS.NZL”, “USA.CAN”, “RUS”. Este eje marca por lo tanto la oposición entre una movilidad hacia países latino y europeos; y la movilidad hacia países anglo-sajones y Rusia. El estudio de la coordenadas permite profundizar la interpretación. Con coordenadas positivas sobre el eje 1 se puede notar la oposición sobre el eje 3 entre los países europeos, como “exYugos” y “Erp.Este, o más cercanos a Europa, como “CAUCASO”; y “ASIA.Cent” y “RUS”. Del lado europeo se encuentran también “DEU.AUT” y “ITA.GRC”. Con coordenadas negativas sobre el eje 1 se puede notar la oposición a lo largo del eje 3 entre los países latinos y las ex colonias de países latinos y el mundo anglosajón: con coordenadas positivas sobre el eje 3 y negativas sobre el eje 1, se hallan “FRAN.BEL”, “MGRB”, “ESP.PORT”, “Afr.Franco”, “Afr.PORT” y “ALC”. Con coordenadas negativas sobre el eje 3 y el eje 1, “USA.CAN”, AUS.NZL”, “GBR.IRL”. Cabe recalcar que “CARB.ANGLO” se encuentra del lado anglosajón, no del lado de “ALC”; y que “Afr.ANGLO” se encuentra también de ese lado, no del lado de “Afr.PORT” y “Afr.Franco”, como pasaba en el Eje 2.

Este análisis se ve confirmado por el plan factorial de los ejes 3 y 4, que no se presenta aquí.

Figura C 7

AFC Movilidad internacional 1997-2019 (ejes 3-4)



Nota: Para no sobrecargar los anexos no se detallan los resultados del eje 4 y se presenta un gráfico en el cual el tamaño de los puntos representa la contribución.

Apéndice D. Resultados del análisis factorial de correspondencias de la movilidad saliente de América latina y el Caribe (1998-2019)

Resultados

Se conservaron las modalidades agregadas de región/país de destino del AFC de la movilidad estudiantil internacional. En cuanto a las modalidades de origen sólo se agregaron los países del Caribe anglosajón. Se obtienen por lo tanto 25 modalidades destino y 23 origen.

Tabla D 1

Resultados estadísticos

$$\chi^2 = 1\,305\,106$$

Valor $p < 0,001$

$$\Phi^2 = 0,39$$

$$N = 3\,334\,799$$

	Eje 1	Eje 2	Eje 3
Inercia	0,19	0,11	0,03
% de inercia	49,33	27,35	8,43
Inercia acumulada %	49,33	76,69	85,12

Tabla D 2

Eje 1 Contribuciones y \cos^2 para la variable "País/región de destino"

Modalidad	Contribución	\cos^2
ALC	54,78	0,80
USA.CAN	22,94	0,81
GBR.IRL	9,42	0,69
CARB.ANGLO	5,44	0,32
ITA.GRC	3,46	0,26

Nota: Con 27 variables, la contribución promedio se establece en 3,7%.

Tabla D 3Eje 2 Contribuciones y \cos^2 para la variable "País/región de destino"

Modalidad	Contribución	\cos^2
ESP.PORT	27,34	0,72
ALC	24,7	0,20
CARB.ANGLO	11,78	0,38
AUS.NZL	9,60	0,76
FRA.BEL	6,43	0,28
ITA.GRC	5,14	0,21
DEU.AUT	4,91	0,72
USA.CAN	4,63	0,091
GBR.IRL	1,54	0,06

Nota: Con 27 variables, la contribución promedia se establece en 3,7%.

Tabla D 4Eje 1 Contribuciones y \cos^2 para la variable "País/región de origen"

Modalidad	Contribución	\cos^2
carb.anglo	29,22	0,58
bol	16,86	0,76
mex	13,32	0,78
pry	11,34	0,71
per	9,09	0,63
hti	7,21	0,39
SA?	3,01	0,52
Ecu	2.64	0.30

Nota: Con 27 variables, la contribución promedia se establece en 3,7%.

Tabla D 5Eje 2 Contribuciones y \cos^2 para la variable "País/región de origen"

Modalidad	Contribución	\cos^2
Crb.anglo	32,24	0,36
bra	19,45	0,78
bol	8,54	0,21
pry	7,12	0,25
col	6,38	0,56
hti	5,52	0,16
ecu	3,28	0,20
cub	2,60	0,33

Nota: Con 27 variables, la contribución promedio se establece en 3,7%.

Interpretación

Se presenta en la Figura 13 el plano factorial en el cual se visualizan las coordenadas de las modalidades. En cuanto a columnas (País/región de destino), las modalidades que más contribuyen al primer eje son, con coordenada positiva, "ALC"; y con coordenadas negativas, "USA.CAN", "GBR.IRL" y "CARB.ANGLO" (Tabla D 2). Este primer eje está por lo tanto marcado por la oposición entre la movilidad regional, es decir de América latina y el Caribe hacia la misma región; y la movilidad hacia el polo central anglófono. Tanto las contribuciones como la calidad de la representación confirman que este primer eje está estructurado por esa oposición. El segundo eje opone, con coordenadas positivas, "ESP.PORT", "FRA.BEL", "ITA.GRC", "DEU.AUT; a "ALC", "CARB.ANGLO", "AUS.NZL", "USA.CAN" y "GBR.IRL", con coordenadas negativas (Tabla D 3). Esto marca una oposición entre la relación, por un lado, con el polo latino ("ESP.PORT" contribuye fuertemente y está bien proyectada, "ALC" y "FRA.BEL" contribuyen fuertemente, pero no están bien proyectadas) y europeo ("DEU.AUT" contribuye significativamente y está bien proyectada); y, por otro lado, el polo central ("AUS.NZL" contribuye significativamente y está bien proyectada) y la movilidad continental americana.

En cuanto a las líneas (País/región de origen), contribuyen significativamente y están bien proyectadas, con coordenadas positivas sobre el eje 1, las modalidades que

corresponden a Bolivia, Paraguay, Perú, Haití. Con coordenadas negativas se encuentran México y el Caribe anglófono. En cuanto al eje 2, se oponen con coordenadas positivas Brasil, Colombia, Cuba y Ecuador; a Bolivia, Paraguay Haití y el Caribe anglófono.

La movilidad saliente de la región está por lo tanto estructurada en tres oposiciones: los países como Bolivia, Paraguay, Uruguay, Haití y Nicaragua que están abajo a la derecha del plano factorial (Figura 13), que tienden a tener una movilidad más bien regional; los países como México o el Caribe anglosajón relacionados con el polo central; y los países como Brasil, Argentina, Colombia, Chile, Ecuador o Cuba más relacionados con el polo latino y europeo.

Apéndice E. Resultados del análisis de correspondencias múltiples del Campo Transnacional de la Educación Superior

Un primer ACM con 37 variables se realizó de forma preliminar y condujo a limitar a 29 la cantidad de variables de las cuales 27 activas para describir las posiciones y a dos suplementarias para las tomas de posición. Se había incluido el IDH, la cantidad de artículos según la base Scopus, la cantidad de premio nobel en física, química, literatura, medicina y economía, y la cantidad de estudiantes en formación postsecundaria no universitaria. Estas variables iban en el mismo sentido que la variable “Shang” (índice de Shanghái), exageraban las diferencias observadas (efecto Guttman) y complicaban la restitución de los resultados, por lo cual se eliminaron.

En muchos casos los datos no estaban disponibles. En los casos en los que la variable correspondía a un año preciso, se completó con datos de otro año. Los países para los cuales faltaban datos de forma sistemática fueron eliminados. Para los otros, los datos se imputaron con la librería missMDA tomando en cuenta únicamente las variables activas (Josse & Husson, 2016). Se construyeron las categorías partiendo de la base incompleta y luego se imputó. La base final contiene 154 individuos, 139 modalidades y 29 variables. En la **Error! Reference source not found.** se presentan las rúbricas, el nombre de las variables, las modalidades y las categorizaciones que se hicieron, la cantidad de país por modalidad después de la imputación y los datos no disponibles (N.D.) antes de la imputación, en cantidad y porcentaje.

Se respetaron las reglas indicadas por B. Le Roux: tener una cantidad de modalidad similar para las variables y no tener modalidades que representen menos del 5% de la población (Le Roux, 2014). Esto obligó a tomar una serie de decisiones discutibles en cuanto a la categorización de los individuos. Según la regla de las contribuciones promedias, la contribución significativa se establece en 11,1 para las rúbricas; en 3,7 para las variables; y en 0,72 para las modalidades.

La principal dificultad en el proceso de categorización está relacionada con la existencia de grandes diferencias y saltos en la distribución de las variables. En el caso de la variable “Shang” por ejemplo, se observa que para la modalidad “A” las diferencias son casi de uno a diez y que casi los dos tercios de los países no tienen ninguna universidad clasificada. Conviene por lo tanto no perder de vista en la interpretación que las diferencias dentro de las modalidades y entre las modalidades son grandes: países que comparten la misma modalidad

o que pertenecen a modalidades cercanas cuando se trata de variables ordinales pueden en realidad tener muchas diferencias en sí. Ciertas variables plantearon dificultades muy específicas, por ejemplo, cuando hay que determinar la fecha de independencia de países como Alemania, Polonia o de países de la ex URSS.

Para las variables ordinales se eligió nombrar las modalidades con letras para facilitar la lectura de la nube de modalidades. En cuanto a las variables elegidas, por ejemplo para las variables económicas, se eligieron a la vez variables de cantidad, que permiten comparar los medios de los cuales disponen los campos universitarios nacionales; y variables porcentuales, que indican más bien el esfuerzo nacional (por ejemplo, se toma en cuenta el gasto público en educación superior en millones de dólares y en porcentaje del PIB). Obviamente, un análisis en profundidad implicaría comparar en cada país esos números con la cantidad de estudiantes con respecto a la población. Pero dado que lo que se compara es la relación entre campos universitarios nacionales, se puede prescindir de ese tipo de análisis: no se están comparando sistemas educativos sino estableciendo una estructura de relación entre campos.

En cuanto a las rúbricas capital social y cultural, se implementó una estrategia particular, que en el momento actual de la reflexión parece ser clave para la aplicación del concepto de campo al estudio de las relaciones internacionales. Cabe resaltar que fueron las herramientas conceptuales que permitieron esa construcción: se partió de los conceptos de capital cultural y social y se buscó la forma de aplicarlos al objeto de estudio. Para la variable "Movi", se eligió categorizar a los países en función del espacio de movilidad al que pertenecen sobre la base de la interpretación del AFC de la movilidad estudiantil internacional y recurriendo a técnicas de Clasificación Ascendente Jerárquica. Los capitales culturales y sociales se tomaron luego en cuenta desde una perspectiva histórica incorporando las variables "Civi" e "Imper". Para la primera, se usaron las categorías de la *Grammaire des Civilisations* de F. Braudel, (Braudel, 1993). Para la segunda, se tomó en cuenta la historia colonial haciendo énfasis en las lenguas imperiales y de ciencia (Hamel, 2008, 2013), usando categorías que sean relevantes para el periodo histórico estudiado: por ejemplo, se tomó en cuenta la URSS y no el Imperio Otomano. La relevancia de esta estrategia es doble: por un lado, permite tomar en cuenta que los países pertenecen a distintos espacios de forma simultánea. En el caso del Caribe por ejemplo, los países anglófonos se categorizaron como pertenecientes a América latina, al Imperio Británico y al Polo central. Un país como Senegal se categorizó como perteneciente a África, al Imperio francés y al Polo latino; mientras que

África del Sur fue categorizada como perteneciente a África, al Imperio británico y al polo África anglófona. Por otro lado, gracias a esta estrategia se puede analizar la posición relativa de estos conjunto, tal como se hace analizando las elipses de concentración de ciertas variables. Articulando ambos razonamientos, se puede analizar la posición de un país en función de su pertenencia a tal o tal grupo como en función de su pertenencia a varios grupos, razonando así de forma relacional y estructural.

Tabla E 1

Descripción de las rúbricas, de las variables y de las modalidades

<i>I Rúbrica capital simbólico</i>						
Nº	Nombre	Descripción		Modalidades	N	N.D.
1	Shang	Cantidad de universidades por país que integran la clasificación de Shanghái	A	15-139	9	0
			B	5-11	11	
			C	2-4	14	
			D	1	9	
			E	0	111	
2	QS	Cantidad de universidades por país que integran la clasificación QS.	A	21-158	14	0
			B	7-16	23	
			C	3-6	16	
			D	1-2	27	
			E	0	74	

Nota: para "Shang" se usó el Academic Ranking of World Universities de las 500 primeras universidades, 2018. Para "QS", se usó el QS World University Rankings, 2018.

II Rúbrica capital social

Nº	Nombre	Descripción	Modalidades	N	N.D.	
3	Movi	Espacio de movilidad	AfrA	África anglófona	12	0
			Pcent	Polo central	49	
			Latino	Polo latino	42	
			EstO	Europa del Este y Oriente	26	
			Ruso	Rusia y Asia Central	6	
			ErpO	Otros países europeos y otros países	19	
4	Est	Cantidad de estudiantes en movilidad entrante	A	>1 – 13,8 millones	10	26 16,9%
			B	>250.000 - 1 millón	27	
			C	>30.000 - 250.000	43	
			D	>10.000 – 250.000	22	
			E	<10.000	52	

Nota: ver comentario en la introducción del apéndice.

III Rúbrica capital cultural

Nº	Nombre	Descripción	Modalidades	N	N.D.	
5	Civi	Civilización	Mslm	Países musulmanes, árabes	22	0
			Erp	Europa	26	
			Afr	África negra	28	
			ExtO	Extremo Oriente	28	
			ALC	América latina	26	
			Anglo	Países anglófonos	7	
			Rus	Países rusófonos y ortodoxos	17	
6	Imper	Imperio	BritH	Británico y holandés	46	0
			Fr	Francés y Belga	22	
			EspP	Español y portugués	23	
			URSS	Países soviéticos y satélites	24	
			No	Países que no fueron colonizados	39	

Nota: ver comentario en la introducción del apéndice.

IV Rúbrica capital económico

Nº	Nombre	Descripción	Modalidades	N	N.D.	
7	Gasto	Gasto de las administraciones públicas en educación superior, en millones USD.	A	25 279 – 272 161	8	60 39%
			B	5 170 – 17 118	18	
			C	1 011 – 4 222	20	
			D	100 – 844	41	
			E	<89	67	
8	Gastop	Gasto público en educación superior en porcentaje del PIB.	A	≥1,5 – 2,73	11	58 37,7%
			B	≥1 - <1,5	35	
			C	≥0,75 - <1	39	
			D	≥0,5 - <0,75	12	
			E	<0,5	57	

Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO, 2017 (2016 para N.D.).

V Rúbrica trayectoria

Nº	Nombre	Descripción	Modalidades	N	N.D.	
9	Nob	Año de obtención del primer premio nobel.	A	1901-1914	21	0
			B	1915-1960	13	
			C	1961-1980	9	
			D	1980-2010	9	
			E	Nunca	102	
10	Indep	Fecha de acceso a la independencia	A	Siempre independiente	29	0
			B	Antes de 1914	31	
			C	Entre 1914 y 1945	9	
			D	Entre 1945 y 1959	17	
			E	Entre 1960 y 1989	44	
			F	Después de 1990	24	

Fuente: Encyclopædia Universalis.

VI Rúbrica sistema universitario: niveles						
Nº	Nombre	Descripción	Modalidades	N	N.D.	
11	Niv6	Cantidad de estudiantes con nivel Licenciatura	A	4 035 251 – 29 713 392	7	23 14,9%
			B	1 005 005 – 3 155 957	18	
			C	201 954 – 999 034	35	
			D	101 758 – 199 235	25	
			E	≤98 368	69	
12	Niv7	Cantidad de estudiantes con nivel Maestría	A	713 633 – 4 445 680	8	24 15,6%
			B	102 785 – 583 939	27	
			C	20 345 – 98 052	43	
			D	10 291 – 19 921	21	
			E	≥8 916	55	
13	Niv8	Cantidad de estudiantes con nivel Doctorado	A	111 257 – 380 444	7	24 15,6%
			B	34. 431 – 95 100	14	
			C	10 285 – 29 221	23	
			D	1 130 – 9 853	46	
			E	≥1 012	64	

Nota: se usó la Clasificación Internacional Tipo de Educación para educación superior de ciclo Licenciatura, Maestría y Doctorado (respectivamente CITE 6, 7, 8). Instituto de Estadística de la UNESCO, 2018 (2017 para N.D.).

VII Rúbrica sistema universitario: disciplinas						
Nº	Nombre	Descripción	Modalidades		N	N.D.
14	LyA	Letras y Artes	A	≥15 – 36,5	16	46 29,9%
			B	≥10 - <15	23	
			C	≥7 - <10	41	
			D	≥4 - <7	57	
			E	<4	17	
15	CsSoc	Ciencias sociales	A	≥19 – 31,4	9	49 31,8%
			B	≥12 - <19	17	
			C	≥10 - <12	20	
			D	≥5 - <10	91	
			E	<5	17	
16	CAD	Comercio, administración y derecho	A	≥40 – 81,5	17	45 29.2%
			B	≥30 – < 40	47	
			C	≥20 - < 30	69	
			D	≥15 - < 20	14	
			E	<15	7	
17	Ing	Ingeniería, transformación y construcción	A	≥20 – 29,9	13	47 30,5%
			B	≥15 - <20	25	
			C	≥10 - <15	31	
			D	≥5 - <10	72	
			E	<10	13	
18	NatMat	Ciencias naturales, matemática y estadística	A	≥8 – 13,6	14	49 31,8%
			B	≥6 - <8	21	
			C	≥4 - <6	61	
			D	≥2 - <4	21	
			E	<2	37	
19	Agro	Agricultura, silvicultura, haliéutica y veterinaria	A	≥4 – 13,3	17	56 36,4%
			B	≥3 - <4	11	
			C	≥2 - <3	19	
			D	≥1 - <2	44	
			E	<1	63	
20	Salud	Salud y protección social	A	≥20 – 49	11	46 29,9%
			B	≥15 - <20	23	
			C	≥10 - <15	28	
			D	≥5 - <10	81	
			E	<5	11	
21	Serv	Servicios	A	≥7 – 19,8	15	52 33,8%
			B	≥5 - <7	26	
			C	≥3 - <5	24	
			D	≥1 - <3	75	
			E	<1	14	
22	Educ	Educación	A	≥25 – 36,6	12	46 29,9%
			B	≥15 - <25	51	
			C	≥10 - <15	15	

			D	≥5 - <10	53	
			E	<5	23	
23			A	≥7 - 16	14	
	TIC	Tecnología de la información y comunicación	B	≥5 - <7	19	48
			C	≥4 - <5	37	31,5%
			D	≥2 - <4	69	
			E	<2	15	

Nota: se usó el Porcentaje de diplomados de la educación superior por campo de educación Instituto de Estadística de la UNESCO, 2016 (2017 para N.D.).

VIII Rúbrica sistema universitario: sociedad

Nº	Nombre	Descripción	Modalidades		N	N.D.
24	Diplo	Tasa bruta de diplomados del primer ciclo (CITE 6 y 7)	A	≥50 - 65,3	15	
			B	≥40 - <50	29	64
			C	≥20 - <40	63	41,6%
			D	≥10 - <20	14	
			E	<10	33	
25	Investpm	Cantidad de investigadores por millones de habitantes, ETC.	A	5.077 - 7.925	13	
			B	3.019 - 4.960	17	71
			C	1.074 - 2.922	23	46,1%
			D	502 - 994	14	
			E	≤496	87	

Nota: "diplo" está expresado en porcentaje de la población en edad teórica de obtener ese título, Instituto de Estadística de la UNESCO, 2018 (2017 para N.D.). "Investpm" está expresado en Equivalente Tiempo Completo, Instituto de Estadística de la UNESCO, 2017 (2016 para N.D.).

IX Rúbrica sistema universitario: público/privado

Nº	Nombre	Descripción	Modalidades		N	N.D.
26	Priv	Porcentaje de estudiantes inscritos en la educación superior, establecimientos privados.	A	≥70 - 100	15	
			B	≥50 - <70	13	30
			C	≥30 - <50	50	19,5%
			D	≥15 - <30	37	
			E	<15	39	
27	IDpblc	Porcentaje del gasto en Desarrollo e Investigación financiado por el Estado.	A	≥70 - 100	75	
			B	≥50 - <70	13	68
			C	≥40 - <50	22	44,2%
			D	≥30 - <40	19	
			E	<30	25	

Nota: para "Priv", Instituto de Estadística de la UNESCO, 2018 (2017 para N.D.). Para "IDpblc" Instituto de Estadística de la UNESCO, 2017 (2016 para N.D.).

X Rúbrica toma de posición (variables suplementarias)					
Nº	Nombre	Descripción	Modalidades	N	N.D.
28	unesco	Países que ratificaron la Convención	Sí	120	5
			No	34	3,2%
29	omc	Países que tomaron compromisos sobre educación superior en la OMC.	Sí	68	2
			No	86	1,3%

Fuente: UNESCO y OMC.

La **Tabla E 2** indica la importancia de la inercia del primer eje. Con el segundo eje explican en conjunto 17,3% de la inercia total. La interpretación se limitará por lo tanto fundamentalmente a los dos primeros ejes.

Tabla E 2

Inercia, porcentaje de inercia e inercia acumulada

Nº eje	Inercia	Porcentaje de inercia	Porcentaje acumulado
eje 1	0,359	10,7	10,7
eje 2	0,221	6,6	17,3
eje 3	0,155	4,6	21,9
eje 4	0,136	4,1	26,0
eje 5	0,112	3,3	29,3
eje 6	0,097	2,9	32,2
eje 7	0,095	2,8	35,0
eje 8	0,088	2,6	37,7
eje 9	0,082	2,4	40,1
eje 10	0,077	2,3	42,4

El análisis de la contribución de las rúbricas que se presenta en la **Tabla E 3** muestra diferencias entre los dos primeros ejes. Las rúbricas que más contribuyen al eje 1 son las de capital simbólico, trayectoria, niveles, disciplinas y sociedad. En cuanto a la rúbrica disciplinas, cabe señalar que su alta contribución se debe a la gran cantidad de variables que contiene más que a una contribución fuerte en sí. De hecho, el análisis detallado de la contribución de las variables que se brinda en la **Tabla E 4** muestra que esas variables contribuyen poco. El primer eje, que corresponde entonces al capital simbólico, la trayectoria y la cantidad de

estudiantes, parece por lo tanto ser un eje de prestigio, de antigüedad y sociedad (cantidad de estudiantes y relación universidad-ciencia-sociedad). Para el eje 2, se puede notar que la rúbrica capital simbólico y niveles siguen teniendo una contribución importante, lo cual indica que el espacio está fuertemente estructurado por estas rúbricas. Este eje se ve caracterizado sobre todo por las rúbricas capital social y cultural, es por lo tanto un eje que está estructurado por las pertenencias sociales y culturales.

Tabla E 3

Contribución de las rúbricas a la inercia

	Eje 1	Eje 2
I Rúbrica capital simbólico	15,1	13,5
II Rúbrica capital social	9,2	16,2
III Rúbrica capital cultural	8,4	15,4
IV Rúbrica capital económico	8,2	6,8
V Rúbrica trayectoria	12,2	9,8
VI Rúbrica niveles	14	17
VII Rúbrica disciplinas	15,4	16,2
VIII Rúbrica sociedad	11,9	1,7
IX Rúbrica público/privado	5,6	3,1
Total	68,6	78,3

En la **Tabla E 4** se detalla la contribución de las variables y de las modalidades. En cuanto al eje 1, se observa que “Nob”, “Indep”, “QS” y “Shang” contribuyen fuertemente. Estas variables están relacionadas con el prestigio y la antigüedad en el campo. Cabe señalar además que las modalidades que más contribuyen son las modalidades extremas, lo cual sugiere que este eje está estructurado por las fuertes desigualdades que existen en cuanto a la distribución de esas modalidades, lo cual es lógico si se considera las diferencias que existen en la cantidad de país en cada modalidad. “Gasto”, “Niv7”, y “Niv8” contribuyen también fuertemente. Éstas son variables de medios: indican cantidades en cuanto a recursos económicos y cantidad de estudiantes sobre todo en los niveles altos con, en este último caso,

una fuerte contribución de las modalidades “Niv7_E” y “Niv8_E”, es decir con fuerte caracterización de los individuos que pertenecen a las categorías bajas. Contribuyen también las variables “Investpm” y “Diplo”, que indican el grado de formación de la sociedad; y las variables “Civi” y “Est”, que indican el capital social y cultural. Cabe señalar además que las variables con mayor contribución son las que están mejor representadas, y que las variables que contribuyen lo hacen de forma similar, sin diferencias muy marcadas. Este eje es por lo tanto muy sintético y se puede interpretar como un eje de prestigio, de antigüedad, de sociedad, es decir de trayectoria en el campo, y de medios y tamaño, en términos económicos y de cantidad de estudiantes.

Para el eje 2, se encuentran de nuevo con una fuerte contribución las variables “Shang”, “QS” y “Gasto”. El hecho que estas variables contribuyan tanto al primer como al segundo eje indica que el CTES está fuertemente estructurado por el capital simbólico y económico. Las variables “Movi”, “Imper” y “Civi” contribuyen también fuertemente, lo cual muestra que este eje está relacionado con el prestigio social y cultural. Para estas dos últimas variables, las modalidades “Imper_URSS” y “Rus” indican la importancia de esas características en la estructuración del espacio. “Indep” contribuye también, lo cual refuerza la interpretación de un eje relacionado con las trayectorias históricas.

Tabla E 4

Contribución y calidad de la representación de las modalidades y de las variables

	Contribución			cos ²		
	Eje 1	Eje 2	Eje 3	Eje 1	Eje 2	Eje 3
Nob_A	3,8	0,7	0	0,43	0,05	0,00
Nob_B	1	0	0,1	0,10	0,00	0,01
Nob_C	0,1	1,2	0,1	0,01	0,07	0,00
Nob_D	0	0,2	0,1	0,00	0,01	0,01
Nob_E	1,9	0	0	0,55	0,00	0,00
TOTAL	6,8	2,1	0,3			
Est_A	2,1	4,8	3,5	0,24	0,33	0,17
Est_B	1,9	0,4	1,5	0,26	0,04	0,09
Est_C	0	1,9	0,7	0,00	0,18	0,05

Est_D	0,5	0	0,8	0,07	0,00	0,05
Est_E	1,9	0,7	0	0,31	0,08	0,00
TOTAL	6,4	7,8	6,5			
AfrA	0,8	0,2	0	0,09	0,01	0,00
ErpO	1,2	0	1,7	0,13	0,00	0,08
EstO	0,3	5,8	4,2	0,03	0,42	0,21
Latino	0,5	0,3	2,7	0,06	0,02	0,16
Pcent	0	1,6	0,3	0,00	0,14	0,02
Ruso	0	0,5	0,8	0,00	0,03	0,03
TOTAL	2,8	8,4	9,7			
Imper_BritH	0,3	1,5	0,3	0,04	0,13	0,02
Imper_EspP	0,1	0	5,4	0,01	0,00	0,26
Imper_Fr	0,9	0,5	0	0,10	0,04	0,00
Imper_No	1,2	0	0,3	0,16	0,00	0,02
Imper_URSS	0,2	6,3	4,5	0,02	0,44	0,22
TOTAL	2,7	8,3	10,5			
Indep_A	2,7	1,1	0,1	0,33	0,08	0,00
Indep_B	0	0,1	2,5	0,00	0,00	0,13
Indep_C	0,2	0,1	0,1	0,02	0,01	0,00
Indep_D	0	0,2	0	0,00	0,01	0,00
Indep_E	2,5	0,9	0	0,33	0,08	0,00
Indep_F	0	5,3	4,5	0,00	0,38	0,22
TOTAL	5,4	7,7	7,2			
Afr	2	0,4	0,1	0,24	0,03	0,00
ALC	0,4	0,1	3,2	0,05	0,01	0,16
Anglo	0,8	1,9	1	0,09	0,12	0,04
Erp	2,4	0,1	1	0,28	0,01	0,05
ExtO	0	0,1	0,1	0,00	0,01	0,01
Mslm	0	0	0,1	0,00	0,00	0,01
Rus	0,1	4,5	5,2	0,01	0,30	0,24
TOTAL	5,7	7,1	10,7			

QS_A	2,7	5,2	2,5	0,29	0,34	0,12
QS_B	1,6	0,1	4,8	0,18	0,01	0,24
QS_C	0,6	1,2	0,1	0,06	0,08	0,00
QS_D	0,1	0,9	0,3	0,01	0,06	0,02
QS_E	2,5	0,1	0,1	0,46	0,01	0,01
TOTAL	7,5	7,5	7,8			
Shang_A	2,2	5,4	3,5	0,22	0,34	0,15
Shang_B	1,9	0	4	0,20	0,00	0,18
Shang_C	1,1	0,2	1	0,12	0,01	0,04
Shang_D	0,4	0,3	0,2	0,04	0,02	0,01
Shang_E	2	0,1	0,1	0,68	0,03	0,01
TOTAL	7,6	6	8,8			
Niv6_A	0,3	1,4	0,1	0,04	0,10	0,01
Niv6_B	1,2	1,6	0,3	0,15	0,12	0,02
Niv6_C	0	0,2	1,8	0,01	0,02	0,12
Niv6_D	0,1	1	0,1	0,01	0,08	0,01
Niv6_E	1,5	0	0,8	0,27	0,00	0,07
TOTAL	3,1	4,2	3,1			
Niv7_A	1,3	2,9	2,9	0,15	0,20	0,14
Niv7_B	1,6	0,2	0,7	0,21	0,01	0,04
Niv7_C	0,1	1,9	0,2	0,02	0,18	0,02
Niv7_D	0,3	0,4	0,1	0,04	0,04	0,01
Niv7_E	2,1	0,5	0	0,35	0,06	0,00
TOTAL	5,4	5,9	3,9			
Niv8_A	0,8	3	1,5	0,09	0,22	0,08
Niv8_B	1	0,8	0,1	0,12	0,06	0,01
Niv8_C	1,3	0,4	1,8	0,16	0,03	0,09
Niv8_D	0	2,2	0,1	0,00	0,23	0,01
Niv8_E	2,4	0,5	0	0,43	0,05	0,00
TOTAL	5,5	6,9	3,5			

Diplo_A	1,3	0,1	0,4	0,20	0,01	0,03
Diplo_B	1,5	0,4	1,2	0,24	0,04	0,08
Diplo_C	0,1	0	0	0,02	0,00	0,00
Diplo_D	0,6	0,1	0,4	0,14	0,01	0,03
Diplo_E	1,1	0,5	0	0,24	0,06	0,00
TOTAL	4,6	1,1	2			
Agro_A	0,6	0,1	0,5	0,12	0,02	0,04
Agro_B	0	0,3	0,2	0,00	0,03	0,01
Agro_C	0,1	0,2	0	0,01	0,02	0,00
Agro_D	0,5	0,1	0	0,10	0,01	0,00
Agro_E	0,1	0,7	0	0,02	0,09	0,00
TOTAL	1,3	1,4	0,7			
NatMat_A	0	0,7	0,3	0,00	0,07	0,02
NatMat_B	0,2	0,5	0,2	0,04	0,05	0,01
NatMat_C	0,2	1	0	0,03	0,11	0,00
NatMat_D	0,1	0,1	0,1	0,02	0,01	0,01
NatMat_E	0,6	0	1,4	0,10	0,00	0,11
TOTAL	1,1	2,3	2			
CsSoc_A	0,1	0,1	0,4	0,02	0,01	0,03
CsSoc_B	0,1	0,1	0,4	0,01	0,01	0,03
CsSoc_C	0,7	0,2	0,1	0,10	0,02	0,00
CsSoc_D	0	0	0,3	0,00	0,00	0,03
CsSoc_E	0,7	0	0	0,13	0,00	0,00
TOTAL	1,6	0,4	1,2			
CAD_A	1	0,3	0	0,17	0,03	0,00
CAD_B	0,1	0,1	0,1	0,02	0,01	0,01
CAD_C	0,3	0,1	0,1	0,06	0,01	0,01
CAD_D	1	0,5	0,1	0,14	0,05	0,00
CAD_E	0,1	0,2	0,4	0,02	0,02	0,03
TOTAL	2,5	1,2	0,7			
Ing_A	0,4	0	0	0,05	0,00	0,00

Ing_B	0,2	1,5	0,3	0,04	0,14	0,02
Ing_C	0,6	0,1	0,2	0,10	0,01	0,01
Ing_D	0,5	0,9	0	0,12	0,12	0,00
Ing_E	0,9	0,2	0,1	0,16	0,02	0,00
TOTAL	2,6	2,7	0,6			
LyA_A	0	1,4	0,8	0,00	0,14	0,06
LyA_B	0,3	0,1	0,2	0,05	0,01	0,01
LyA_C	0,5	1,3	0,1	0,08	0,13	0,00
LyA_D	0,5	0,1	0	0,09	0,01	0,00
LyA_E	0,5	0,1	1,9	0,08	0,01	0,15
TOTAL	1,8	3	3			
Salud_A	0	0	1,8	0,00	0,00	0,12
Salud_B	0,1	0,1	0,1	0,01	0,01	0,01
Salud_C	0,4	0,1	0,3	0,06	0,01	0,02
Salud_D	0,2	0,3	0,1	0,04	0,03	0,01
Salud_E	0,3	0,7	0,1	0,06	0,08	0,01
TOTAL	1	1,2	2,4			
Serv_A	0,3	1,1	0	0,05	0,10	0,00
Serv_B	0,2	0,4	0,2	0,03	0,04	0,01
Serv_C	0	0	0,1	0,00	0,01	0,01
Serv_D	0,1	0,3	0,1	0,02	0,04	0,01
Serv_E	0,2	1,3	0,3	0,04	0,15	0,03
TOTAL	0,8	3,1	0,7			
Educ_A	0,5	0	0	0,09	0,00	0,00
Educ_B	0,2	0	0,6	0,04	0,00	0,04
Educ_C	0,1	0,1	0,1	0,01	0,01	0,01
Educ_D	1,1	0,1	0,1	0,20	0,01	0,01
Educ_E	0,2	0,3	0,4	0,04	0,03	0,03
TOTAL	2,1	0,5	1,2			
TIC_A	0,1	0,1	0,2	0,01	0,02	0,01
TIC_B	0,1	0	0,2	0,01	0,00	0,02

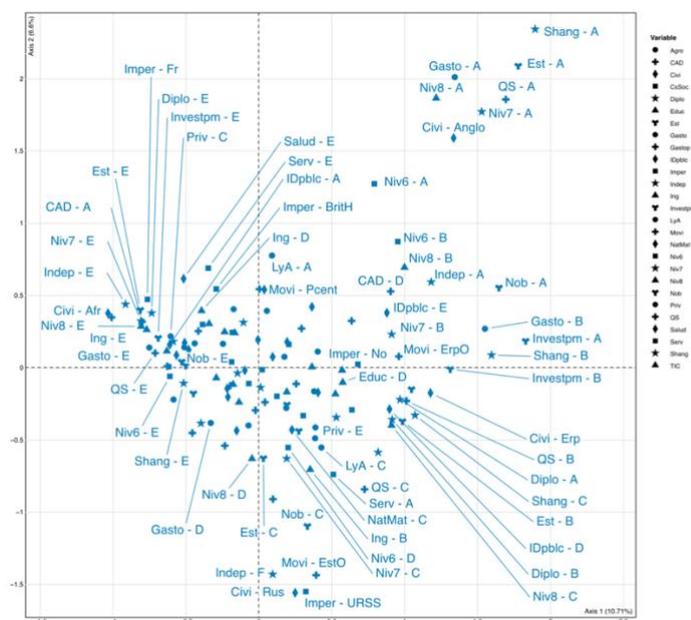
TIC_C	0	0,2	0	0,01	0,02	0,00
TIC_D	0,4	0	0,1	0,09	0,00	0,01
TIC_E	0	0,1	0	0,01	0,02	0,00
TOTAL	0,6	0,4	0,5			
Gasto_A	1,2	4,3	1,8	0,16	0,36	0,10
Gasto_B	2,9	0,1	1,3	0,35	0,01	0,07
Gasto_C	0,3	0,5	1,3	0,05	0,05	0,09
Gasto_D	0,4	0,8	0,5	0,09	0,12	0,05
Gasto_E	1,8	0,1	0,1	0,43	0,01	0,01
TOTAL	6,6	5,8	5			
Gastop_A	0,4	0,2	1,5	0,06	0,02	0,10
Gastop_B	0,2	0,3	0	0,05	0,04	0,00
Gastop_C	0	0,3	0,1	0,00	0,04	0,01
Gastop_D	0	0,2	0	0,00	0,02	0,00
Gastop_E	1	0	0,1	0,21	0,00	0,01
TOTAL	1,6	1	1,7			
Priv_A	0	0,3	0,1	0,00	0,03	0,01
Priv_B	0,1	0	0,2	0,01	0,00	0,01
Priv_C	0,8	0,2	0,4	0,14	0,02	0,03
Priv_D	0,1	0	0	0,01	0,00	0,00
Priv_E	0,4	1,1	1,6	0,07	0,10	0,11
TOTAL	1,4	1,6	2,3			
Investpm_A	2,9	0	1,8	0,30	0,00	0,08
Investpm_B	2,1	0	0,2	0,26	0,00	0,01
Investpm_C	0,1	0,2	0,8	0,02	0,03	0,07
Investpm_D	0,4	0,1	0,1	0,11	0,02	0,01
Investpm_E	1,8	0,3	0,3	0,51	0,04	0,03
TOTAL	7,3	0,6	3,2			
IDpblc_A	1	0,1	0	0,27	0,02	0,00
IDpblc_B	0,5	0,1	0	0,12	0,01	0,00
IDpblc_C	0	0,7	0	0,01	0,09	0,00

IDpblc_D	1,3	0,2	0	0,17	0,02	0,00
IDpblc_E	1,4	0,4	0,4	0,22	0,04	0,03
TOTAL	4,2	1,5	0,4			
Total de las contribuciones significativas	63,3	77,5	76,8			

El estudio de la nube de modalidades (**Figura E 1**) confirma la interpretación de los ejes. Se identifica rápidamente la oposición que estructura el primer eje entre la izquierda, donde se concentran las modalidades “E” o “D”; y la derecha, que concentra las modalidades “A”, “B” y “C. En cuanto al segundo eje, es visible a la derecha la oposición entre el cuadro de arriba, que cumula las modalidades “A” y “B”, y el de abajo, con modalidades “C” o “D”. La estructura global es así de una fuerte concentración del capital: el primer eje opone los que carecen de todos los capitales, a la izquierda; a los que poseen capitales, a la derecha. El segundo eje opone, del lado derecho, los que tienen una dotación media, abajo; a los que, arriba, acumulan capital, particularmente en el extremo derecho con modalidades “A” para las clasificaciones de Shanghái y QS, la movilidad entrante, los gastos y la cantidad de estudiantes en Maestría y Doctorado. En esa zona se encuentra también la modalidad “Anglo” de la variable de civilización, con lo cual se destaca la posición dominante que tiene ese grupo.

Figura E 1

Nube de modalidades del CTES (eje 1-2)



Nota: Sólo se mencionan las modalidades cuya contribución es superior a 1.

En cuanto al segundo eje, se nota la oposición entre las modalidades relacionadas con el mundo occidental, arriba (“Civi-Anglo”, “Movi-Pcent”, “Movi-ErpO”, “Imper-BritH”, “Imper-Fr”) y el mundo relacionado con Rusia, abajo (“Movi-EstO”, “Civi-Rus”, “Imper-URSS”).

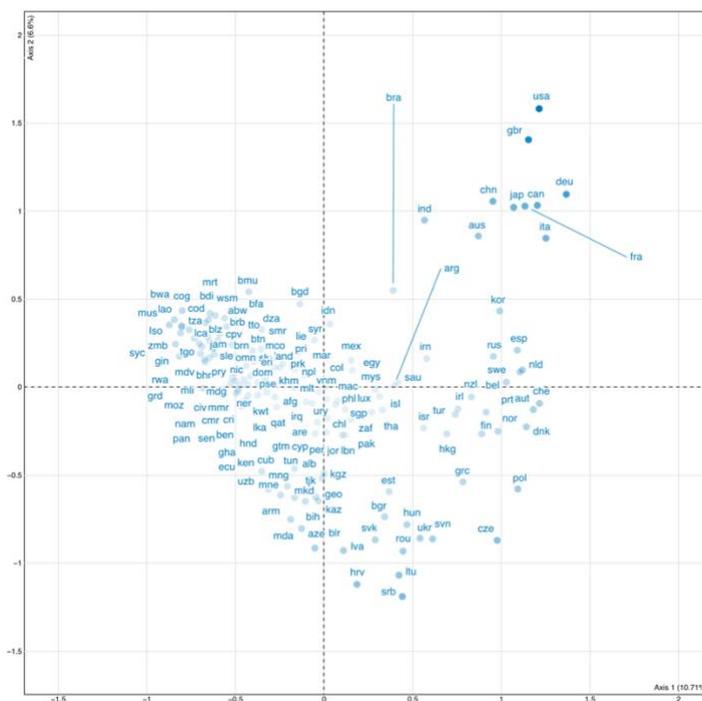
El cuadro derecho-arriba está además relacionado con ciertas modalidades de trayectoria, como el hecho de no haber sido colonizado y de haber accedido a la independencia y a un premio nobel de forma temprana (“Imper-No”, “Indep-A”, “Nob-A”). Al contrario, del lado izquierdo, se encuentran las modalidades “Nob-E” y “Indep-E”. Cabe recalcar que la única modalidad “A” que se encuentra del lado izquierdo concierne el gasto público en Investigación y Desarrollo; y, al contrario, la modalidad “E” se encuentra en el cuadro derecho-arriba, con lo cual en los países menos dotados el Estado financia un parte más importante del gasto en Investigación y Desarrollo.

En cuanto a las disciplinas, se observa que para Letras y Artes la modalidad “A” está en el cuadro derecho-arriba, lo cual indica que los países más dotados tienen una proporción más importante de estudiantes en esa disciplina. En cuanto a ingeniería, la modalidad “B” está en el cuadro derecho-abajo y la modalidad “E” a la izquierda. La modalidad “A” para agricultura, que por su contribución no aparece en el gráfico, también se encuentra de ese lado, por lo

cual los países que tienen una mayor proporción de estudiantes en disciplinas relacionadas con la agricultura están del lado izquierdo, al revés de la ingeniería.

Figura E 2

Nube de los individuos (eje 1-2)



Nota: la coloración de los puntos corresponde a la contribución.

El análisis de la nube de individuos, que se presenta en la **Figura E 2**, permite ahondar en la interpretación y pasar a la dimensión geopolítica. Claramente se identifican a la izquierda países africanos, latinoamericanos y asiáticos que cumulan las modalidades que se describieron anteriormente. Abajo, levemente a la derecha, aparecen los países relacionados con Rusia (Rumania, Ucrania, etc.), aunque Rusia esté en el cuadro derecho-arriba. A la derecha, sobre el primer eje, se identifican una serie de países europeos, como los países escandinavos o España y Portugal. En el extremo derecho-arriba, se encuentra el grupo de países que cumulan modalidades "A". Se destacan EE. UU. y Gran-Bretaña, después vienen países europeos, como Francia, Alemania e Italia; y asiáticos, con Japón y China. Si bien estos países están cerca, es decir que son similares comparando con las diferencias que los caracterizan con respecto al conjunto, conviene recordar las fuertes diferencias que existen en las modalidades: salvo en las variables que conciernen la cantidad de estudiantes por nivel,

EE. UU. suele estar muy adelante. En ese cuadro, pero más cerca de la nube central, se encuentran Argentina y Brasil.

Apéndice F. Análisis de correspondencias múltiples del espacio Arfitec

Para realizar el análisis prosopográfico de los agentes eficientes del espacio Arfitec se eligieron diez variables. Los datos se recolectaron esencialmente en las páginas de LinkedIn, del Conicet³⁷⁹ y de las universidades.

VARIABLES ACTIVAS:

- Antigüedad: fecha de obtención de primer título universitario
- Disciplina: se prestó atención a las disciplinas, particularmente ingeniería, ciencias sociales e idiomas.
- Nivel de estudio
- Coordinación de programas: esta variable permite describir el protagonismo de los agentes en la medida que algunos fueron coordinadores generales de varios programas, otros sólo fueron coordinadores locales (en el caso de que participaran varias universidades nacionales, se designaba un coordinador general y varios locales para cada universidad).
- Participación en los foros: esta variable permite también establecer el protagonismo de los agentes.
- Universidad: se estableció el tipo de puesto para discriminar los agentes que tienen puestos políticos-administrativos, los que sólo son docentes-investigadores, los que sólo son administrativos y los que no tienen puesto en la universidad.
- Estado: de forma similar, se discriminó de forma general el tipo de puesto en el Estado.
- Empresa: se estableció la trayectoria en el ámbito privado en función de la cantidad de años.
- Para las experiencias de movilizaciones académicas y profesionales en el exterior se tomaron en cuenta las experiencias largas de más un año. En caso de tener varias experiencias, se privilegió aquella que parecía más importante.

³⁷⁹ En el caso de Brasil se usó la página Lattes del CNPq para acceder a los currículums institucionales.

Se eligieron luego tres variables suplementarias para lograr sistematizar la comparación de las posiciones en el espacio de las distintas instituciones, de los países y de los géneros.

Variables suplementarias:

- País
- Institución
- Género

Muchos datos son incompletos y se imputaron valores para realizar el ACM con la librería MissMDA ((Josse & Husson, 2016). Se hubiera podido hacer categorías más finas y agregar variables, pero se hubiera necesitado mucho más tiempo. No se logró tampoco hacer modalidades que sean exactamente las mismas en Arfitec y Brafitec (particularmente para la movilidad) dado que a veces ciertas modalidades eran muy inferiores a 5%. Se tuvo entonces que reagrupar ciertas modalidades³⁸⁰.

Individuos: 254

Variables activas: 10

Modalidades activas: 42

Tabla F 1

Descripción de las variables y de las modalidades

Nombre	Descripción	Modalidades	N	N.D.
Antig	Antigüedad:	antes1975	18	70
	Fecha de	1976-1980	17	27,6%
	obtención del	1981-1990	51	
	primer título	1991-2000	60	
	universitario	2001-2014	38	

³⁸⁰ Este es sin lugar a dudar un desafío para el uso del ACM para la comparación de espacios diferentes.

Discip	Disciplina	CsPo	Ciencias políticas y afines	12	34
					13,4%
		Inge	Ingeniería	136	
		Inge+	Ingeniería y otro (economía, etc.)	13	
		LE	Lengua extranjera	22	
		OtroCs	Otras ciencias	15	
		Otro SHS	Otro ciencias sociales y humanas	22	
Niv	Nivel	D	Doctorado	117	37
		M	Maestría	67	14,6%
		L	Licenciatura	33	
Coord	Coordinación de proyectos	GnrI+	Coordinación general	11	0
		GnrI2	de 1, 2 o más	22	
		GnrI1		23	
		Local	Coordinación local	169	
		Otro	Otra función*	29	
Foro	Participación en los foros	≥3	Más de 3 veces	12	0
		2	Sólo 2 veces	23	
		1	Sólo 1 vez	100	
		0	Ninguna vez	19	
Univ	Tipo de puesto en la universidad	Adm	Administrativo	36	29
		D-I	Docente investigador	69	11,4%
		D-I po	D-I con cargos políticos**	106	
		No	Sin puesto	14	
Est	Tipo de puesto en el Estado	Diplo	Diplomático***	23	60
		Local/nacional	Local o nacional****	17	23,6%
		No	Sin cargo	154	
Emp		No	Sin experiencia	134	68

	Trayectoria en empresa	Parcial/Total Poco	Parcial o total Unos años	31 21	26,8%
Movi	Experiencia de movilidad académica	ALC/Esp	América latina y España	17	118 46,5%
		Anglo/Mundo/Otro	Países anglosajones, mundo, y otros países	14	
		Erp	Europa	12	
		Fr	Francia	25	
		No	Ninguna movilidad	68	
ExpExt	Experiencia profesional en el exterior	ALC/Esp/Prt	América latina, España y Portugal	14	112 44,1%
		Anglo/Mundo/Erp	Países anglosajones, mundo, y Europa	33	
		Fr	Francia	18	
		No	Ninguna experiencia	77	

Nota: En N se indican los datos disponibles y no los datos imputados.

*Corresponde a agentes con funciones de coordinación general del programa, por ejemplo, Jean, Celeste, el personal diplomático o los funcionarios de los ministerios.

**Agentes que ocuparon puestos políticos y administrativos en las universidades.

***Agentes con puestos diplomáticos o con funciones diplomáticas (por ejemplo, Jean, Celeste).

****Agentes con puestos electivos (alcalde, diputado) o funcionarios.

Tabla F 2

Inercia, porcentaje de inercia e inercia acumulada

Nº eje	Inercia	Porcentaje de inercia	Inercia acumulada
eje 1	0,4	11,6	11,6
eje 2	0,2	7,4	19
eje 3	0,2	6,1	25,1
eje 4	0,2	5,3	30,4
eje 5	0,2	5,1	35,5
eje 6	0,2	4,8	40,3
eje 7	0,1	4,5	44,8
eje 8	0,1	4,2	49
eje 9	0,1	4,1	53,1
eje 10	0,1	3,7	56,8

Tabla F 3

Contribución y calidad de la representación de las modalidades y de las variables

	Contribución		cos ²	
	Eje 1	Eje 2	Eje 1	Eje 2
antes1975	0	1,2	0	0
1976-1980	0,5	1	0	0
1981-1990	0	1,1	0	0
1991-2000	0,8	0	0	0
2001-2014	2,5	6,5	0,1	0,2
TOTAL	3,8	9,8		
CsPo	11,2	1,2	0,4	0
Inge	3,1	0,7	0,3	0
Inge+	0	0,2	0	0
LE	0,4	3	0	0,1
OtroCs	0	1,2	0	0
OtroSHS	1,4	4,3	0,1	0,1
TOTAL	16,1	10,6		
Niv_D	3,3	5,3	0,3	0,3
Niv_L	0,1	2,7	0	0,1
Niv_M	6,4	3,9	0,3	0,1
TOTAL	9,8	11,9		
Movi_ALC/Esp	2,9	0,7	0,1	0
Movi_Anglo/Mundo/Otro	0	2,3	0	0,1
Movi_Erp	0,1	0,3	0	0
Movi_Fr	0	1,3	0	0
Movi_No	0,4	0,2	0,1	0
TOTAL	3,4	4,8		
ExpExt_ALC/Esp/Prt	6,6	0,1	0,3	0
ExpExt_Anglo/Mundo/Erp	2	3,8	0,1	0,1
ExpExt_Fr	0,2	1,5	0	0
ExpExt_No	1,6	1,4	0,2	0,1

TOTAL	10,4	6,8		
Gnrl1	0,5	4	0	0,1
Gnrl2	0,4	1,7	0	0
Gnrl+	0,3	2,5	0	0,1
Local	1,1	5,1	0,1	0,4
Otro	16,2	2,5	0,7	0,1
TOTAL	18,5	15,8		
0	0,1	10,4	0	0,3
1	0	2,5	0	0,3
2	0	0,2	0	0
≥3	0,4	2,9	0	0,1
TOTAL	0,5	16		
Univ_Adm	0,1	15,5	0	0,4
Univ_D-I	0,9	2,3	0	0,1
Univ_D-I po	0,9	0,4	0,1	0
Univ_No	15,5	0,7	0,6	0
TOTAL	17,4	18,9		
Est_Diplo	17,1	2,6	0,7	0,1
Est_Local/Nacional	0,4	0,4	0	0
Est_No	2,4	0,5	0,6	0,1
TOTAL	19,9	3,5		
Emp_No	0,1	0,4	0	0
Emp_Parcial/Total	0,4	1,2	0	0
Emp_Poco	0	0,3	0	0
TOTAL	0,5	1,9		
Total de las contribuciones significativas	87,2	81		

Nota: la contribución promedio para las variables es de 10 y para las modalidades es de 2,4. Son por lo tanto contribuciones significativas aquellas que superan este promedio.

Tabla F 4

Descripción de las variables suplementarias

Institución (nombre y código)		N	%
CDEFI	CDEFI	1	0,4
Empresa Argentina	Emp-Ar	4	1,6
Empresa francesa	Emp-Fr	1	0,4
MAE Francia	MAE-Fr	13	5,1
Ministerio Educación Argentina	ME-Ar	8	3,1
MES Francia	MES-Fr	2	0,8
MinCyT Argentina	MinCyT-Ar	4	1,6
Otro Francia	OtroFr	1	0,4
Universidad argentina	UnivAr	103	40,6
Universidad francesa	UnivFr	115	45,3
ND		2	0,8

País (nombre y código)		N	%
Argentina	P_Ar	121	47,6
Francia	P_Fr	133	52,4

Género (nombre y código)		N	%
Femenino	Gen_F	97	38,2
Masculino	Gen_M	157	61,8

Apéndice G. Análisis de correspondencias múltiples del espacio Brafitec

Se siguió para el ACM del espacio Brafitec la misma lógica que para Arfitec (ver Apéndice F).

Individuos: 394

Variables activas: 10

Modalidades activas: 37

Tabla G 1

Descripción de las variables y de las modalidades (ACM Brafitec)

Nombre	Descripción		Modalidades	N	N.D.	
Antig	Antigüedad: Fecha de obtención del primer título universitario		antes1975	41	44	
			1976-1980	55	11,2%	
			1981-1990	154		
			1991-2000	78		
			2001-2012	22		
Discip	Disciplina	CsPo/LE/OtrosSHS	Ciencias políticas y afines, Lengua extranjera, Otro	27	30 7,6%	
			Ciencias sociales y humanas			
			Inge	Ingeniería	302	
			OtroCs	Otras ciencias sociales	35	
Niv	Nivel	D	Doctorado	333	26	
			M	Maestría*	35	6,6%
Coord	Coordinación de proyectos	Gnrl+	Coordinación general	23	1	
			de 1, 2 o más	45	0,3%	
				261		
			Local	Coordinación local	25	

		Otro	Otra función**	39	
Foro	Participación en los foros	≥1	Más de 1 veces	11	0
		1	Sólo 1 vez	71	
		0	Ninguna vez	312	
Univ	Tipo de puesto en la universidad	Adm	Administrativo	10	32
		D-I	Docente investigador	175	8,1%
		D-I po	D-I con cargos políticos***	157	
		No	Sin puesto	20	
Est	Tipo de puesto en el Estado	Diplo	Diplomático****	23	47
		Local/nacional	Local o nacional*****	10	11,9%
		No	Sin cargo	314	
Emp	Trayectoria en empresa	No	Sin experiencia	224	65
		Parcial/Total	Parcial o total	62	16,5%
		Poco	Unos años	43	
Movi	Experiencia de movilidad académica	ALC/Esp	América latina y España	8	97
		Anglo	Países anglosajones	54	24,6%
		Erp/Mundo	Europa y mundo	21	
		Fr	Francia	113	
		No	Ninguna movilidad	101	
ExpExt	Experiencia profesional en el exterior	ALC	América latina	15	127
		Anglo/Mundo/Erp	Países anglosajones, mundo, y Europa	31	32,2%
		Fr	Francia	37	
		No	Ninguna experiencia	184	

Nota: En N se indican los datos disponibles y no los datos imputados.

*"Maestría" contiene dos "Licenciatura"

**Corresponde a agentes con funciones de coordinación general del programa, por ejemplo, Jean, João, el personal diplomático o los funcionarios de los ministerios.

***Agentes que ocuparon puestos políticos y administrativos en las universidades.

****Agentes con puestos diplomáticos o con funciones diplomáticos (por ejemplo, Jean, Luis).

*****Agentes con puestos electivos (alcalde, diputado) o funcionarios.

Tabla G 2

Inercia, porcentaje de inercia e inercia acumulada

	Nº eje	Inercia	Inercia acumulada
eje 1	0,4	13,3	13,3
eje 2	0,2	7,3	20,6
eje 3	0,2	6,7	27,3
eje 4	0,2	5,8	33,1
eje 5	0,1	5,4	38,5
eje 6	0,1	4,8	43,4
eje 7	0,1	4,7	48
eje 8	0,1	4,3	52,4
eje 9	0,1	4,1	56,5
eje 10	0,1	4	60,6

Tabla G 3

Contribución y calidad de la representación de las modalidades y de las variables

	Contribución		cos²	
	Eje 1	Eje 2	Eje 1	Eje 2
antes1975	0	0	0	0
1976-1980	0,4	0,5	0	0
1981-1990	0,3	1,7	0	0,1
1991-2000	0,4	2,1	0	0,1
2001-2012	1,5	4,3	0,1	0,1
TOTAL	2,6	8,6		
CsPo/LE/OtroSHS	8	5,4	0,3	0,1
Inge	0,5	0,3	0,1	0
OtroCs	0,2	0,2	0	0
TOTAL	8,7	5,9		
Niv_D	1,7	0,4	0,6	0,1
Niv_M	14,2	3,1	0,6	0,1
TOTAL	15,9	3,5		
Movi_ALC/Esp	0	4,6	0	0,1
Movi_Anglo	0,4	1,1	0	0
Movi_Erp/Mundo	0,1	0,6	0	0
Movi_Fr	1,2	0,6	0,1	0

Movi_No	1,2	0,6	0,1	0
TOTAL	2,9	7,5		
ExpExt_ALC	0,9	10,4	0	0,2
ExpExt_Anglo/Mundo/Erp	1,2	0,1	0	0
ExpExt_Fr	0,1	6,4	0	0,1
ExpExt_No	0,2	2,5	0	0,2
TOTAL	2,4	19,4		
Gnrl+	0	0,4	0	0
Gnrl1	3,3	0,2	0,3	0
Gnrl2	0	3,1	0	0,1
Local	0,8	13,1	0	0,3
Otro	16,5	0,5	0,7	0
TOTAL	20,6	17,3		
0	2,7	2,3	0,5	0,2
1	7	14	0,3	0,3
≥1	4,4	2,1	0,2	0
TOTAL	14,1	18,4		
Univ_Adm	0,5	11,3	0	0,2
Univ_D-I	1,8	0,6	0,1	0
Univ_D-I po	0,1	2	0	0,1
Univ_No	16,2	0,1	0,6	0
TOTAL	18,6	14		
Est_Diplo	9,2	0	0,3	0
Est_Local/Nacional	0,4	2,2	0	0
Est_No	0,8	0,1	0,3	0
TOTAL	10,4	2,3		
Emp_No	0,4	0,2	0,1	0
Emp_Total/Parcial	3	2,4	0,1	0,1
Emp_Poco	0,2	0,6	0	0
TOTAL	3,6	3,2		

Total de las contribuciones significativas	84,5	78,2
---	------	------

Nota: la contribución promedio para las variables es de 10 y para las modalidades es de 2,7. Son por lo tanto contribuciones significativas aquellas que superan este promedio.

Tabla G 4

Descripción de las variables suplementarias

Instituciones (nombre y código)		N	%
	Campus France	2	0,5
	CAPES	5	1,3
	CDEFI	2	0,5
Empresa brasileña	Emp-Br	5	1,3
Empresa francesa	Emp-Fr	11	2,8
MAE Francia	MAE-Fr	5	1,3
MES Francia	MES-Fr	3	0,8
Otro Francia	OtroFr	4	1
Universidad brasileña	UnivBr	214	54,3
Universidad francesa	UnivFr	143	36,3

País (nombre y código)		N	%
Brasil	Br	224	56,9
Francia	Fr	170	43,1

Género (nombre y código)		N	%
Femenino	F	67	17
Masculino	M	327	83

**Apéndice H. Cantidad de proyectos Arfitec por universidad argentina
(2008-2015)**

Universidad	Cantidad de proyectos
Universidad Nacional del Sur	29
Universidad de Buenos Aires	29
Universidad Nacional de Cuyo	25
Universidad Nacional de La Plata	19
Universidad Nacional del Litoral	18
Universidad Nacional de Córdoba	16
Universidad Tecnológica Nacional	14
Universidad Nacional de Rosario	13
Instituto Universitario Aeronáutica	9
Universidad Nacional de San Martín	8
Universidad Nacional de Río Cuarto	7
Universidad Nacional de San Juan	6
Universidad Nacional de Tucumán	5
Universidad Nacional de Mar del Plata	5
Universidad Nacional del Comahue	4
Universidad Nacional del Nordeste	4
Universidad Católica de Córdoba	3
Universidad Católica Argentina	3
Universidad Nacional de Salta	3
Universidad Nacional de Santiago del Estero	3
Universidad Nacional de Jujuy	3
Universidad Nacional de Río Negro	2
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Bs. As.	2
Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Bs. As.	2
Universidad Nacional de San Luis	2
Instituto Universitario Argentino	1
Instituto Tecnológico de Buenos Aires	1
Universidad Nacional de Quilmes	1
Universidad Nacional General Sarmiento	1
Universidad Nacional Arturo Jauretche	1

Nota: Elaboración propia a partir de los datos de L. Montaner (Muntaner, 2017).

**Apéndice I. Cantidad de proyectos Brafitec por universidad brasileña
(2003-2019)**

Universidad	Cantidad de proyectos
Universidade Estadual de Campinas	26
Universidade de São Paulo	25
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	23
Universidade Federal de Uberlândia	19
Universidade Federal do Rio de Janeiro	19
Universidade Federal de Santa Catarina	18
Universidade Federal do Paraná	18
Universidade Federal de Minas Gerais	16
Universidade Estadual Paulista	14
Universidade Federal do Ceará	14
Universidade Federal de Pernambuco	13
Pontifícia Universidade Católica de Río de Janeiro	12
Universidade Federal de Itajubá	12
Pontifícia Universidade Católica de Río Grande do Sul	6
Universidade Federal do Espírito Santo	6
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	6
Universidade Federal da Paraíba	5
Instituto Tecnológico de Aeronáutica	4
Universidade de Brasília	4
Universidade Federal Campina Grande	4
Universidade Federal de Goiás	4
Universidade Federal Fluminense	4
Pontifícia Universidade Católica do Paraná	3
Universidade Federal da Bahia	3
Universidade Federal de São Carlos	3
Universidade Federal de Viçosa	3
Universidade Federal do Amazonas	3
Universidade Federal do Pará	3
Faculdade de Engenharia Industrial	2
Universidade de Caxias do Sul	2
Universidade de Estado do Amazonas	2
Instituto Federal de Educação, ciência e tecnologia	1
Instituto Mauá de Tecnologia	1
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	1
Universidade do Estado do Santa Catarina	1
Universidade do Sul de Santa Catarina	1
Universidade Estadual de Londrina	1
Universidade Estadual de Maringá	1
Universidade Federal de Juiz de Fora	1
Universidade Federal de São João del-Rei	1
Universidade Federal de Sergipe	1
Universidade Tecnológica Federal do Paraná	1

Nota: elaboración propia a partir de fuentes de la CAPES.

Referencias³⁸¹

Ciencia política, sociología y afines

- Abélès, M. (1990). *Anthropologie de l'État*. Armand Colin.
- Bachelard, G. (2020). *Le nouvel esprit scientifique* (V. Bontems, Ed.; Première édition: 1934). Presses Universitaires de France.
- Baranger, D. (2004). *Epistemología y metodología en la obra de Pierre Bourdieu*. Prometeo Libros Editorial.
- Baranger, D. (2018). *La recepción de Bourdieu en Argentina y en Brasil*. V Jornadas de Sociología de la UNLP, 10,11 y 12 de diciembre de 2008, La Plata, Argentina.
- Bayart, J.-F. (1999). L'Afrique dans le monde: Une histoire d'extraversion. *Critique internationale*, 5(1), 97–120. <https://doi.org/10.3406/criti.1999.1505>
- Beaud, S., & Weber, F. (2012). Le raisonnement ethnographique. En S. Paugam, *L'enquête sociologique*. Presses Universitaires de France.
- Beaud, S., & Weber, F. (2017). *Guide de l'enquête de terrain: Produire et analyser des données ethnographiques*. Presses Universitaires de France.
- Becker, H. S. (2011). *Trucos del oficio: Cómo conducir su investigación en ciencias sociales*. Siglo XXI.
- Bierschenk, T., & Olivier de Sardan, J.-P. (2019). How to study bureaucracies ethnographically? *Critique of Anthropology*, 39(2), 243–257. <https://doi.org/10.1177/0308275X19842918>
- Bongrand, P., & Laborier, P. (2005). L'entretien dans l'analyse des politiques publiques: Un impensé méthodologique? *Revue française de science politique*, 55(1), 73–111. <https://doi.org/10.3917/rfsp.551.0073>
- Bourdieu, P. (1971). Le marché des biens symboliques. *L'Année sociologique*, 22, 49–126. JSTOR.
- Bourdieu, P. (1979a). *La distinction: Critique sociale du jugement*. Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1979b). Les trois états du capital culturel. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30(1), 3–6. <https://doi.org/10.3406/arss.1979.2654>
- Bourdieu, P. (1984a). Espace social et genèse des "classes". *Actes de la recherche en sciences sociales*, 52(1), 3–14. <https://doi.org/10.3406/arss.1984.3327>

³⁸¹ Se eligió el formato APA en su séptima versión.

- Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar?* Akal.
- Bourdieu, P. (1986). L'illusion biographique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 62(1), 69–72. <https://doi.org/10.3406/arss.1986.2317>
- Bourdieu, P. (1987). *Choses dites*. Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1993). Esprits d'État. Genèse et structure du champ bureaucratique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 96–97(1–2), 49–62. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/arss.p1993.96n1.0049>
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Éditions du Seuil.
- Bourdieu, P. (1999). Une révolution conservatrice dans l'édition. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 126–127(1–2), 3–28.
- Bourdieu, P. (2001). Le mystère du ministère: Des volontés particulières à la "volonté générale". *Actes de la recherche en sciences sociales*, 140(1), 7–11. <https://doi.org/10.3406/arss.2001.2831>
- Bourdieu, P. (2002b). *Le bal des célibataires: Crise de la société paysanne en Béarn*. Seuil.
- Bourdieu, P. (2002c). Les conditions sociales de la circulation internationale des idées. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 145(5), 3. <https://doi.org/10.3917/arss.145.0003>
- Bourdieu, P. (2015). *Sur l'État: Cours au Collège de France (1989-1992)* (P. Champagne, R. Lenoir, F. Poupeau, & M.-C. Rivière, Eds.; Nouvelle éd.). Raisons d'Agir.
- Bourdieu, P. (2019). *Curso de sociología general 1. Conceptos fundamentales, Collège de France, 1981-1983* (P. Champagne, J. Duval, F. Poupeau, M.-C. Rivière, & A. B. Gutiérrez, Eds.; E. Martínez Kolodens, Trad.). Siglo Veintiuno Editores.
- Bourdieu, P. (2021). *Curso de sociología general 2. El concepto de capital, Collège de France, 1983-1984* (P. Champagne, J. Duval, F. Poupeau, M.-C. Rivière, & A. B. Gutiérrez, Eds.; H. Pons, Trad.). Siglo Veintiuno Editores.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C., & Passeron, J. C. (1973). *Le métier de sociologue: Préalables épistémologiques* (2. éd). Mouton.
- Bourdieu, P., & Darbel, A. (2003). *L'amour de l'art. Les musées d'art européens et leur public*. (Repr.). Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1992). *Réponses: Pour une anthropologie réflexive*. Éditions du Seuil.
- Braud, P. (2003). *Sociologie politique*. LGDJ.
- Braudel, F. (1993). *Grammaire des civilisations*. Flammarion.

- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: How is it done? *Qualitative Research*, 6(1), 97–113. <https://doi.org/10.1177/1468794106058877>
- Calvet, L. J. (1999). *Pour une écologie des langues du monde*. Plon.
- Calvet, L.-J. (2017). Baromètre des langues dans le monde 2017. *Ministère de la Culture*. <https://www.culture.gouv.fr/Thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France/Nos-missions/Innover-dans-le-domaine-des-langues-et-du-numerique/La-diversite-linguistique-et-la-creation-artistique-dans-le-domaine-numerique/Barometre-des-langues-dans-le-monde-2017>
- Carpentier, J., & Lebrun, F. (Eds.). (1990). *Histoire de l'Europe*. Seuil.
- Chamboredon, H., Pavis, F., Surdez, M., & Willemez, L. (1994). S'imposer aux imposants. À propos de quelques obstacles rencontrés par des sociologues débutants dans la pratique et l'usage de l'entretien. *Genèses*, 16(1), 114–132. <https://doi.org/10.3406/genes.1994.1251>
- Charle, C. (2013). *Homo historicus: Réflexions sur l'histoire, les historiens et les sciences sociales*. Armand Colin.
- Chase-Dunn, C. K., & Hall, T. D. (1997). *Rise and Demise: Comparing World-Systems*. Westview Press.
- Cohen, A., Lacroix, B., & Riutort, P. (Eds.). (2015). *Nouveau manuel de science politique* (Nouvelle édition, revue et augmentée). La Découverte.
- Corrigan, P. R. D., & Sayer, D. (1985). *The great arch: English state formation as cultural revolution*. Blackwell.
- De Swaan, A. (2013). *Words of the World. The Global Language System*. John Wiley & Sons.
- Dubois, V. (2003). La sociologie de l'action publique, de la socio-histoire à l'observation des pratiques. En P. Laborier & D. Trom (Eds.), *Historicités de l'action publique*. Presses Universitaires de France.
- Dubois, V. (2012a). Ethnographier l'action publique. *Gouvernement et action publique*, 1(1), 83–101.
- Dubois, V. (2012b). *La politique culturelle: Genèse d'une catégorie d'intervention publique*. Belin.
- Dubois, V. (2014a). L'action de l'État, produit et enjeu des rapports entre espaces sociaux. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 201–202(1), 11. <https://doi.org/10.3917/arss.201.0011>

- Dubois, V. (2014b). L'Etat, l'action publique et la sociologie des champs. *Swiss Political Science Review*, 20(1), 25–30. <https://doi.org/10.1111/spsr.12088>
- Dubois, V. (2015). L'action publique. En A. Cohen, B. Lacroix, & P. Riutort (Eds.), *Nouveau manuel de science politique* (Nouvelle édition, revue et augmentée). La Découverte.
- Dumitru, S. (2014). Qu'est-ce que le nationalisme méthodologique ? : Essai de typologie. *Raisons politiques*, 54(2), 9. <https://doi.org/10.3917/rai.054.0009>
- Durán, Á. M., & Ramírez, J. E. (Eds.). (2013). *Pierre Bourdieu: Proyección siglo XXI* (Primera edición). Instituto Latinoamericano de Altos Estudios ILAE-Ambassade de France en Colombie.
- Durkheim, E. (2004). *El suicidio* (M. Arranz, Trad.). Losada.
- Durkheim, É. (2010). *Les règles de la méthode sociologique* (Primera edición 1887). Flammarion.
- Durkheim, É. (2013). *De la division du travail social*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.durk.2013.01>
- Easton, D. (1981). *The political system: An inquiry into the state of political science*. University of Chicago Press.
- Elias, N. (2003). *Qu'est-ce que la sociologie?* Éditions de l'Aube.
- Elias, N. (2009). *El proceso de la civilización*. Fondo de Cultura Económica.
- Febvre, L. (1995). *Combats pour l'histoire*. Pocket.
- García Jr., A. (2020). Brésil. En G. Sapiro, F. Denord, J. Duval, M. Hauchecorne, J. Heilbron, F. Poupeau, & H. Seiler (Eds.), *Dictionnaire international Bourdieu*. CNRS éditions.
- Goertz, G., & Mahoney, J. (2012). *A Tale of Two Cultures: Qualitative and Quantitative Research in the Social Sciences*. Princeton University Press.
- Groulx, L.-H. (1997). Querelles autour des méthodes. *Socio-anthropologie*, 2. <https://doi.org/10.4000/socio-anthropologie.30>
- Gutiérrez, A. B. (2015). *Pobre' ... como siempre: Estrategias de reproducción social en la pobreza* (1. ed). Eduvim.
- Hassenteufel, P. (2005). De la comparaison internationale à la comparaison transnationale: Les déplacements de la construction d'objets comparatifs en matière de politiques publiques. *Revue française de science politique*, 55(1), 113–132. <https://doi.org/10.3917/rfsp.551.0113>
- Hassenteufel, P. (2011). *Sociologie politique: L'action publique* (2e édition). Armand Colin.

- Hine, C. (2004). *Etnografía virtual* (C. P. Hormazábal, Trad.). Editorial UOC.
- Jacob, S. (2019). Évaluation. En L. Boussaguet, S. Jacquot & P. Ravinet (Eds.), *Dictionnaire des politiques publiques*. Presses de Sciences Po. <http://hdl.handle.net/1814/74378>
- Kessler, M.-C., Lascoumes, P., Setbon, P., & Thoenig, J.-C. (Eds.). (1998). *Évaluation des politiques publiques*. Harmattan.
- Key, E. M., & Sumner, J. L. (2019). You Research Like a Girl: Gendered Research Agendas and Their Implications. *PS: Political Science & Politics*, 52(4), 663–668. <https://doi.org/10.1017/S1049096519000945>
- Kropotkin, P. (2016). *Mutual Aid: A Factor in Evolution* (W. Jonson, Ed.). Hampshire.
- Kübler, D., & Maillard, J. de. (2009). *Analyser les politiques publiques*. Presses Universitaires de Grenoble.
- Lallement, M., & Spurk, J. (2016). *Stratégies de la comparaison internationale*. CNRS Éditions.
- Lander, E. (Ed.). (2000). *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (1. ed). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO; UNESCO, Unidad Regional de Ciencias Sociales y Humanas para América Latina y el Caribe.
- Lascoumes, P., Le Galès, P., & Singly, F. de. (2012). *Sociologie de l'action publique*. Armand Colin.
- Laurens, S. (2017). “Pourquoi” et “comment” poser les questions qui fâchent? *Genèses*, 69(4), 112–127.
- Lemerrier, C., & Ollivier, C. (2011). Décrire et compter. Du bricolage à l'innovation: questions de méthode. *Terrains & travaux*, n° 19(2), 5–16. <https://doi.org/10.3917/tt.019.0005>
- Lemerrier, C., Ollivier, C., & Zalc, C. (2013). Articuler les approches qualitatives et quantitatives. En H. Moritz & S. Kapp (Eds.), *Devenir chercheur: Écrire une thèse en sciences sociales* (pp. 125–143). Éd. de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Lemerrier, C., & Picard, E. (2012). Quelle approche prosopographique? En L. Rollet & P. Nabonnand (Eds.), *Les uns et les autres: Biographies et prosopographies en histoire des sciences* (pp. 447–482). Presses universitaires de Nancy, Éditions universitaires de Lorraine.
- Lipsky, M. (2010). *Street-level bureaucracy: Dilemmas of the individual in public services* (30th anniversary expanded ed). Russell Sage Foundation.

- Martín Jaime, F., Dufour, G., Alessandro, M., & Amaya, P. (Eds.). (2013). *Introducción al análisis de políticas públicas* (1. ed). Universidad Nacional Arturo Jauretche.
- Mauger, G. (2004). Résistance à la sociologie de Pierre Bourdieu. En G. Sapiro, L. Pinto, & P. Champagne (Eds.), *Pierre Bourdieu, sociologue* (Fayard).
- Mudge, S. L., & Vauchez, A. (2012). Building Europe on a Weak Field: Law, Economics, and Scholarly Avatars in Transnational Politics. *American Journal of Sociology*, 118(2), 449–492. <https://doi.org/10.1086/666382>
- Neveu, É. (2013). Les sciences sociales doivent-elles accumuler les capitaux?: A propos de Catherine Hakim, Erotic Capital, et de quelques marcottages intempestifs de la notion de capital. *Revue française de science politique*, 63(2), 337–358. <https://doi.org/10.3917/rfsp.632.0337>
- Passeron, J.-C. (2006). *Le raisonnement sociologique: Un espace non poppérien de l'argumentation* (Nouv. éd. rev. et augmentée). Michel.
- Paugam, S. (2012). *L'enquête sociologique*. Presses Universitaires de France. <http://www.cairn.info/l-enquete-sociologique--9782130608738.htm>
- Paye, S. (2012). L'entretien biographique en milieu savant: Implications méthodologiques. En L. Rollet & P. Nabonnand (Eds.), *Les uns et les autres: Biographies et prosopographies en histoire des sciences* (pp. 447–482). Presses universitaires de Nancy, Éditions universitaires de Lorraine.
- Péchu, C. (2007). «Laissez parler les objets! ». De l'objet des mouvements sociaux aux mouvements sociaux comme objets. En *L'atelier du politiste* (pp. 59–78). La Découverte; Cairn.info. <https://www.cairn.info/l-atelier-du-politiste--9782707151933-p-59.htm>
- Pinson, G., & Sala Pala, V. (2007). Peut-on vraiment se passer de l'entretien en sociologie de l'action publique? *Revue française de science politique*, 57(5), 555. <https://doi.org/10.3917/rfsp.575.0555>
- Sapiro, G. (2020a). Catégorie. En G. Sapiro, F. Denord, J. Duval, M. Hauchecorne, J. Heilbron, F. Poupeau, & H. Seiler (Eds.), *Dictionnaire international Bourdieu*. CNRS éditions.
- Sapiro, G. (2020b). Champ. En G. Sapiro, F. Denord, J. Duval, M. Hauchecorne, J. Heilbron, F. Poupeau, & H. Seiler (Eds.), *Dictionnaire international Bourdieu*. CNRS éditions.
- Sartori, G. (2010). *La política. Lógica y método en las ciencias sociales*. Fondo de Cultura Económica.

- Sorá, G. (2020). Argentine. En G. Sapiro, F. Denord, J. Duval, M. Hauchecorne, J. Heilbron, F. Poupeau, & H. Seiler (Eds.), *Dictionnaire international Bourdieu*. CNRS éditions.
- Stone, L. (1971). Prosopography. *Daedalus*, 100(1), 46–79.
- Tarrés, M. L. (Ed.). (2001). *Observar, escuchar y comprender: Sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (1. ed). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales: El Colegio de México : M. A. Porrúa.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2010). *SAGE Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781506335193>
- Vigour, C. (2005). *La comparaison dans les sciences sociales*. La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.vigou.2005.01>
- Wacquant, L. (2004). Lire “Le Capital” de Pierre Bourdieu. En L. Pinto, G. Sapiro, & P. Champagne (Eds.), *Pierre Bourdieu, sociologue*. Fayard.
- Wacquant, L. (2016). Quatre principes transversaux pour mettre Bourdieu au travail. *Revue de l’Institut de Sociologie*, 86, 19–33.

Relaciones Internacionales

- Abélès, M. (Ed.). (2011). *Des anthropologues à l’OMC: Scènes de la gouvernance mondiale*. CNRS Éditions.
- Acharya, A. (2014). Global International Relations and Regional Worlds. A New Agenda for International Studies. *International Studies Quarterly*, 58(4), 647–659. <https://doi.org/10.1111/isqu.12171>
- Adler, E. (1992). The Emergence of Cooperation: National Epistemic Communities and the International Evolution of the Idea of Nuclear Arms Control. *International Organization*, 46(1), 101–145. <https://doi.org/10.1017/S0020818300001466>
- Adler, E. (2005). *Communitarian International Relations: The Epistemic Foundations of International Relations*. Routledge.
- Adler, E., & Haas, P. M. (1992). Conclusion: Epistemic Communities, World Order, and the Creation of a Reflective Research Program. *International Organization*, 46(1), 367–390.
- Adler, E., & Pouliot, V. (Eds.). (2011). *International Practices*. Cambridge University Press.

- Adler-Nissen, R. (Ed.). (2013). *Bourdieu in International Relations: Rethinking Key Concepts in IR*. Routledge.
- Adler-Nissen, R. (2014). Symbolic power in European diplomacy: The struggle between national foreign services and the EU's External Action Service. *Review of International Studies*, 40(4), 657–681. <https://doi.org/doi:10.1017/S0260210513000326>
- Agnew, J. (2014). Le piège territorial: Les présupposés géographiques de la théorie des relations internationales (S. Dufoix, Trad.). *Raisons politiques*, 54(2), 23. <https://doi.org/10.3917/rai.054.0023>
- Allison, G. T. (1999). *Essence of Decision: Explaining the Cuban Missile Crisis* (2nd ed). Longman.
- Aron, R. (1963). Une sociologie des relations internationales. *Revue française de sociologie*, 4(3), 307–320. <https://doi.org/10.2307/3319447>
- Aron, R. (1967). Qu'est-ce qu'une théorie des relations internationales? *Revue française de science politique*, 17(5), 837–861. <https://doi.org/10.3406/rfsp.1967.393043>
- Aron, R. (2005). *Paix et guerre entre les nations*. Calmann-Lévy.
- Ayllón, B., & Surasky, J. (Eds.). (2010). *La cooperación Sur-Sur en Latinoamérica: Utopía y realidad*. Libros de la Catarata: Instituto Universitario de Desarrollo.
- Ayoob, M. (2002). Inequality and Theorizing in International Relations: The Case for Subaltern Realism. *International Studies Review*, 4(3), 27–48.
- Badie, B. (1998). De la souveraineté à la capacité de l'État. En M.-C. Smouts (Ed.), *Les nouvelles relations internationales: Pratiques et théories*. Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.
- Badie, B. (2015). Durkheim: L'intégration. En G. Devin, *10 concepts sociologiques en relations internationales*. CNRS.
- Badie, B., & Smouts, M.-C. (1999). *Le retournement du monde: Sociologie de la scène internationale*. Presses de Sciences Po, Dalloz.
- Balzacq, T., & Ramel, F. (Eds.). (2013). *Traité de relations internationales*. Presses de Sciences Po.
- Barkdull, J. (1995). Waltz, Durkheim, and International Relations: The International System as an Abnormal Form. *American Political Science Review*, 89(3), 669–680. <https://doi.org/10.2307/2082981>

- Basaran, T., Bigo, D., Guittet, E.-P., & Walker, R. B. J. (Eds.). (2017). *International Political Sociology: Transversal Lines*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Battistella, D. (2015). *Théories des relations internationales* (5e édition mise à jour). Presses de Sciences Po.
- Bennett, J. C. (2007). *The Anglosphere Challenge: Why the English-speaking Nations will Lead the Way in the Twenty-first Century*. Rowman & Littlefield.
- Bernal-Meza, R. (2016). Contemporary Latin American thinking on International Relations: Theoretical, conceptual and methodological contributions. *Revista Brasileira de Política Internacional*, 59(1). <https://doi.org/10.1590/0034-7329201600105>
- Bigo, D. (1994). The European Internal Security Field: Stakes and Rivalries in a Newly Developing Area of Police Intervention. En M. Anderson & M. Den Boer (Eds.), *Policing Across National Boundaries* (pp. 161–173). Pinter publications.
- Bigo, D. (1995). Grands Débats dans un Petit Monde. *Cultures & conflits*, 19–20. <https://doi.org/10.4000/conflits.872>
- Bigo, D. (2008). Globalized (in) security. The field and the ban-opticon. En D. Bigo & A. Tsoukala (Eds.), *Terror, insecurity and liberty: Illiberal practices of liberal regimes after 9/11*. Routledge.
- Bigo, D. (2013). Pierre Bourdieu y las Relaciones Internacionales: El poder de las prácticas, las prácticas del poder. *Relaciones Internacionales*, 24, 33–76.
- Bigo, D. (2017). *International Political Sociology: Transversal Lines* (T. Basaran, D. Bigo, E.-P. Guittet, & R. B. J. Walker, Eds.). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Bigo, D., Bonelli, L., Chi, D., & Olsson, C. (2007). Mapping the Field of the EU Internal Security Agencies. En D. Bigo (Ed.), *The Field of the EU Internal Security Agencies* (pp. 5–66). Centre d'études sur les conflits/l'Harmattan.
- Bigo, D., & Madsen, M. R. (2011a). Introduction to Symposium "A Different Reading of the International": Pierre Bourdieu and International Studies. *International Political Sociology*, 5(3), 219–224. <https://doi.org/10.1111/j.1749-5687.2011.00131.x>
- Bigo, D., & Madsen, M. R. (2011b). Special Issue—Bourdieu and The International. *International Political Sociology*, 5(3). <https://doi.org/10.1111/j.1749-5687.2011.00131.x>
- Bigo, D., & Tsoukala, A. (Eds.). (2008). *Terror, Insecurity and Liberty: Illiberal Practices of Liberal Regimes after 9/11*. Routledge.

- Bigo, D., & Walker, R. B. J. (2007). International, Political, Sociology: Editorial. *International Political Sociology*, 1(1), 1–5. <https://doi.org/10.1111/j.1749-5687.2007.00001.x>
- Boersner, D. (2004). *Relaciones internacionales de América Latina: Breve historia*. Nueva Sociedad.
- Borges Pereira, V., & Gastal Grill, I. (2020). O legado intelectual de Bourdieu e a gênese de um programa de pesquisa sociológica na Argentina: Entrevista com Fernanda Beigel. *BIB*, 93, 1–13.
- Breitenbauch, H. (2013). *International Relation in France. Writing Beetwen Discipline and State*. Routledge.
- Briceño Ruiz, J., & Simonoff, A. (2017). La Escuela de la Autonomía, América Latina y la teoría de las relaciones internacionales. *Estudios internacionales (Chile)*, 49(186), 39–89. <https://doi.org/10.5354/0719-3769.2017.45218>
- Bull, H. (1966). International Theory: The Case for a Classical Approach. *World Politics*, 18(3), 361–377. <https://doi.org/10.2307/2009761>
- Bull, H. (2002). *The Anarchical Society: A Study of Order in World Politics* (3rd ed). Palgrave.
- Charillon, F. (2002). Introduction. En F. Charillon (Ed.), *Politique étrangère: Nouveaux regards*. Presses de Sciences Po.
- Chaubet, F. (2013). Rôle et enjeux de l'influence culturelle dans les relations internationales. *Revue internationale et strategique*, 89(1), 93–101.
- Chaubet, F., & Martin, L. (2011). *Histoire des relations culturelles dans le monde contemporain*. Armand Colin.
- Chauprade, A. (2003). *Géopolitique: Constantes et changements dans l'histoire* (2e éd. rev. et augm). Ellipses.
- Chavel, S. (2014). De la migration à la mobilité: Comment aller au-delà du nationalisme méthodologique? *Raisons politiques*, 54(2), 53. <https://doi.org/10.3917/rai.054.0053>
- Chillaud, M. (2009). International Relations in France: The 'Usual Suspects' in a French Scientific Field of Study? *European Political Science*, 8(2), 239–253. <https://doi.org/10.1057/eps.2009.7>
- Chung, J. (2011). Explorer le pouvoir. En M. Abélès (Ed.), *Des anthropologues à l'OMC: scènes de la gouvernance mondiale*. CNRS Éditions.
- Cohen, A. (2018). Pierre Bourdieu and International Relations. En T. Medvetz & J. J. Sallaz (Eds.), *The Oxford Handbook of Pierre Bourdieu* (pp. 200–247). Oxford University Press.

- Cox, R. W. (1981). Social Forces, States and World Orders: Beyond International Relations Theory. *Millennium*, 10(2), 126–155. <https://doi.org/10.1177/03058298810100020501>
- De la Vega, L. R., Delgado Caicedo, J., & Luna Beltrán, L. M. (2021). Introducción al 27 temático: El Sur Global y la construcción de un nuevo sistema internacional. *OASIS*, 34, 3–10. <https://doi.org/10.18601/16577558.n34.02>
- Delgado Caicedo, J., & Sáenz Peña, A. (2013). Desconstruyendo el Sur Global: Una aproximación a las nuevas estrategias de la Cooperación Sur-Sur frente a los saberes hegemónicos. En L. Rodríguez de la Vega & F. Lavolpe (Eds.), *Diversidades. Asia y África en perspectiva desde América del Sur*. Universidad Nacional de Lomas de Zamora.
- Devin, G. (1995). Norbert Elias et l'analyse des relations internationales. *Revue française de science politique*, 45(2), 305–327. <https://doi.org/10.3406/rfsp.1995.403522>
- Devin, G. (2013). *Sociologie des relations internationales*. La Découverte.
- Devin, G. (2014). *Un seul monde: L'évolution de la coopération internationale*. CNRS Editions.
- Devin, G. (Ed.). (2015). *10 concepts sociologiques en relations internationales*. CNRS.
- Devin, G. (2016). *Méthodes de recherche en relations internationales*. Presses de Sciences Po.
- Dollot, L. (1968). *Relations culturelles internationales*. Presses Universitaires de France.
- Escudé, C. (2000). Cultura política, política exterior y caducidad del modelo del Estado como actor racional: El caso argentino. *Relaciones Internacionales*, 9(19), Article 19. <https://revistas.unlp.edu.ar/RRII-IRI/article/view/1677>
- Escudé, C. (2012). *Principios de realismo periférico: Una teoría argentina y su vigencia ante el ascenso de China*. Lumiere.
- Fan, Y. (2008). Soft Power: Power of Attraction or Confusion? *Place Branding and Public Diplomacy*, 4(2), 147–158. <https://doi.org/10.1057/pb.2008.4>
- García-Parpet, M.-F., Lecler, R., & Sorá, G. (2015). Foires, salons et marchés internationaux. Circulation des biens symboliques et mondialisation des places marchandes. En B. Attencourt & J. Siméant (Eds.), *Guide de l'enquête globale en sciences sociales*. CNRS Éditions.
- Gardini, G. L. (2011). Unity and Diversity in Latin American Visions of Regional Integration. En G. L. Gardini & P. Lambert (Eds.), *Latin American Foreign Policies: Between Ideology and Pragmatism*. Palgrave Macmillan. <http://public.eblib.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=678857>

- Gazeau-Secret, A. (2013). «Soft power »: L'influence par la langue et la culture. *Revue internationale et stratégique*, 89(1), 103–110. Cairn.info.
<https://doi.org/10.3917/ris.089.0103>
- Georgakakis, D., & Rowell, J. (Eds.). (2013). *The Field of Eurocracy: Mapping EU Actors and Professionals*. Palgrave Macmillan.
- Georgakakis, D., & Vauchez, A. (2015). Le concept de champ à l'épreuve de l'Europe. En B. Attencourt & J. Siméant (Eds.), *Guide de l'enquête globale en sciences sociales*. CNRS Éditions.
- Gilboa, E. (2008). Searching for a Theory of Public Diplomacy. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*. <https://doi.org/10.1177/0002716207312142>
- Grieco, J. M. (1988). Anarchy and the Limits of Cooperation: A Realist Critique of the Newest Liberal Institutionalism. *International Organization*, 42(3), 485–507.
- Guilbaud, A. (2013). La diplomatie des acteurs non étatiques. En T. Balzacq & F. Ramel (Eds.), *Traité de relations internationales*. Sciences Po, Les Presses.
- Guilhot, N. (2017). "The French Connection". Elements For a History of International Relation in France. *Revue française de science politique (English Edition)*, 67(1), 43–67.
<https://doi.org/10.3917/rfsp.671.0043>
- Guillaume, X., & Bilgin, P. (2017a). Introduction. En X. Guillaume & P. Bilgin (Eds.), *Routledge Handbook of International Political Sociology*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Guillaume, X., & Bilgin, P. (Eds.). (2017b). *Routledge Handbook of International Political Sociology*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Gvalia, G., Siroky, D., Lebanidze, B., & Iashvili, Z. (2013). Thinking Outside the Bloc: Explaining the Foreign Policies of Small States. *Security Studies*, 22(1), 98–131.
<https://doi.org/10.1080/09636412.2013.757463>
- Haas, P. M. (Ed.). (1992). *Knowledge, Power, and International Policy Coordination*. University of South Carolina Press.
- Hall, T. (2010). An Unclear Attraction: A Critical Examination of Soft Power as an Analytical Category. *The Chinese Journal of International Politics*, 3(2), 189–211.
<https://doi.org/10.1093/cjip/poq005>
- Hasenclever, A., Mayer, P., & Rittberger, V. (1997). *Theories of International Regimes*. Cambridge University Press.

- Hayden, C. (2012). *The Rhetoric of Soft Power: Public Diplomacy in Global Contexts*. Lexington Books.
- Herbst, N. (2011). La reconfiguración de la Cooperación Sur-Sur. *Foreign Affairs*, 11(2), 67–75.
- Hill, C. (2003). *The Changing Politics of Foreign Policy*. Palgrave MacMillan.
- Hirst, M. (1996). *Democracia, seguridad e integración: América Latina en un mundo en transición* (1. ed). Grupo Ed. Norma.
- Hocking, B. (2008). Rethinking the “New” Public Diplomacy. En J. Melissen (Ed.), *The New Public Diplomacy: Soft Power in International Relations*. Palgrave Macmillan.
- Hoffmann, S. (1977). An American Social Science: International Relations. *Daedalus*, 106(3), 41–60.
- Hollis, M., & Smith, S. (1991). *Explaining and understanding international relations*. Clarendon Press; Oxford University Press.
- Holsti, K. (1992). *International Politics: A Framework For Analysis* (6. ed). Prentice-Hall International.
- Huntington, S. (2017). *Le choc des civilisations* (J.-L. Fidel, Trad.). Odile Jacob.
- Hurrell, A. (2007). *On Global Order: Power, Values, and the Constitution of International Society*. Oxford University Press.
- Jaguaribe, H. (1979). Autonomía periférica y hegemonía céntrica. *Estudios Internacionales*, 12(46), 91–130. <https://doi.org/10.5354/rei.v12i46.16458>
- Jaguaribe, H. (1988). La relación norte-sur. *Estudios Internacionales*, 21(84), 425–438. <https://doi.org/10.5354/rei.v21i84.15668>
- Jones, W. (2010). European Union Soft Power: Cultural Diplomacy & Higher Education in Southeast Asia. *Silpakorn University International Journal*, 9–10, 41–70.
- Jørgensen, K. E., & Knudsen, T. B. (Eds.). (2006). *International Relations in Europe: Traditions, Perspectives and Destinations*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Jung, D. (2002). Le retour de la culture: L’analyse des politiques étrangères “périphériques”. En F. Charillon (Ed.), *Politique étrangère: Nouveaux regards* (pp. 91–112). Presses de Sciences Po.
- Kaltofen, C., & Acuto, M. (2018). Rebalancing the Encounter between Science Diplomacy and International Relations Theory. *Global Policy*, 9(3), 15–22. <https://doi.org/10.1111/1758-5899.12620>

- Kaul, I., Conceição, P., Le Goulven, K., & U. Mendoza, R. (Eds.). (2003). *Providing Global Public Goods: Managing Globalization*. United Nations Development Project / Oxford University Press.
- Kaul, I., Grunberg, I., & Stern, M. A. (Eds.). (1999). *Global Public Goods: International Cooperation In The 21st Century*. Oxford University Press.
- Kauppi, N. (2018a). *Toward a reflexive political sociology of the European Union: Fields, intellectuals and politicians*. Springer International Publishing.
- Kauppi, N. (2018b). Transnational Social Fields. En T. Medvetz & J. J. Sallaz (Eds.), *The Oxford Handbook of Pierre Bourdieu* (Vol. 1). Oxford University Press.
- Kauppi, N., & Madsen, M. R. (Eds.). (2013). *Transnational Power Elites: The Social and Global Structuration of the EU*. Routledge.
- Kauppi, N., & Madsen, M. R. (2014). Fields of Global Governance: How Transnational Power Elites Can Make Global Governance Intelligible. *International Political Sociology*, 8(3), 324–330. <https://doi.org/10.1111/ips.12060>
- Kessler, M.-C. (2002). La politique étrangère comme politique publique. En F. Charillon (Ed.), *Politique étrangère: Nouveaux regards*. Presses de Sciences Po.
- Kessler, M.-C. (2018). La diplomatie culturelle. En F. Ramel, F. Charillon, & T. Balzacq (Eds.), *Manuel de diplomatie*. Presses de Sciences Po.
- Lacassagne, A. (2008). *Une reconstruction éliásienne de la théorie d'Alexander Wendt: Pour une approche relationniste de la politique internationale* [Tesis de Doctorado, Université Montesquieu - Bordeaux IV; Institut d'études politiques de Bordeaux]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00231927/document>
- Lancaster, C. (2007). *Foreign Aid: Diplomacy, Development, Domestic Politics*. University of Chicago Press.
- Leander, A. (2017). Habitus and Field. En R. A. Denemark & R. Marlin-Bennett (Eds.), *The International Studies Encyclopedia*.
- Lebaron, F. (2010). European Central Bank Leaders in the Global Space of Central Bankers: A Geometric Data Analysis Approach. *French Politics*, 8(3), 294–320. <https://doi.org/10.1057/fp.2010.15>
- Lebow, R. N. (2008). *A Cultural Theory of International Relations*. Cambridge University Press.

- Lecler, R. (2015). Nouvelles vagues. Le marché-festival de Cannes ou la fabrique française d'un universel cinématographique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 206–207(1–2), 14–33. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/arss.206.0014>
- Lecler, R. (2016). Une diplomatie audiovisuelle à la carte. Ce que les pratiques de recrutement révèlent de la « politique audiovisuelle extérieure » française. *Revue internationale de politique comparée*, 23(2), 175–197. <https://doi.org/10.3917/ripc.232.0175>
- Lecler, R. (2019). *Une contre-mondialisation audiovisuelle. Ou comment la France exporte la diversité culturelle*. Sorbonne Université Presse.
- Leonard, M. (2002). *Public diplomacy*. Foreign Policy Center.
- Lequesne, C. (2017). *Ethnographie du Quai d'Orsay: Les pratiques des diplomates français*. CNRS éditions.
- Lequesne, C., & Meijer, H. (2018). *La politique étrangère: Approches disciplinaires*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Lord, C. (2005). Diplomatie publique et soft power. *Politique américaine*, 3(3), 61–72.
- Malacalza, B. (2014). La política de cooperación al desarrollo como dimensión de la política exterior desde la Teoría de las Relaciones Internacionales. *Mural Internacional*, 5(2). <https://doi.org/10.12957/rmi.2014.10771>
- Malacalza, B. (2019). The Politics of Aid from the Perspective of International Relation Theories. En I. Olivie & A. Pérez (Eds.), *Aid Power and Politics* (1a ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429440236>
- Malacalza, B. (2020). Cooperación al desarrollo y relaciones internacionales: Un campo de estudio en debate. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, 125, 209–228. <https://doi.org/10.24241/rcai.2020.125.2.209>
- Marcus, G. E. (1995). Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography. *Annual Review of Anthropology*, 24, 95–117.
- Martel, F. (2013). Vers un « soft power » à la française. *Revue internationale et stratégique*, 89(1), 67. <https://doi.org/10.3917/ris.089.0067>
- Massart-Piérard, F. (Ed.). (2007a). *Les espaces linguistiques: Nouveaux acteurs dans la mondialisation*. De Boeck & Larcier.
- Massart-Piérard, F. (2007b). Les politiques des espaces linguistiques à l'épreuve de la mondialisation. *Revue internationale de politique comparée*, 14(1), 7. <https://doi.org/10.3917/ripc.141.0007>

- Mattern, J. B. (2005). Why 'Soft Power' Isn't So Soft: Representational Force and the Sociolinguistic Construction of Attraction in World Politics. *Millennium: Journal of International Studies*, 33(3), 583–612. <https://doi.org/10.1177/03058298050330031601>
- McMurry, R. E., & Lee, M. (1947). *The Cultural Approach: Another Way to International Relations*. University of North Carolina Press.
- Meijer, H., & Genieys, W. (2018). La sociologie de l'action publique et la politique étrangère (Chapitre 2). En C. Lequesne & H. Meijer (Eds.), *La politique étrangère: Approches disciplinaires* (pp. 79–133). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Melandri, P., Ricard, S., & Vaisse, J. (Eds.). (2013). La projection d'un ethnocentrisme, facteur de puissance? En *Ethnocentrisme et diplomatie*. L'Harmattan.
- Melissen, J. (Ed.). (2008). *The New Public Diplomacy: Soft Power in International Relations*. Palgrave Macmillan.
- Mérand, F. (2008). *European Defence Policy*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199533244.001.0001>
- Mérand, F. (2010). Pierre Bourdieu and the Birth of European Defense. *Security Studies*, 19(2), 342–374. <https://doi.org/10.1080/09636411003795780>
- Mérand, F. (2015). Bourdieu: Le champ, vecteur de la mondialisation. En G. Devin, *10 concepts sociologiques en relations internationales* (pp. 49–70). CNRS.
- Merle, M. (1974). *Sociologie des relations internationales*. Dalloz.
- Mitchell, J. M. (2016). *International Cultural Relations*. Routledge.
- Montoya, V. (2017a). *Las dimensiones lingüísticas de las relaciones internacionales*. XIII^o Congreso Nacional de Ciencias Políticas (SAAP), Universidad Torcuato Di Tella, Buenos Aires, Argentina. <https://saap.org.ar/novedades-24-librodigitaldelxiiicongresonacionaldecienciapoliticasaapditella.html>
- Montoya, V. (2017b). *La Malinche, o la dimensión lingüística de las relaciones internacionales*. V^o Jornadas de Relaciones Internacionales: « América Latina en la Disciplina Global de las Relaciones Internacionales », FLACSO, Buenos Aires Argentina.
- Montoya, V. (2018). *Des politiques linguistiques aux politiques étrangères: Approches bourdieusiennes des mobilités étudiantes*. XVII^o Sédifrale-Congrès des Professeurs de Français d'Amérique Latine et de la Caraïbe organisé par la Fédération Internationale des Professeurs de Français, Pontificia Universidad Javeriana, Bogota, Colombie.

- Morgenthau, H. J. (1986). *Política entre las naciones: La lucha por el poder y la paz*. Grupo Editor Latinoamericano.
- Nagel, S. S. (Ed.). (2002). *Handbook of Public Policy evaluation*. Sage Publications.
- Neumann, I. B. (2012). *At Home with the Diplomats: Inside a European foreign ministry*. Cornell University Press.
- Nivet, B. (2013). La puissance ou l'influence? Un détour par l'expérience européenne. *Revue internationale et stratégique*, 89(1), 83–92.
- Nye, J. S. (1990). *Bound to Lead: The Changing Nature of American Power*. Basic Books.
- Nye, J. S. (2004). *Soft Power: The Means to Success in World Politics* (1st ed). Public Affairs.
- Nye, J. S. (2019). Soft Power and Public Diplomacy Revisited. En J. Melissen & J. Wang (Eds.), *Debating Public Diplomacy* (pp. 7–20). Brill | Nijhoff. https://doi.org/10.1163/9789004410824_003
- Nye, J. S., & Keohane, R. O. (1971). Transnational Relations and World Politics: An Introduction. *International Organization*, 25(3), 329–349. JSTOR.
- Oye, K. A. (1985). Explaining Cooperation Under Anarchy: Hypotheses and Strategies. *World Politics*, 38(01), 1–24. <https://doi.org/10.2307/2010349>
- Pahlavi, P. (2013). La diplomatie publique. En T. Balzacq & F. Ramel (Eds.), *Traité de relations internationales*. Presses de Sciences Po.
- Paquin, S. (2013). La paradiplomatie. En T. Balzacq & F. Ramel (Eds.), *Traité de relations internationales*. Sciences Po, Les Presses.
- Petiteville, F. (2003). De la politique étrangère comme catégorie d'analyse des relations internationales. *Critique internationale*, 20(3), 59. <https://doi.org/10.3917/crui.020.0059>
- Petiteville, F., & Smith, A. (2006). Analyser les politiques publiques internationales. *Revue française de science politique*, 56(3), 357. <https://doi.org/10.3917/rfsp.563.0357>
- Pouliot, V. (2013). Methodology: Putting Practice Theory into Practice. En R. Adler-Nissen (Ed.), *Bourdieu in international relations: Rethinking key concepts in IR* (pp. 45–58). Routledge.
- Pouliot, V. (2017). *L'ordre hiérarchique international: Les luttes de rang dans la diplomatie multilatérale*. Presses de Sciences Po.
- Pouliot, V., & Mérand, F. (2013). Bourdieu's Concepts: Political sociology and international relations. En R. Adler-Nissen (Ed.), *Bourdieu in International Relations: Rethinking Key Concepts in IR* (pp. 24–44). Routledge.

- Puybureau, B., & Takam Talom, R. (2013). *Diplomaties sub-étatiques: Régions, parlements et collectivités locales*. En T. Balzacq & F. Ramel (Eds.), *Traité de relations internationales*. Sciences Po, Les Presses.
- Ramel, F., Charillon, F., & Balzacq, T. (2018). *Manuel de diplomatie*. Presses de Sciences Po.
- Renouvin, P., & Duroselle, J.-B. (2016). *Introduction à l'histoire des relations internationales* (4. éd., reimpr). Armand Colin.
- Risse-Kappen, T. (1994). Ideas do not float freely: Transnational coalitions, domestic structures, and the end of the cold war. *International Organization*, 48(2), 185–214. <https://doi.org/10.1017/S0020818300028162>
- Ridley, M. (1998). *The Origins of Virtue: Human Instincts and the Evolution of Cooperation*. Penguin Books.
- Roche, F., & Pigniau, B. (1995). *Histoires de diplomatie culturelle des origines à 1995*. La Documentation Française.
- Rosenau, J. N. (1968). Comparative Foreign Policy: Fad, Fantasy, or Field? *International Studies Quarterly*, 12(3), 296–329. <https://doi.org/10.2307/3013508>
- Russell, R., & Tokatlian, J. G. (2009). Modelos de política exterior y opciones estratégicas. El caso de América Latina frente a Estados Unidos. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, 85/86, 211–249.
- Russell, R., & Tokatlian, J. G. (2013). América Latina y su gran estrategia: Entre la aquiescencia y la autonomía. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, 104, 157–180.
- Saltalamacchia Ziccardi, N. (2015). Regional Multilateralism in Latin America. Unasur, ALBA and CELAC. En J. I. Domínguez & A. Covarrubias Velasco (Eds.), *Routledge Handbook of Latin America in the World*. Routledge.
- Sapiro, G. (2013). Le champ est-il national?: La théorie de la différenciation sociale au prisme de l'histoire globale. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 200(5), 70–85. <https://doi.org/10.3917/arss.200.0070>
- Sapiro, G. (2018). Field Theory from a Transnational Perspective. En T. Medvetz & J. J. Sallaz (Eds.), *The Oxford Handbook of Pierre Bourdieu* (pp. 161–182). Oxford University Press.
- Schlichte, K. (1998). La Françafrique – Postkolonialer Habitus und Klientelismus in der französischen Afrikapolitik. *Zeitschrift für Internationale Beziehungen*, 5(2), 309–343.

- Sebenius, J. K. (1992). Challenging conventional explanations of international cooperation: Negotiation analysis and the case of epistemic communities. *International Organization*, 46(1), 323–365. <https://doi.org/10.1017/S0020818300001521>
- Siméant, J. (Ed.). (2015). *Guide de l'enquête globale en sciences sociales*. CNRS Éditions.
- Siméant, J., Lickert, V., Pouponneau, F., & Siméant, J. (2015). Échelle, récifs, bureaux. Terrains du politique à l'international. En B. Attencourt & J. Siméant (Eds.), *Guide de l'enquête globale en sciences sociales*. CNRS Éditions.
- Smith, A. (2013). L'analyse des politiques publiques. En T. Balzacq & F. Ramel, *Traité de relations internationales* (pp. 837–890). Sciences Po, Les Presses.
- Smouts, M.-C. (1998a). Introduction—La mutation d'une discipline. En M.-C. Smouts (Ed.), *Les nouvelles relations internationales: Pratiques et théories*. Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.
- Smouts, M.-C. (Ed.). (1998b). La coopération internationale: De la coexistence à la gouvernance globale. En *Les nouvelles relations internationales: Pratiques et théories*. Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.
- Smouts, M.-C. (Ed.). (1998c). *Les nouvelles relations internationales: Pratiques et théories*. Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- Snidal, D. (1985). Coordination versus Prisoners' Dilemma: Implications for International Cooperation and Regimes. *The American Political Science Review*, 79(4), 923–942. <https://doi.org/10.2307/1956241>
- Snidal, D. (1991). International Cooperation among Relative Gains Maximizers. *International Studies Quarterly*, 35(4), 387–402. <https://doi.org/10.2307/2600947>
- Soares de Lima, M. R., Milani, C. R. S., & Echart Muñoz, E. (2016). *Cooperación Sur-Sur, política exterior y modelos de desarrollo en América*. CLACSO. <http://public.ebib.com/choice/PublicFullRecord.aspx?p=4945299>
- Suppo, H. R., & Lessa, M. L. (Eds.). (2013). *A quarta dimensão das relações internacionais: As relações culturais* (2ª edição). FAPERJ.
- Tenzer, N. (2013a). L'expertise internationale. En T. Balzacq & F. Ramel (Eds.), *Traité de relations internationales*. Sciences Po, Les Presses.
- Tenzer, N. (2013b). La diplomatie d'influence sert-elle à quelque chose ? *Revue internationale et stratégique*, 89(1), 77–82.

- Tenzer, N. (2018). L'expertise internationale et la diplomatie d'influence. En F. Ramel, F. Charillon, & T. Balzacq (Eds.), *Manuel de diplomatie*. Presses de Sciences Po.
- Tickner, A. B., & Morales, M. (2015). Cooperación dependiente asociada. Relaciones estratégicas asimétricas entre Colombia y Estados Unidos. *Colombia Internacional*, 85, 171–205. <https://doi.org/10.7440/colombiaint85.2015.06>
- Tickner, J. A. (1988). Hans Morgenthau's Principles of Political Realism: A Feminist Reformulation. *Millennium - Journal of International Studies*, 17(3), 429–440. <https://doi.org/10.1177/03058298880170030801>
- Tickner, J. A. (1997). You Just Don't Understand: Troubled Engagements between Feminists and IR Theorists. *International Studies Quarterly*, 41(4), 611–632.
- Tonra, B. (2002). Les petits pays aussi ont une politique étrangère. En F. Charillon (Ed.), *Politique étrangère: Nouveaux regards* (pp. 331–360). Presses de Sciences Po.
- True, J. (2005). Feminism. En S. Burchill (Ed.), *Theories of International Relations* (3rd ed). Palgrave Macmillan.
- Tucídides. (2014). *Historia de la guerra del Peloponeso* (A. Guzmán Guerra, Trad.). Alianza Editorial.
- Van Klaveren, A. (1992). Entendiendo las políticas exteriores latinoamericanas. Modelo para armar. *Estudios Internacionales*, 98, 169–216.
- Vauche, A. (2008). The Force of a Weak Field: Law and Lawyers in the Government of the European Union (For a Renewed Research Agenda). *International Political Sociology*, 2(2), 128–144. <https://doi.org/10.1111/j.1749-5687.2008.00040.x>
- Vernant, J. (1952). Vers une sociologie des relations internationales. *Politique étrangère*, 17(4), 229–232. <https://doi.org/10.3406/polit.1952.2683>
- Wæver, O. (1996). The rise and fall of the inter-paradigm debate. En S. Smith, K. Booth, & M. Zalewski (Eds.), *International Theory* (pp. 149–185). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511660054.009>
- Wæver, O. (1998). The Sociology of a Not So International Discipline: American and European Developments in International Relations. *International Organization*, 52(4), 687–727.
- Walker, R. B. J. (1992). *Inside/Outside: International Relations as Political Theory*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511559150>
- Walt, S. M. (1998). International Relations: One World, Many Theories. *Foreign Policy*, 110, 29–46. <https://doi.org/10.2307/1149275>

- Waltz, K. N. (1988). *Teoría de la política internacional*. Grupo Editor Lationamericano.
- Waltz, K. N. (2001). *Man, the State, and War: A Theoretical Analysis*. Columbia University Press.
- Wendt, A. (1999). *Social Theory of International Politics*. Cambridge University Press.

Economía y afines

- Adloff, F. (2016). *Gifts of cooperation, Mauss and pragmatism*. Routledge.
- Adloff, F., & Mau, S. (2006). Giving Social Ties, Reciprocity in Modern Society. *European Journal of Sociology*, 47(01), 93. <https://doi.org/10.1017/S000397560600004X>
- Assidon, E. (2002). *Les théories économiques du développement* (3e éd). La Découverte.
- Bairoch, P. (1998). *Mythes et paradoxes de l'histoire économique* (A. Saint-Girons, Trad.; Nouv. éd.). La Découverte.
- Baumol, W. J. (2004). *The Free-market Innovation Machine: Analyzing the Growth Miracle of Capitalism*. Princeton University Press.
- Becker, G. S. (1993). *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education* (3rd ed). The University of Chicago Press.
- Bourdieu, P. (1997). Le champ économique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 119(1), 48–66. <https://doi.org/10.3406/arss.1997.3229>
- Bourdieu, P. (2000). *Les structures sociales de l'économie*. Seuil.
- Bourdieu, P., Bouhedja, S., Christin, R., & Givry, C. (1990). Un placement de père de famille. La maison individuelle: Spécificité du produit et logique du champ de production. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 81(1), 6–33. <https://doi.org/10.3406/arss.1990.2924>
- Bourdieu, P., & Christin, R. (1990). La construction du marché: Le champ administratif et la production de la "politique du logement". *Actes de la recherche en sciences sociales*, 81(1), 65–85. <https://doi.org/10.3406/arss.1990.2927>
- Braudel, F. (1984). *Civilización material, economía y capitalismo, siglos XV-XVIII. lo posible y lo imposible Tomo I, II y III*. Alianza.
- Cardoso, F. H., & Faletto, E. (1969). *Dependencia y desarrollo en América Latina: Ensayo de interpretación sociológica*. Siglo Veintiuno Editores.

- Carrère, C., & Masood, M. (2014). *Le poids économique des principaux espaces linguistiques dans le monde* [Études]. Ferdi.
- Carrère, C., & Masood, M. (2018). Cultural proximity: A source of trade flow resilience? *The World Economy*, 41(7), 1812–1832. <https://doi.org/10.1111/twec.12646>
- Conceição, P. (2019). *Más allá del ingreso, más allá de los promedios, más allá del presente: Desigualdades del desarrollo humano en el siglo XXI* [Informe sobre Desarrollo Humano 2019 - Panorama General]. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).
- Convert, B. (2020). Becker, Gary S. (1939-2014). En G. Sapiro, F. Denord, J. Duval, M. Hauchecorne, J. Heilbron, F. Poupeau, & H. Seiler (Eds.), *Dictionnaire international Bourdieu*. CNRS éditions.
- Dos Santos, T. (1969). IV. La crisis de la teoría del desarrollo y las relaciones de dependencia en América latina. En H. Jaguaribe, M. Wionczek, & T. Dos Santos (Eds.), *Le dependencia politico-económica de América latina* (pp. 125–156). Siglo XXI Editores.
- Foray, D. (2009). *L' économie de la connaissance*. La Découverte.
- Ginsburgh, V., Melitz, J., & Toubal, F. (2015). Foreign Language Learning: An Econometric Analysis. *CEPII Working Paper (Centre d'études prospectives et d'informations internationales (CEPII)), 2015-12 July, 28*.
- Ginsburgh, V., Melitz, J., & Toubal, F. (2017). Foreign Language Learning and Trade. *Review of International Economics*, 25(2), 320–361. <https://doi.org/10.1111/roie.12268>
- Ginsburgh, V., & Weber, S. (Eds.). (2016). *The Palgrave Handbook of Economics and Language*. Palgrave Macmillan UK. <https://doi.org/10.1007/978-1-137-32505-1>
- Grin, F. (2011). Multilingüisme et valeur ajoutée. En M. Strubell i Trueta & I. Marí Mayans (Eds.), *Mercat global, mercat local: Implicacions per al multilingüisme de l'empresa: Actes del Seminari del CUIMPB-CEL 2008*. UOC.
- Grin, F. (2016). La valeur des langues dans l'activité professionnelle. En C. Carrère (Ed.), *L'impact économique des langues*. Economica ; FERDI, Fondation pour les études et recherches sur le développement international.
- Grin, F., & Sfreddo, C. (2018). Besoins linguistiques et stratégie de recrutement des entreprises. En D. Hentschel, C. Lang, I. Behr, & M. Kauffmann (Eds.), *Langue, économie, entreprise. Gérer les échanges*. Presses Sorbonne Nouvelle. <http://books.openedition.org/psn/6573>
- Guellec, D., & Ralle, P. (2003). *Les nouvelles théories de la croissance*. La Découverte.

- Gurgand, M. (2005). *Économie de l'éducation*. La Découverte.
- Gürüz, K. (2008). *Higher Education and International Student Mobility in the Global Knowledge Economy*. State University of New York Press.
- Heins, V. M., Unrau, C., & Avram, K. (2018). Gift-giving and reciprocity in global society: Introducing Marcel Mauss in international studies. *Journal of International Political Theory*, 14(2), 126–144. <https://doi.org/10.1177/1755088218757807>
- Hirschman, A. O. (2013). The Rise and Decline of Development Economics. En *The essential Hirschman*. Princeton University Press.
- Jaguaribe, H., Wionczek, M., Dos Santos, T., & Ferrer, A. (1969). *Le dependencia político-económica de América latina*. Siglo XXI Editores.
- Jaguaribe, H. (1969). I. Dependencia y autonomía en América latina. En M. Wionczek, T. Dos Santos, & H. Jaguaribe (Eds.), *Le dependencia político-económica de América latina* (pp. 23–80). Siglo XXI Editores.
- Kébabdjian, G. (1999). *Les théories de l'économie politique internationale: La pensée économique contemporaine (5)*. Ed. du Seuil.
- Kennedy, P. M. (1989). *The Rise and Fall of the Great Powers: Economic Change and Military Conflict from 1500 to 2000* (1st Vintage Books ed). Vintage Books.
- Keohane, R. O. (1984). *After Hegemony: Cooperation and Discord in the World Political Economy*. Princeton University Press.
- Keohane, R. O. (1986). Reciprocity in International Relations. *International Organization*, 40(1), 1–27.
- Keohane, R. O., & Nye, J. S. (1988). *Poder e interdependencia: La política mundial en transición*. Grupo Editor Latinoamericano.
- Keohane, R. O., & Nye, J. S. (2012). *Power and Interdependence* (4th ed). Longman.
- Lugones, G. E. (2012). *Teorías del comercio internacional*. Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini ; Universidad Nacional de Quilmes.
- Mauss, M. (2012). *Essai sur le don: Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques*. Presses Universitaires de France.
- Olivier de Sardan, J.-P. (1995). *Anthropologie et développement: Essai en socio-anthropologie du changement social*. APAD ; Karthala.

- Polanyi, K. (1983). *La grande transformation: Aux origines politiques et économiques de notre temps* (C. Malamoud, Trad.). Gallimard.
- Prebish, R. (1950). *The Economic Development of Latin America and its principal problems*. Economic Commission for Latin America - United Nation.
- Ramel, F. (2004). Marcel Mauss et l'étude des relations internationales: Un héritage oublié. *Sociologie et sociétés*, 36(2), 227. <https://doi.org/10.7202/011057ar>
- Ramel, F. (2006). *Les fondateurs oubliés: Durkheim, Simmel, Weber, Mauss et les relations internationales*. Presses universitaires de France.
- Ramel, F. (2015). Au-delà du contrat: Penser la réciprocité en RI avec Mauss. En G. Devin, *10 concepts sociologiques en relations internationales*. CNRS.
- Strange, S. (2004). *States and markets* (2. ed., repr). Pinter.
- Tussie, D. (2015). Relaciones Internacionales y Economía Política Internacional: Notas Para El Debate. *Relaciones Internacionales*, 24(48).
- Wallerstein, I. (1979). *The Capitalist World-Economy: Essays*. Cambridge University Press - Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.

Internacionalización de la educación superior, educación y afines

- Alatas, S. F. (2003). Academic Dependency and the Global Division of Labour in the Social Sciences. *Current Sociology*, 51(6), 599–613. <https://doi.org/10.1177/00113921030516003>
- Altbach, P. G. (2003). The Costs and Benefits of World-Class Universities. *International Higher Education*, 33, Article 33. <https://doi.org/10.6017/ihe.2003.33.7381>
- Altbach, P. G. (2006). Globalization and the University: Realities in an Unequal World. En J. J. F. Forest & P. G. Altbach (Eds.), *International Handbook of Higher Education*. Springer.
- Altbach, P. G., & Knight, J. (2007). The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities. *Journal of Studies in International Education*, 11(3–4), 290–305. <https://doi.org/10.1177/1028315307303542>
- Altbach, P. G., & Peterson, P. M. (2015). Higher Education as a Projection of America's Soft Power. En Y. Watanabe & D. McConnell (Eds.), *Soft Power Superpowers. Cultural and*

National Assets of Japan and the United States. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315700700>

- Altbach, P. G., & Selvaratnam, V. (1989). *From Dependence to Autonomy: The Development of Asian Universities*. Springer Netherlands.
- Altbach, P. G., Wit, H. de, & Mihut, G. (2017). *Understanding Global Higher Education: Insights from Key Global Publications* (Vol. 37). Sens Publishers.
- Beelen, J., & Jones, E. (2015). Redefining Internationalization at Home. En A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, & P. Scott (Eds.), *The European Higher Education Area. Between Critical Reflection and Future Policies* (pp. 59–72). Springer International Publishing.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0_5
- Börjesson, M. (2017). The global space of international students in 2010. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 43(8), 1256–1275. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2017.1300228>
- Bourdieu, P. (1976). Le champ scientifique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2(2), 88–104. <https://doi.org/10.3406/arss.1976.3454>
- Bourdieu, P. (1984b). *Homo academicus*. Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (2002a). *La noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*. Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1994). *Les héritiers: Les étudiants et la culture*. Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2005). *La reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Éditions de Minuit.
- Bueger, C. (2014). From expert Communities to Epistemic Arrangements: Situating Expertise in International Relations. En M. Mayer, M. Carpes, & R. Knoblich (Eds.), *The Global Politics of Science and Technology—Vol. 1: Concepts from International Relations and Other Disciplines*. Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-55007-2>
- Byrne, C., & Hall, R. (2013). Realising Australia's international education as public diplomacy. *Australian Journal of International Affairs*, 67(4), 419–438.
<https://doi.org/10.1080/10357718.2013.806019>
- Campus France. (2019). *Les doctorants à l'international. Tendances de la mobilité doctorale en France et dans le monde*. (Núm. 60; Les notes). Campus France.

- Chankseliani, M. (2016). Escaping Homelands with Limited Employment and Tertiary Education Opportunities: Outbound Student Mobility from Post-Soviet Countries. *Population, Space and Place*, 22(3), 301–316. <https://doi.org/10.1002/psp.1932>
- Charle, C., & Soulié, C. (Eds.). (2007). *Les ravages de la modernisation universitaire en Europe*. Syllepse.
- Charle, C., & Verger, J. (2015). *Histoire des universités XIIIe-XXIe siècle* (1. éd). Presses Universitaires de France.
- Charlot, B. (2014). Éducation et globalisation. En *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (pp. 479–488). Dunod.
- Chepurina, M. (2014). Higher Education Co-operation in the Toolkit of Russia's Public Diplomacy. *Rivista di Studi Politici Internazionali*, 81(1 (321)), 59–72.
- Clark, B. R. (1986). *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective*. University of California Press.
- Collins, C. S., & Rhoads, R. A. (2010). The World Bank, support for universities, and asymmetrical power relations in international development. *Higher Education*, 59(2), 181–205. <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9242-9>
- Dakowska, D. (2017). What (ever) works. Les organisations internationales et les usages de « bonnes pratiques » dans l'enseignement supérieur. *Critique internationale*, N° 77(4), 81–102.
- Dakowska, D. (2020). Créer des experts à son image. La Commission européenne et les politiques de l'enseignement supérieur. *Politix*, n° 130(2), 137–164.
- De Ketele, J.-M., & Hugonnier, B. (2020). Qu'est-ce que l'internationalisation de l'enseignement supérieur? Un réseau conceptuel à clarifier. En *L'internationalisation de l'enseignement supérieur: Le meilleur des mondes ?*
- de Wit, H., Agarwal, P., Elmahdy Said, M., Sehoole, M. T., & Sirozi, M. (2008). *The Dynamics of International Student Circulation in a Global Context*. Brill. <http://public.eblib.com/choice/PublicFullRecord.aspx?p=6485234>
- Delori, M. (2008). *De la réconciliation franco-allemande à la "guerre des dieux": Analyse cognitive et discursive d'une politique publique volontariste d'éducation à la cause de la paix: l'Office franco-allemand pour la jeunesse* [These de doctorat, Grenoble 2]. <http://www.theses.fr/2008GRE21020>

- Dubois, M., Gingras, Y., & Rosental, C. (2016). Internationalisation de la recherche scientifique. *Revue française de sociologie*.
- Fichtner, S. (2012). *The NGOisation of Education. Case Studies from Benin. With a preface by Thomas Bierschenk* (T. Bierschenk, A.-M. Brandstetter, R. Kastenholz, M. Krings, & C. Lentz, Eds.). Rüdiger Köppe.
- Forest, J. J. F., & Altbach, P. G. (Eds.). (2006). *International Handbook of Higher Education*. Springer.
- Foskett, N., & Maringe, F. (Eds.). (2010). *Globalization and internationalization in Higher Education: Theoretical, Strategic and Management Perspectives*. Continuum.
- Garcia, S. (2007). L'Europe du savoir contre l'Europe des banques? *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 166-167(1), 80–93.
- Gérard, É., & Wagner, A.-C. (2015). *Élites et savoirs*. Maison des sciences de l'homme.
- Giblin, B. (Ed.). (2018). *Géopolitique des universités*. Ed. La Découverte.
- Gingras, Y. (2002). Les formes spécifiques de l'internationalité du champ scientifique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 141–142(1), 31. <https://doi.org/10.3917/arss.141.0031>
- Gingras, Y. (2003). Idées d'universités: Enseignement, recherche et innovation. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 148(3), 3. <https://doi.org/10.3917/arss.148.0003>
- Gingras, Y. (2013). *Sociologie des sciences*. Presses Universitaires de France.
- Hamel, R. E. (2007). The dominance of English in the international scientific periodical literature and the future of language use in science. *AILA Review*, 20, 53–71. <https://doi.org/10.1075/aila.20.06ham>
- Hamel, R. E. (2008). *The Development of Language Empires* (U. Ammon, N. Dittmar, K. J. Mattheier, & P. Trudgill, Eds.; Vol. 3, pp. 2240–2258). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110184181.3.10.2240>
- Heilbron, J. (2001). Échanges culturels transnationaux et mondialisation: Quelques réflexions. *Regards Sociologiques*, 22, 141–154.
- Hugonnier, B. (2020). Stratégies et politiques des États en matière d'internationalisation de l'enseignement supérieur. En *L'internationalisation de l'enseignement supérieur: Le meilleur des mondes?* De Boeck.
- Karady, V. (2009). L'émergence d'un espace européen des connaissances sur l'homme en société: Cadres institutionnels et démographique. En G. Sapiro (Ed.), *L'espace intellectuel*

en Europe: De la formation des états-nations à la mondialisation, XIXe-XXIe siècle. La Découverte.

- Katsakioris, C. (2015). *Leçons soviétiques. La formation des étudiants africains et arabes en URSS pendant la guerre froide.* [Tesis de Doctorado en Historia]. École des Hautes Études en Sciences Sociales de Paris.
- Katsakioris, C. (2019). The Lumumba University in Moscow: Higher Education for a Soviet–Third World alliance, 1960–1991. *Journal of Global History*, 14(2), 281–300. <https://doi.org/10.1017/S174002281900007X>
- Katsakioris, C. (2020). Students from Portuguese Africa in the Soviet Union, 1960–74: Anti-colonialism, Education, and the Socialist Alliance. *Journal of Contemporary History*, 002200941989373. <https://doi.org/10.1177/0022009419893739>
- Kauppi, N., & Erkkilä, T. (2011). The Struggle Over Global Higher Education: Actors, Institutions, and Practices: The Struggle Over Global Higher Education. *International Political Sociology*, 5(3), 314–326. <https://doi.org/10.1111/j.1749-5687.2011.00136.x>
- Keim, W. (2010). Pour un modèle centre-périphérie dans les sciences sociales. Aspects problématiques des relations internationales en sciences sociales. *Revue d'anthropologie des connaissances*, Vol 4, 3(3), 570–598. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/rac.011.0570>
- King, K. (2013). *China's Aid and Soft Power in Africa: The Case of Education and Training.* Boydell & Brewer; JSTOR. <https://doi.org/10.7722/j.ctt2tt1tp>
- Kleiche Dray, M. (Ed.). (2018). *Les ancrages nationaux de la science mondiale: XVIIIe-XXIe siècles.* IRD éditions; Éditions des Archives contemporaines.
- Knight, J. (2003). Updated Definition of Internationalization. *International Higher Education*, 33, Article 33. <https://doi.org/10.6017/ihe.2003.33.7391>
- Knight, J. (2006). Internationalization: Concepts, complexities and Challenges. En J. J. F. Forest & P. G. Altbach (Eds.), *International Handbook of Higher Education.* Springer.
- Knight, J. (2013). *International Education Hubs.* Springer.
- Knight, J. (2015). Updated Definition of Internationalization. *International Higher Education*, 33. <https://doi.org/10.6017/ihe.2003.33.7391>
- Knight, J. (2017). Global: Moving From Soft Power to Knowledge Diplomacy. En G. Mihut, P. G. Altbach, & H. de Wit (Eds.), *Understanding Higher Education Internationalization:*

Insights from Key Global Publications (pp. 381–382). SensePublishers.
https://doi.org/10.1007/978-94-6351-161-2_82

Krige, J. (2006). *American Hegemony and the Postwar Reconstruction of Science in Europe*. The MIT Press.

Kuzhabekova, A. (2020). Invisibilizing Eurasia: How North–South Dichotomization Marginalizes Post-Soviet Scholars in International Research Collaborations. *Journal of Studies in International Education*, 24(1), 113–130.
<https://doi.org/10.1177/1028315319888887>

Larsen, K., & Vincent-Lancrin, S. (2002). Le commerce international de services d'éducation: Est-il bon? est-il méchant? *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, 14(3), 9–50.

Leclerc, M., & Gagné, J. (1994). International Scientific Cooperation: The Continentalization of Science. *Scientometrics*, 31(3), 261–292. <https://doi.org/10.1007/BF02016876>

Lee, J. J., & Sehoole, C. (2015). Regional, continental, and global mobility to an emerging economy: The case of South Africa. *Higher Education*, 70(5), 827–843.
<https://doi.org/10.1007/s10734-015-9869-7>

Lee, J. T. (2015). Soft power and cultural diplomacy: Emerging education hubs in Asia. *Comparative Education*, 51(3), 353–374.
<https://doi.org/10.1080/03050068.2015.1037551>

Li, J. (2018). *Conceptualizing Soft Power of Higher Education: Globalization and Universities in China and the World*. Springer Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-0641-9>

Lima, A. F. de. (2007). The role of international educational exchanges in public diplomacy. *Place Branding and Public Diplomacy*, 3(3), 234–251.
<https://doi.org/10.1057/palgrave.pb.6000066>

Lindsay, B. (1989). Integrating International Education and Public Diplomacy: Creative Partnerships or Ingenious Propaganda? *Comparative Education Review*, 33(4), 423–436.
<https://doi.org/10.1086/446878>

Mäkinen, S. (2016). In Search of the Status of an Educational Great Power? Analysis of Russia's Educational Diplomacy Discourse. *Problems of Post-Communism*, 63(3), 183–196.
<https://doi.org/10.1080/10758216.2016.1172489>

Malissard, P., Gingras, Y., & Gemme, B. (2003). La commercialisation de la recherche. *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 148(3), 57–67.

- Manjang, A. (2016). Education as a Public Diplomacy: The Soft Power Potential of Qatar Higher Education. En D. F. Eickelman & R. M. Abusharaf (Eds.), *Higher Education Investment in the Arab States of the Gulf: Strategies for Excellence and Diversity*. Gerlach Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1m3p2ji>
- Marginson, S. (2008). Vers une hégémonie de l'université globale. *Critique internationale*, n° 39(2), 87–107.
- Martínez Rizo, F. (2011). Los rankings de universidades: Una visión crítica. *Revista de la Educación Superior*, XL (1) (157), 77–97. Redalyc.
- Matsuda, T. (2007). *Soft power and its Perils: U.S. Cultural Policy in Early Postwar Japan and Permanent Dependency*. Woodrow Wilson Center Press; Stanford University Press.
- Mayer, M., Carpes, M., & Knoblich, R. (Eds.). (2014a). *The Global Politics of Science and Technology - Vol. 1: Concepts from International Relations and Other Disciplines*. Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-55007-2>
- Mayer, M., Carpes, M., & Knoblich, R. (2014b). *The Global Politics of Science and Technology— Vol. 2 Perspectives, Cases and Methods*. Springer Berlin Heidelberg. <http://www.springerlink.com/content/978-3-642-55010-2>
- Metzgar, E. T. (2016). Institutions of Higher Education as Public Diplomacy Tools: China-Based University Programs for the 21st Century. *Journal of Studies in International Education*, 20(3), 223–241. <https://doi.org/10.1177/1028315315604718>
- Mignolo, W. (2002). The Geopolitics of Knowledge and the Colonial Difference. *The South Atlantic Quarterly*, 101(1), 57–96.
- Milot, P. (2003). La reconfiguration des universités selon l'OCDE. *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 148(3), 68–73.
- Mosconi, N. (1994). *Femmes et savoir: La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*. L'Harmattan.
- Mosconi, N. (1998). *Égalité des sexes en éducation et formation*. Presses Universitaires de France.
- Mosconi, N. (2017). *Genre et éducation des filles: Des clartés de tout*. L'Harmattan.
- Musselin, C. (2008). Vers un marché international de l'enseignement supérieur? *Critique internationale*, 39(2), 13–24. <https://doi.org/10.3917/cii.039.0013>
- Nye, J. S. (2005). *Soft Power and Higher Education*.

- Ogunnubi, O., & Shawa, L. B. (2017). Analysing South Africa's Soft Power in Africa through the Knowledge Diplomacy of Higher Education. *Journal of Higher Education in Africa / Revue de l'enseignement supérieur en Afrique*, 15(2), 81–108.
- Palomba, D. (2020). La dimension géopolitique et géoculturelle. En *L'internationalisation de l'enseignement supérieur: Le meilleur des mondes ?* De Boeck.
- Paradeise, C., Reale, E., Bleiklie, I., & Ferlie, E. (Eds.). (2009). *University Governance: Western European comparative perspectives*. Springer Science + Business Media.
- Perkins, R., & Neumayer, E. (2014). Geographies of Educational Mobilities: Exploring the Uneven Flows of International Students. *The Geographical Journal*, 180(3), 246–259. <https://doi.org/10.1111/geoj.12045>
- Potter, E. (2009). International Education. En *Branding Canada* (pp. 128–151). McGill-Queen's University Press; JSTOR.
- Preston, R., Corona González, J., & Hickling-Hudson, A. (2016). *The Capacity to Share: A Study of Cuba's Cooperation in Educational Development*. Palgrave Macmillan.
- Provini, O., & Schlimmer, S. (2016). Négocier l'action publique dans un État sous régime d'aide: Une analyse comparée des politiques de l'enseignement supérieur et du foncier en Tanzanie. *Revue internationale de politique comparée*, Vol. 23(2), 199–223.
- Qiang, Z. (2003). Internationalization of Higher Education: Towards a Conceptual Framework. *Policy Futures in Education*, 1(2), 248–270. <https://doi.org/10.2304/pfie.2003.1.2.5>
- Ramirez Valdivia, M., & Latorre Bahamondez, P. (2019). Conceptos generales sobre internacionalización universitaria. En L. Korsunsky (Ed.), *Internacionalización e integración regional. Percepciones, concepciones y prácticas en las universidades*. EDUCO-Universidad Nacional del Comahue.
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2010). *Globalizing education policy*. Routledge.
- Ruffini, P.-B. (2017). *Science and Diplomacy: A New Dimension of International Relations*. Springer.
- Sapiro, G. (Ed.). (2009). *L'espace intellectuel en Europe: De la formation des états-nations à la mondialisation, XIXe-XXIe siècle*. La Découverte.
- Scott, P. (Ed.). (1998). *The globalization of Higher Education*. Society for Research into Higher Education & Open University Press.

- Scott-Smith, G. (2009). Exchange Programs and Public Diplomacy. En N. Snow & Taylor Philip (Eds.), *Routledge Handbook of Public Diplomacy*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203891520>
- Shields, R. (2013). Globalization and International Student Mobility: A Network Analysis. *Comparative Education Review*, 57(4), 609–636. <https://doi.org/10.1086/671752>
- Shinn, T., Vellard, D., & Waast, R. (2012). Introduction. La recherche au Nord et au Sud: Coopérations et division du travail. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 9, 7–31.
- Sin, C. (2020). Intergovernmental Policies in Higher Education, Bologna. En P. N. Teixeira & J. C. Shin (Eds.), *The International Encyclopedia of Higher Education Systems and Institutions*. Springer Netherlands. <https://doi.org/10.1007/978-94-017-8905-9>
- Sin, C., Veiga, A., & Amaral, A. (2016). *European Policy Implementation and Higher Education: Analyzing the Bologna Process*. Palgrave Macmillan.
- Skolnikoff, E. B. (1967). *Science, technology, and American foreign policy*. M.I.T. Press.
- Skolnikoff, E. B. (1993). *The elusive transformation: Science, technology, and the evolution of international politics*. Princeton University Press.
- Soulas, T. (2017). Une leçon de soft power: Le rôle des coopérations états-uniennes avec la Chine dans l'exportation de l'enseignement de la gestion. *Revue internationale des études du développement*, 231(3), 125–147. <https://doi.org/10.3917/ried.231.0125>
- Strassel, C. (2018). Les enjeux géopolitiques de la mondialisation universitaire. *Hérodote*, 168(1), 9. <https://doi.org/10.3917/her.168.0009>
- Trilokekar, R. D. (2010). International Education as Soft Power? The Contributions and Challenges of Canadian Foreign Policy to the Internationalization of Higher Education. *Higher Education*, 59(2), 131–147. JSTOR. <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9240-y>
- Uvalic-Trumbic, S. (2020). Les moyens de l'internationalisation. En *L'internationalisation de l'enseignement supérieur: Le meilleur des mondes ?* De Boeck.
- Vincent-Lancrin, S., & Kurt, L. (2008). L'enseignement supérieur transnational: Un nouvel enjeu stratégique ? *Critique internationale*, 39(2), 67. <https://doi.org/10.3917/cii.039.0067>
- Wagner, A.-C. (2014). *Les nouvelles élites de la mondialisation: Une immigration dorée en France*.

Weiss, C. (2005). Science, technology and international relations. *Technology in Society*, 27(3), 295–313. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2005.04.004>

Yang, R. (2010). Soft Power and Higher Education: An examination of China's Confucius Institutes. *Globalisation, Societies and Education*, 8(2), 235–245. <https://doi.org/10.1080/14767721003779746>

Internacionalización de la educación superior en América latina y afines

Astur, A. (2019). La estrategia de movilidad académica del Sector Educativo del MERCOSUR: balance y desafíos. *Integración y Conocimiento*, 8(1), 7–16.

Barlete, A. (2012). La construcción del Espacio Común ALCUE de educación superior. *Universidades*, 44, 3–13.

Beigel, F. (2010). *Autonomía y dependencia académica. Universidad e investigación científica en un circuito periférico: Chile y Argentina (1950-1980)*. Biblos.

Beigel, F. (2016). *The Politics of Academic Autonomy in Latin America*. Routledge.

Beigel, F., Gallardo, O., & Bekerman, F. (2018). Institutional Expansion and Scientific Development in the Periphery: The Structural Heterogeneity of Argentina's Academic Field. *Minerva*, 56(3), 305–331. <https://doi.org/10.1007/s11024-017-9340-2>

Benito Moya, S. G. A., & Torremocha Hernández, M. (Eds.). (2015). *Saberes y poder: Colegios y universidades durante el reformismo borbónico*. Editorial Universidad Católica de Córdoba.

Botto, M. (2016). La política de educación superior en el MERCOSUR: ¿un modelo contra-hegemónico? *Integración y Conocimiento*, 5(1).

Chiroleu, A. (2006). Políticas de educación superior en Argentina y Brasil: De los '90 y sus continuidades. *Revista SAAP: Sociedad Argentina de Análisis Político*, 2(3), 563–590.

Del Valle, D., & Suasnábar, C. (Eds.). (2018). *Política y tendencias de la educación superior a 10 años de la CRES 2008. Cuaderno 2. Aportes para pensar la Universidad Latinoamericana*. IEC-CONADU, CLACSO, UNA.

Dezalay, Y., & Garth, B. G. (2002). *La mondialisation des guerres de palais: La restructuration du pouvoir d'État en Amérique latine, entre notables du droit et Chicago boys*. Seuil.

- Didou-Aupetit, S. (2015). Fourniture transnationale de services d'enseignement supérieur en Amérique latine. *Revue Tiers Monde*, N° 223(3), 111–126.
- Didou Aupetit, S., & Gérard, E. (Eds.). (2009). *Fuga de cerebros, movilidad académica y redes científicas: Perspectivas latinoamericanas*. Cinvestav.
- Dumont, J. (2018). *Diplomaties culturelles et fabrique des identités: Argentine, Brésil, Chili, 1919-1946*. Presses universitaires de Rennes.
- Feld, A., & Kreimer, P. (2019). ¿Cosmopolitismo o subordinación? La participación de científicos latinoamericanos en programas europeos: motivaciones y dinámicas analizadas desde el punto de vista de los líderes europeos. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, 26(3), 779–799. <https://doi.org/10.1590/s0104-59702019000300004>
- Howlett-Martin, P. (2015). *La coopération médicale internationale de Cuba: L'altruisme récompensé*. L'Harmattan.
- Kern, A. (2008). *Relaciones entre ciencia, tecnología y política en procesos de cooperación internacional. Análisis de un caso de cooperación entre Argentina y Alemania en el campo de las Tecnologías Informáticas*. [Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales]. FLACSO Argentina.
- Korsunsky, L. (2019). *Internacionalización e integración regional. Percepciones, concepciones y prácticas en las universidades*. Editorial EDUCO-Universidad Nacional de Comahue.
- Kreimer, P. (2006a). ¿Dependientes o integrados? La ciencia latinoamericana y la nueva división internacional del trabajo. *Nómadas*, 24, 199–212.
- Maglia Canzani, Á., & Sotelo, J. (2013). Asociación de Universidades Grupo Montevideo. Un espacio académico común ampliado. *Integración y Conocimiento*, 2. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/5922>
- Mollis, M. (2006). Geopolítica del saber: Biografías recientes de las universidades latinoamericanas. En H. M. C. Vessuri (Ed.), *Universidad e investigación científica: Convergencias y tensiones* (1. ed). CLACSO.
- Mollis, M. (2010). Heterogeneidad y concentración en las dinámicas geopolíticas del conocimiento académico. En *Políticas de posgrado y conocimiento público en América Latina y el Caribe: Desafíos y perspectivas* (1. ed). CLACSO.
- Montoya, V. (2021a). ¿Dependencia bicéfala o autonomía? América Latina en el espacio de la movilidad estudiantil internacional. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, XII(34), 156–175. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.34.985>

- Perrotta, D. (2013). *El regionalismo de la educación superior en el proceso de integración regional del MERCOSUR: políticas de coordinación, complementación, convergencia y armonización en las iniciativas de acreditación de la calidad de carreras de grado (1998-2012)* [Tesis de Doctorado]. FLACSO Argentina.
- Perrotta, D. (2016). *La internacionalización de la universidad: Debates globales, acciones regionales*. Institut de Estudio y Capacitación (Universidad Nacional de General Sarmiento).
- Rosevics de Almeida, L. (2015). *O Mercosul educacional e a criação de UNILA no início do século XXI: por uma integração regional via educação*. Universidad Federal de Rio de Janeiro.
- Suasnábar, C., Del Valle, D., Didriksson, A., & Korsunsky, L. (2018). *Balance y desafíos hacia la CRES 2018. Cuaderno 1. Aportes para pensar la Universidad Latinoamericana* (IEC-CONADU, CLACSO, UNA). <https://www.jstor.org/stable/10.2307/j.ctvt6rkh>
- Tallei, J. I. (2020). La Universidad Federal de Integración Latinoamericana (UNILA): Una propuesta de universidad sentipensante para la América Latina y el Caribe. *Revista de Estudos de Gestão, Informação e Tecnologia*, 14(2), 63–73.
- Tünnermann Bernheim, C. (1991). *Historia de la universidad en América Latina: De la Época Colonial a la Reforma de Córdoba* (1. ed). Editorial Universitaria Centroamericana.
- Vessuri, H. M. C. (1986). The Universities, Scientific Research and the National Interest in Latin America. *Minerva*, 24(1), 1–38. JSTOR.
- Vessuri, H. M. C., Díaz, H., & Texera, Y. (1983). *La ciencia periférica: Ciencia y sociedad en Venezuela*. Monte Ávila Editores.
- Wit, H. de, Jaramillo, I. C., Gacel-Ávila, J., & Knight, J. (Eds.). (2005). *Educación Superior en América Latina: La dimensión internacional*. Banco Mundial/Mayol.
- Wojciuk, A. (2018). Higher education as a soft power in international relation. En Y. Watanabe (Ed.), *Handbook of Cultural Security*. Edward Elgar Publishing Inc.

Relaciones de Francia con América latina, Argentina y Brasil

- Abud, F. (2016). Les races latines au service de la grande pensée du règne de Napoléon III. L'expédition française au Mexique 1861-1867. *Cahiers d'histoire*, 33(2), 45. <https://doi.org/10.7202/1038554ar>
- Andréani, F., Calmus, M.-C., & Cohen, J. (2013). La France en Amérique latine: Quelle(s) stratégie(s) face aux reconfigurations régionales? Entretien avec Jean-Jacques Kourliandsky. *Mouvements*, 76(4), 49. <https://doi.org/10.3917/mouv.076.0049>
- Araúz, C. A. (2006). Un sueño de siglos: El canal de Panamá. *Revista Tareas*, 123.
- Ardao, A. (1980). *Génesis de la idea y el nombre de América Latina*. Centro de Estudios Latinoamericanos Rómulo Gallegos.
- Bel, J.-P. (2018). Un retour sur les relations France-Amérique latine. *Revue internationale et stratégique*, N° 111(3), 83–90.
- Cardoso, L. P., & Martinière, G. (Eds.). (2014). *France-Brésil: Vingt ans de coopération. Science et technologie* (Éditions de l'IHEAL-Presses Universitaires de Grenoble).
- CE. (1985). *Colloque sur la Coopération universitaire Europe-Amérique latine* [Conclusions]. Conseil de l'Europe-Division de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- Chonchol, J., & Martinière, G. (1985). *L'Amérique latine et le latino-américanisme en France*. L'Harmattan.
- Couffignal, G. (2011). La politique étrangère de la France vis-à-vis de l'Amérique Latine. En *Amérique latine: L'Amérique latine est bien partie*. Documentation française.
- Droulers, M., & Théry, H. (Eds.). (2014). *Pierre Monbeig: Un géographe pionnier*. IHEAL Éditions.
- Dumont, J. (2014). La défaite de 40: Une étape dans la redéfinition des relations culturelles entre la France et les intellectuels latino-américains. En M. Vaïsse (Ed.), *De Gaulle et l'Amérique latine*. Presses universitaires de Rennes.
- Gainot, B. (2015). *L'empire colonial français de Richelieu à Napoléon*. Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.gaino.2015.01>
- Galy, K. (2019). L'adhésion des collectivités infra-étatiques aux organisations régionales. Enjeux de la participation des collectivités territoriales françaises d'Amérique dans les organisations régionales de l'espace Amérique. *Études caribéennes*, 42. <https://doi.org/10.4000/etudescaribeennes.15058>

- Gibert, G., & Montoya, V. (2021). *État des lieux et cartographie de la mobilité étudiante dans les Amériques* (p. 51) [Rapport de recherche]. Agence Universitaire de la Francophonie-Direction Amériques.
- Granger, S. (2012). *La Guyane et le Brésil, ou la quête d'intégration continentale d'un département français d'Amérique* [Thèse de Doctorat en Géographie, Université Paris III-Sorbonne nouvelle].
- Havard, G., & Vidal, C. (2014). *Histoire de l'Amérique française* (Éd. revue). Flammarion.
- Hermann, C. (1992). La diplomatie de la France en Amérique Latine au lendemain des Indépendances. *Mélanges de la Casa de Velázquez*, 28(3), 79–95.
<https://doi.org/10.3406/casa.1992.2631>
- Hermet, G., & Venier, M. E. (1986). Política francesa en América Latina. *Foro Internacional*, 385–398.
- Huerta, M. (2016). *Un mediateur efficace pour la coopération scientifique française: Le groupement des universités et des grandes écoles de France pour les relations avec l'Amérique Latine*. 790–803.
- Maitrot, J.-C. (2021). *André Siegfried*. Encyclopædia Universalis.
<https://www.universalis.fr/encyclopedie/andre-siegfried/>
- Marques de Aveiro, T. M. (2016). *Uma análise do programa CAPES-COFECUB entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e o Comité Français d'Évaluation de la Coopération Universitaire et Scientifique avec le Brésil como ferramenta de cooperação internacional*. [Tesis de Doctorado] Universidade de Brasília-Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares/Université Paris 13-Centre de Recherche sur l'Action Locale.
- Matthieu, G. (1991). *Une ambition sud-américaine: Politique culturelle de la France, 1914-1940*. L'Harmattan.
- Montoya, V. (2019). Política exterior y formación de las élites: La cooperación universitaria francesa con Argentina. En *XIV Congreso Nacional de Ciencia Política. "La política en incertidumbre." Reordenamientos globales, realineamientos domésticos y la cuestión de la transparencia*. Sociedad Argentina de Análisis Político/Universidad Nacional de San Martín.
- Moraes Lessa, A. C. (2000). *A Parceria Bloqueada. As relações entre França e Brasil, 1945-2000* [Tesis de Doctorado en Historia]. Universidade de Brasília.

- Nabajoth, É. (2002). Les relations entre les départements français d'Amérique et les Caraïbes: Une histoire en construction. *Revue française d'administration publique*, 101(1), 137. <https://doi.org/10.3917/rfap.101.0137>
- Nabuco de Araujo, R. (2011). *Conquête des esprits et commerce des armes. La diplomatie militaire française au Brésil (1945-1974)* [Thèse de Doctorat en Histoire]. Université Toulouse 2 Le Mirail.
- Pelosi, H. C. (1999). *Argentinos en Francia, franceses en Argentina: Una biografía colectiva* (1. ed). Ciudad Argentina.
- Pereira, M. R. (2014). *La politique culturelle française au Brésil de 1945 à 1970: Institutions, acteurs, moyens et enjeux* [Thèse de Doctorat en Histoire]. Université de Strasbourg.
- Petit, F. (2013). Les échanges universitaires entre la France et l'Amérique latine. En J.-M. Blanquer & H. Trindade (Eds.), *Les défis de l'éducation en Amérique latine*. Éditions de l'IHEAL. <http://books.openedition.org/iheal/1547>
- Pinot de Villechenon, F. (2005). *Des représentations à la mise en oeuvre d'une stratégie de coopération avec un pays en voie de développement: Le cas de la coopération française et européenne avec l'Argentine de 1985 à nos jours* [Thèse de Doctorat en Sociétés occidentales. Temps, espace et civilisations]. Université Paris VII.
- Quenan, C., & Velut, S. (2014). *Les enjeux du développement en Amérique latine. Dynamiques socioéconomiques et politiques publiques*. (Núm. 24; Collection À savoir). Agence Française de Développement - Institut des Amériques.
- Quijada, M. (1998). Sobre el origen y difusión del nombre "América Latina" (o una variación heterodoxa en torno al tema de la construcción social de la verdad). *Revista de Indias*, 58(214), 595–616. <https://doi.org/10.3989/revindias.1998.i214.749>
- Robin, M.-M. (2008). *Escadrons de la mort, l'école française*. la Découverte.
- Rodríguez, S., & Aybar, T. (2013). *Análisis de las Cumbres Unión Europea, América Latina y Caribe*. Fundación Global Democracia y Desarrollo (FUNGLODE).
- Rolland, D. (2011a). *L'Amérique latine et la France: Acteurs et réseaux d'une relation culturelle*. Presses Universitaires de Rennes.
- Rolland, D. (2011b). *La crise du modèle français: Marianne et l'Amérique latine, culture, politique et identité*. L'Harmattan.

- Romero, V. (1998). Du nominal "latin" pour l'Autre Amérique. *Histoire et sociétés de l'Amérique latine*, 7, 57–86.
- Rouquié, A. (2017). *François Mitterrand et l'Amérique latine (1971-1995)*. Seuil.
- Sánchez Beltrán, J. I. (2014). *La construction du concept d'"Amérique latine". La France, les États-Unis et la latinisation du continent américain, 1823-194*. [Mémoire]. Centre Thucydide - Université Panthéon Assas.
- Suppo, H. R. (1999). *La politique culturelle française au Brésil entre les années 1920-1950* [Thèse de Doctorat en Histoire]. Université Paris III-Sorbonne nouvelle.
- Suppo, H. R. (2004). Les enjeux français au Brésil pendant l'entre-deux-guerres: La mission militaire: (1919-1940). *Guerres mondiales et conflits contemporains*, 215(3), 3. <https://doi.org/10.3917/gmcc.215.0003>
- Théry, H. (2011). Une géographie de la coopération universitaire France-Brézil, analyse des accords Capes-Cofecub. *EchoGéo*, 15. <https://doi.org/10.4000/echogeo.12296>
- Torres Martínez, R. (2016). Sobre el concepto de América Latina ¿Invención francesa? *Cahiers d'études romanes*, 32, 89–98. <https://doi.org/10.4000/etudesromanes.5141>
- Vaïsse, M. (Ed.). (2014). *De Gaulle et l'Amérique latine*. Presses universitaires de Rennes.

Argentina

- Fernández Lamarra, N., & Albornoz, M. (2014). La Internacionalización de la Educación Superior y la Ciencia en Argentina. En S. Didou Aupetit & V. Jaramillo de Escobar (Eds.), *Internacionalización de la Educación Superior y la Ciencia en América Latina. Un Estado del Arte*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo.
- Fernández Lamarra, N., Pérez Centeno, C., Marquina, M., & Aiello, M. (Eds.). (2018). *La educación superior universitaria argentina. Situación actual en el contexto regional*. UNTREF.
- Flachs, M. C. V. de. (2006). Notas para la historia de la universidad en Argentina. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 8, 65–112.
- Kreimer, P. (2006b). ¿Qué conocimientos y para quién? Problemas sociales, producción y uso social de conocimientos científicos sobre la enfermedad de Chagas en Argentina. *Redes*, 12(23), 49–78.

- Kreimer, P. (2010). *Ciencia y periferia: Nacimiento, muerte y resurrección de la biología molecular en la Argentina: aspectos sociales, políticos y cognitivos* (1. ed). Eudeba.
- Kuethé, A. J., & Andrien, K. J. (2018). *El mundo atlántico español durante el siglo XVIII. Guerra y reformas borbónicas, 1713-1796* (L. Ramos Kuethé, Trad.). Universidad del Rosario. <https://doi.org/10.12804/th9789587841121>
- Larrea, M., & Astur, A. (2011). *Políticas de internacionalización de la educación superior y cooperación internacional universitaria*. Ministerio de Educación.
- Montoya, V., Salas, V., & Varela, L. (2022). De las competencias lingüísticas al capital internacional: El francés en las trayectorias profesionales de ingenieros ex becarios argentinos en Francia. En P. Chardenet & E. Lousada (Eds.), *Práticas da língua francesa na Argentina e no Brasil: Dos contextos acadêmicos aos contextos profissionais*. (pp. 17–69). Letraria.
- Muntaner, L. (2017). *La cooperación internacional universitaria en Argentina: El caso del programa Argentina Francia Ingenieros Tecnología (ARFITEC), 2007-2015* [Tesis de Licenciatura en Relaciones Internacionales]. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Oregoni, M. S., & Daddario, M. M. (2016, noviembre 23). *Internacionalización universitaria y política exterior en un contexto de cambios* [VIII Congreso de Relaciones Internacionales].
- Saforcada, F., Atairo, D., Trotta, L., & Rodríguez Galisano, A. (2019). *Tendencias de privatización y mercantilización de la universidad en América Latina: Los casos de Argentina, Chile, Perú y República Dominicana*. Internacional de la Educación / IEC-CONADU.
- Theiler, J. C. (2005). Internacionalización de la educación superior en Argentina. En H. de Wit, I. C. Jaramillo, J. Gacel-Ávila, & J. Knight (Eds.), *Educación Superior en América Latina: La dimensión internacional*. Banco Mundial/Mayol.
- Unzué, M. (2013). Autonomía, evaluación y políticas públicas. Tendencias y límites en los sistemas universitarios de Argentina y Brasil. En M. Unzué & S. Emiliozzi (Eds.), *Universidad y políticas públicas ¿en busca del tiempo perdido? Argentina y Brasil en perspectiva comparada*. Imago Mundi.
- Unzué, M., & Emiliozzi, S. (Eds.). (2013). *Universidad y políticas públicas ¿en busca del tiempo perdido? Argentina y Brasil en perspectiva comparada*. Imago Mundi.

Varela, L., Montoya, V., Verdelli, A., Müller, F., & Rivera, A. (2022). *Internacionalización de la Educación Superior y lenguas: Diagnósticos para el diseño de políticas* (N. Fernández Lamarra & P. García, Eds.). EDUNTREF.

Varela, L., Rusell, G., & Velloso, L. (2008). La enseñanza del español como lengua extranjera en Argentina: Un sector en expansión (Área: Lengua y Cultura—ARI N° 61/2008). *Real Instituto Elcano*.

Brasil

Barchini Rosa, L. O. (2008). *Cooperação Acadêmica Internacional: Um estudo da atuação da CAPES* [Master]. Universidade de Brasília-Instituto de Ciências Sociais.

Bilcalho Canêdo, L., & Garcia Jr., A. (2011). La formation à la recherche au Brésil et la concurrence mondialisée des agences de coopération scientifique. En M. Leclerc-Olive, G. Scarfò Ghellab, & A.-C. Wagner (Eds.), *Les mondes universitaires face au marché: Circulation des savoirs et pratique des acteurs*. Karthala.

Bischoff, V. (2017). *As ações públicas de internacionalização da educação superior no Brasil e seu alinhamento com a Política Externa Brasileira no Governo Dilma Rousseff* [Tesis de Doctorado en Estudios Estratégicos Internacionales]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Bittencourt Agueda, B. (2011). La cooperación científica y la creación de CAPES. *Revista Colombiana de Educación*, 117–140.

Campo Oliven, A. (2002). Histórico da educação superior no Brasil. En M. S. Arrosa Soares (Ed.), *A educação superior no Brasil*. IESALC-UNESCO.

Campo Oliven, A., da Silva Ribeiro Batista, B., Benedito Martins, C., Eckert Baeta Neves, C., Leite, D., Schwartzman, J., Moran Costas, J. M., Dal Pai Franco, M. E., & Trigueiro, M. (2002). *A educação superior no Brasil* (M. S. Arrosa Soares, Ed.). IESALC-UNESCO.

Candeas, A. (2012). Educação e política externa: Por uma parceira diplomacia-universidade. En L. Pinheiro & C. Milani (Eds.), *Política externa brasileira: As práticas da política e a política das práticas* (1a edição). FGV Editora.

Carvalho, J. M. de. (2010). *A escola de Minas de Ouro Preto: O peso da glória*. Centro Edelstein de Pesquisas Sociais. <https://doi.org/10.7476/9788579820052>

- Chaves, V. L. J., & De Castro, A. M. D. A. de. (2016). Internacionalização da educação superior no Brasil: Programas de indução à mobilidade estudantil. *Revista Internacional de Educação Superior*, 2(1), 118–137. <https://doi.org/10.22348/riesup.v2i1.7531>
- Corrochano, M. C., Leite, K. C., & Monteiro, R. B. (2015). *Educação Superior no Brasil. Apontamentos e mudanças recentes* (M. C. Corrochano, A. Marrero, & A. Otero, Eds.). Teseo.
- Cunha, L. A. (2007). *A universidade temporã: O ensino superior, da colônia à Era Vargas* (3rd ed.). Editora UNESP. <https://doi.org/10.7476/9788539304578>
- Dal Pai Franco, M. E. (2002). Globalização, internacionalização e cooperação interinstitucional. En M. S. Arrosa Soares (Ed.), *A educação superior no Brasil*. IESALC-UNESCO.
- Dumont, J., & Fléchet, A. (2009). Pelo que é nosso !: Naissance et développements de la diplomatie culturelle brésilienne au XXe siècle. *Relations internationales*, n° 137(1), 61. <https://doi.org/10.3917/ri.137.0061>
- Garcia, A., & Cañedo, L. (2015). Les boursiers brésiliens et l'accès aux formations d'excellence internationale. *Cahiers du Brésil contemporain*, 57/59-59/60, 21–48.
- Leite, D. (2002). Sistemas de avaliação das instituições de ensino superior no Brasil. En M. S. Arrosa Soares (Ed.), *A educação superior no Brasil*. IESALC-UNESCO.
- Paiva, F. M., & Brito, S. H. A. de. (2019). O papel da avaliação CAPES no processo de internacionalização da Pós-Graduação em Educação no Brasil (2010-2016). *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 24(2), 493–512. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772019000200009>
- Pereira Laus, S., & Costa Morosini, M. (2005). Internacionalización de la educación superior en Brasil. En H. de Wit, I. C. Jaramillo, J. Gacel-Ávila, & J. Knight (Eds.), *Educación Superior en América Latina: La dimensión internacional*. Banco Mundial/Mayol.
- Pinheiro, L., & Beshara, G. (2012). Política externa e educação: Confluências e perspectivas no marco da integração regional. En L. Pinheiro & C. Milani (Eds.), *Política externa brasileira: As práticas da política e a política das práticas* (1a edição). FGV Editora.
- Prolo, I., Vieira, R. C., Lima, M. C., & Leal, F. G. (2019). Internacionalização das Universidades Brasileiras—Contribuições do Programa Ciência sem Fronteiras. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 20(2), 319–361. <https://doi.org/10.13058/raep.2019.v20n2.1330>
- Rouquié, A. (2010). *Le Brésil au XXIe siècle naissance d'un nouveau grand*. Fayard.

- Sampaio, H., & Saes, P. (2014). Internationalization of Higher Education. A Balance of the Literature in Brazil. En S. Didou Aupetit & V. Jaramillo de Escobar (Eds.), *Internacionalización de la Educación Superior y la Ciencia en América Latina. Un Estado del Arte*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo.
- Unzué, M. (2013). Autonomía, evaluación y políticas públicas. Tendencias y límites en los sistemas universitarios de Argentina y Brasil. En M. Unzué & S. Emiliozzi (Eds.), *Universidad y políticas públicas ¿en busca del tiempo perdido? Argentina y Brasil en perspectiva comparada*. Imago Mundi.
- Unzué, M., & Emiliozzi, S. (Eds.). (2013). *Universidad y políticas públicas ¿en busca del tiempo perdido? Argentina y Brasil en perspectiva comparada*. Imago Mundi.
- Vasconcelos e Sousa, B., & Monteiro, N. G. (2009). *História de Portugal* (R. Ramos, Ed.). A Esfera dos Livros.

Francia

- Allain, J.-C., Theis, L., Guillen, P., Soutou, G.-H., & Vaïsse, M. (2007). *Histoire de la diplomatie française. II. De 1815 à nos jours*. Perrin.
- Chaubet, F. (2006). *La politique culturelle française et la diplomatie de la langue: L'Alliance française, 1883-1940*. L'Harmattan.
- Chatzis, K. (2021). *Ponts et Chaussées, corps des ingénieurs des*. Encyclopædia Universalis. <https://www.universalis.fr/encyclopedie/corps-des-ingenieurs-des-ponts-et-chaussees/>
- Chaunu, P. (1983). *La France*. Laffont.
- Daniel, F. (2021). *École des mines de Paris*. Encyclopædia Universalis. <https://www.universalis.fr/encyclopedie/ecole-des-mines-de-paris/>
- Delespierre, A. (2016). *L'internationalisation des grandes écoles d'ingénieurs françaises. Une recomposition de la noblesse d'État* [Doctorat en sociologie]. Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne.
- Duby, G. (Ed.). (2001). *Histoire de la France: Des origines à nos jours*. Larousse.
- Foucher, M., & Orcier, P. (2013). *Atlas de l'influence française au XXIe siècle*. Institut Français.
- Foucher, M., Orcier, P., & Xavier, D. (Eds.). (2013). La diplomatie culturelle: Réciprocité, interaction et influence. En *Atlas de l'influence française au XXIe siècle*. Institut Français.

- Haize, D. (2012). *L'action culturelle et de coopération de la France à l'étranger: Un réseau, des hommes*. L'Harmattan.
- Kévonian, D., & Tronchet, G. (Eds.). (2013). *La Babel étudiante: La cité internationale universitaire de Paris (1920-1950)*. Presses universitaires de Rennes. <https://doi.org/10.4000/books.pur.112058>
- Lane, P. (2011). *Présence française dans le monde—L'action culturelle et scientifique*. La Documentation Française.
- Lombard, A. (2003). *Politique culturelle internationale. Le modèle français face à la mondialisation*. Babel-Maison des cultures du monde.
- Maurel, C. (2008). Rivalités linguistiques et efforts de promotion du français à l'Unesco de 1945 à 1970. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 40/41, 77–100. <https://doi.org/10.4000/dhfles.105>
- Salon, A. (1983). *L'Action culturelle de la France dans le monde*. Nathan.
- Tronchet, G. (2011). L'État en miettes. *Hypothèses*, 14(1), 281–291.
- Tronchet, G. (2014). *Savoirs en diplomatie. Une histoire sociale et transnationale de la politique universitaire internationale de la France (années 1870—Années 1930)*. Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne.

Varios

- Arditi, B. (2009). El giro a la izquierda en América latina: ¿una política post-liberal? *Ciências Sociais Unisino*, 45(3), 232–246.
- Betbèze, J.-P., & Giuliani, J.-D. (2011). *Les 100 mots de l'Europe*. Presses Universitaires de France.
- Clergerie, J.-L., Gruber, A., & Rambaud, P. (2014). *L'Union européenne*. Dalloz.
- Colombes, A. (2004). *América como civilización emergente*. Editorial Sudamericana.
- Cuenca García, E. (2008). *Economía de la Unión Europea*. Pearson Prentice Hall.
- Clot, A. (2004). *L'Espagne musulmane: VIIIe-XVe siècle*. Perrin.
- Louault, F., & Dabène, O. (2019). *Atlas de l'Amérique Latine: Polarisation politique et crises*.
- OECD. (2022). *Adult education level (indicator)* [Data set]. OECD. <https://doi.org/10.1787/36bce3fe-en>

- Pérez, J. (2003). *Histoire de l'Espagne*. Fayard.
- RICYT. (2018). *Publicaciones en SCOPUS 2009-2018*. Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología Interamericana e Iberoamericana. http://app.ricyt.org/ui/v3/comparative.html?indicator=CSCOPUS&start_year=2009&end_year=2018
- Rouquié, A. (1987). *Amérique latine: Introduction à l'Extrême-Occident*. Seuil.
- Schmidt, M.-F. (2021). *Cisneros, Francisco Jiménez de (1456-1517) cardinal espagnol*. Encyclopædia Universalis. <https://www.universalis.fr/encyclopedie/cisneros-francisco-jimenez-de-cardinal-espagnol/>
- Stoessel, S. (2014). Giro a la izquierda en la América Latina del siglo XXI: Revisitando los debates académicos. *Polis (Santiago)*, 13(39), 123–149. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682014000300007>
- UNESCO. (2022). Étudiants internationaux [Glossaire]. *Institut de Statistique de l'UNESCO*. <http://uis.unesco.org/fr/glossary-term/etudiants-internationaux-ou-en-mobilite-internationale>

Estadística

- Barnier, J. (2019). *Package "explor"*. cran.R-project.org. <https://cran.r-project.org/web/packages/explor/explor.pdf>
- Bressoux, P. (2014). *Modélisation statistique appliquée aux sciences sociales*. De Boeck.
- Desrosières, A. (2014). *Prouver et gouverner. Une analyse politique des statistiques publiques*. La Découverte.
- Greenacre, M. (2008). *La práctica del análisis de correspondencias*. Fundación BBVA.
- Husson, F., Lê, S., & Pagès, J. (2016). *Analyse de données avec R*. Presses Universitaires de Rennes.
- Josse, J., & Husson, F. (2016). "missMDA": A Package for Handling Missing Values in Multivariate Data Analysis. *Journal of Statistical Software*, 70(1). <https://doi.org/10.18637/jss.v070.i01>
- Le Roux, B. (2014). *Analyse géométrique des données multidimensionnelles*. Dunod.

- Lê, S., Josse, J., & Husson, F. (2008). FactoMineR: An R Package for Multivariate Analysis. *Journal of Statistical Software*, 25(1). <https://doi.org/10.18637/jss.v025.i01>
- Lebaron, F. (2015). L'espace social. Statistique et analyse géométrique de données dans l'oeuvre de Pierre Bourdieu. En F. Lebaron & B. Le Roux (Eds.), *La méthodologie de Pierre Bourdieu en action* (pp. 43–70). Dunod.
- Lebaron, F. (2016). Les élites européennes comme champ(s): Réflexions sur les usages de la prosopographie et de l'analyse géométrique des données à partir de trois expériences de recherche collective sur des objets transnationaux. *Cultures & conflits*, 102, 121–147. <https://doi.org/10.4000/conflits.19305>
- Lebaron, F., & Le Roux, B. (2015). *La méthodologie de Pierre Bourdieu en action*. Dunod.
- Lebart, L., Morineau, A., & Piron, M. (1995). *Statistique exploratoire multidimensionnelle*. Dunod.
- Meur, G. de, & Rihoux, B. (2002). *L'analyse quali-quantitative comparée (AQQC-QCA): Approche, techniques et applications en sciences humaines*. Academia-Bruylant.
- Montoya, V. (2021b). Pierre Bourdieu, la estadística y el estudio de las relaciones internacionales. *Relaciones Internacionales*, 30(61), 135. <https://doi.org/10.24215/23142766e135>
- Perrineau, P., Chiche, J., Le Roux, B., & Rouanet, H. (2000). L'espace politique des électeurs français à la fin des années 1990. Nouveaux et anciens clivages, hétérogénéité des électorsés. *Revue française de science politique*, 50(3), 463–488. <https://doi.org/10.3406/rfsp.2000.395484>
- Ragin, C. C. (1987). *The Comparative Method: Moving Beyond Qualitative and Quantitative Strategies*. University of California Press.
- Rouanet, H., Ackermann, W., & Le Roux, B. (2000). The Geometric Analysis of Questionnaires: The Lessons of Bourdieu's Distinction. *BMS: Bulletin of Sociological Methodology / Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 65, 5–18.

Fuentes primarias

Política exterior francesa, relaciones Francia-América latina y relaciones Unión europea-América latina

- Assemblée Nationale. (2012). *La présence et les intérêts français en Amérique Latine* (Mission d'information de la Commission des Affaires Étrangères Núm. 4333). Assemblée Nationale.
- Assemblée Nationale. (2016). *Ouverture d'un dialogue culturel et politique avec l'Amérique Latine* (Rapport d'information de la Commission des Affaires Étrangères Núm. 3866). Assemblée National (France).
- Besson, J., & Beaumont, R. (2012). *Action culturelle de l'État: Diplomatie culturelle et d'influence* (Núm. 150; Avis présenté au nom de la commission des affaires étrangères, de la défense et des forces armées sur le projet de loi de finances pour 2013, adopté par l'Assemblée Nationale. Tome II-Action extérieure de l'État: diplomatie culturelle et d'influence). Sénat.
- CDEFI. (2022). Les programmes de mobilité internationale. *Conférence des Directeurs des Écoles Françaises d'Ingénieurs*. <http://www.cdefi.fr/fr/activites/les-programmes-de-mobilite-internationale>
- Charles, N., & Delpech, Q. (2015). *Investir dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur*. France Stratégie.
- Cortinhas, J., De France, O., Kourliandsky, J.-J., & Ventura, C. (2016). *Géopolitique de la nouvelle Amérique Latine. Pensées stratégiques et enjeux politiques* [Étude (réalisée avec la soutien de la Direction Générale des relations internationales et de la stratégie du ministère de la Défense)]. Institut de Recherche Internationale et Stratégique.
- EFB. (2018). *Tableau récapitulatif des flux de mobilité sortante et entrante des programmes "Fitec". Formations croisées d'élèves-ingénieurs de 2000 à 2008 (au 25-01-2018)*. Embajada de Francia en Brasil.
- FAP ALC-UE. (2021). *Cumbres Académicas | Foro Académico Permanente*. Foro Académico Permanente ALC-UE. Espacio Eurolatinoamericano para la Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación. <http://www.fap-alc-ue.com/index.php/cumbres-academicas/>
- Filippetti, A. (2007). *Action extérieure de l'État. Rayonnement culturel et scientifique* (Avis Núm. 277; Avis présenté au nom e la commission des affaires culturelles, familiales et

- sociales sur le projet de loi de finances pour 2008 (n°189). Tome I Action extérieure de l'État. Rayonnement culturel et scientifique). Assemblée Nationale (France).
- Fundación EU-LAC. (2021). *Sobre la Fundación*. EU-LAC Foundation. <https://eulacfoundation.org/es/quienes-somos/sobre-la-fundacion>
- IdA. (2017). *Les études sur les Amériques en France. Livre blanc du GIS Institut des Amériques* [Livre blanc]. Institut des Amériques.
- IdA. (2019). *AFD, Agence française de développement Autres activités | Institut des Amériques*. Institut des Amériques. <https://www.institutdesameriques.fr/fr/content/afd-agence-francaise-de-developpement>
- IdA. (2020). *Foro Académico Permanente—FAP ALC-UE | Institut des Amériques*. Institut des Amériques. <https://www.institutdesameriques.fr/es/content/foro-academico-permanente-fap-alc-ue>
- IdA. (2021). *Qui sommes-nous? Institut | Institut des Amériques*. Institut des Amériques. <https://www.institutdesameriques.fr/fr/qui-sommes-nous>
- Juppé, A., & Schweitzer, L. (2008). *La France et l'Europe dans le monde. Livre blanc sur la politique étrangère de la France 2008-2020* [Collection de rapports officiels]. La Documentation Française.
- Le Figaro. (2015). Hollande à Cuba: «Je mesure la portée de ma visite». *Le Figaro*. <https://www.lefigaro.fr/flash-actu/2015/05/11/97001-20150511FILWWW00227-hollande-a-cuba-je-mesure-la-portee-de-ma-visite.php>
- MAE-DGMDP. (2013). *Une diplomatie scientifique pour la France* [Rapport]. Ministère des Affaires Étrangères-Direction Générale de la Mondialisation, du Développement et des Partenariat.
- MAEE. (2011). *Coopération au développement: Une vision française* [Document cadre]. Ministère des Affaires Étrangères. Direction Générale de la Mondialisation, du développement et des partenariats.
- MAEE. (2012). *La France en Amérique Latine et dans les Caraïbes*. Ministère des Affaires Étrangères et Européennes-Direction des Amériques et des Caraïbes.
- MAEE. (2018). *Amérique latine* [France Diplomatie - Ministère de l'Europe et des Affaires étrangères]. Amérique latine. <https://www.diplomatie.gouv.fr/fr/dossiers-pays/ameriques/amerique-latine/>

- MAL. (2021). *Présentation*. Maison de l'Amérique Latine. <https://www.mal217.org/fr/la-maison/presentation>
- MEAE. (2021a). *France Diplomatie- Les opérateurs sous la tutelle du ministère*. France Diplomatie - Ministère de l'Europe et des Affaires étrangères. <https://www.diplomatie.gouv.fr/fr/le-ministere-et-son-reseau/les-operateurs-sous-la-tutelle-du-ministere/>
- MEAE. (2021b). *Le ministère de l'Europe et des affaires étrangères en bref*. Ministère de l'Europe et des affaires étrangères.
- MENESR. (2017). *Livre blanc de l'enseignement supérieur et de la recherche 2017* [Livre blanc]. Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.
- Ramanantsoa, B., & Delpéch, Q. (2016). *L'enseignement supérieur français par-delà les frontières: L'urgence d'une stratégie*. France Stratégie.
- Rossillon, P., & Mata, C. (Eds.). (1983). *Un Milliard de latins en l'an 2000: Étude de démographie linguistique sur la situation présente et l'avenir des langues latines*. L'Harmattan/Union Latine.
- Saint-Geours, Y. (2004). La Latinité et le triangle atlantique. En Union latine-Institut des Hautes Études sur l'Amérique Latine (Ed.), *La latinité en question: Colloque international, Paris, 16-19 mars 2004*. Institut des hautes études de l'Amérique latine : Union latine.
- Siegfried, A. (1942). *Amérique latine* (3a ed.). Armand Colin.
- Tenzer, N. (2008). *L'expertise internationale au coeur de la diplomatie et de la coopération du XXI^e siècle. Instruments pour une stratégie française de puissance et d'influence* [Rapport au Premier ministre, au ministre des Affaires étrangères et européennes, au ministre de l'Économie, de l'Industrie et de l'Emploi et au ministre du Budget, des Comptes publics et de la Fonction Publique]. La Documentation Française.
- Trupin, O. (2001). *Politique éducative extérieure de la France* (Rapport d'information Núm. 3204; Rapport d'information déposé par la commission des affaires étrangères sur la politique éducative extérieure de la France). Assemblée Nationale (France).
- Union latine (Ed.). (2004). *La latinité en question: Colloque international, Paris, 16-19 mars 2004*. Institut des hautes études de l'Amérique latine : Union latine.
- Varios. (2001). *Actes du Colloque "Trois espaces linguistiques face aux défis de la mondialisation*. Editorial no especificada.

- Varios. (2003). *Actes du II^o Colloque "Trois espaces linguistiques face aux défis de la mondialisation"*. Editorial no especificada.
- Varios. (2001). *Actes du Colloque "Trois espaces linguistiques face aux défis de la mondialisation"*. Editorial no especificada.
- Varios. (2003). *Actes du II^o Colloque "Trois espaces linguistiques face aux défis de la mondialisation"*. Editorial no especificada.
- Ventura, C. (2017). *Face à la crise de la mondialisation, quelle "relation spéciale" entre la France et l'Amérique latine?* [Note d'analyse]. Institut de Recherche Internationale et Stratégique - Agence Française de Développement.

Argentina y relaciones franco-argentinas

- AEFE. (2021b). *AEFE | Rechercher un établissement—Argentine*. Agence pour l'Enseignement du Français à l'Étranger. <https://www.aefe.fr/reseau-scolaire-mondial/rechercher-un-etablissement>
- AF. (2021). *Alliance Française—Buenos Aires*. Alliance Française - Buenos Aires. <https://www.alianzafrancesa.org.ar/la-red/presentacion>
- Campus France. (2018). *Fiche pays statistique Argentine*. Campus France.
- Campus France. (2021a). *Catálogo de Convenios e Intercambios Argentina-Francia*. Campus France. <https://conveniosfrance.siu.edu.ar/publica.php>
- Campus France. (2021b). *Contactos / Sedes en Argentina*. Campus France. <https://www.argentine.campusfrance.org/contactos-sedes>
- CIN. (2021). *Comisiones*. Consejo Interuniversitario Nacional. <https://www.cin.edu.ar/comisiones/>
- CONICET. (2022). *Actividades y trámites de Cooperación Internacional. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas*. <https://proyectosinv.conicet.gov.ar/modalidades-de-cooperacion/>
- Desconocido. (2018a). Sin título 1. *Foro Arfitec 2018*. www.arfitec.uns.edu.ar/gallery/1ee78e2c-27f7-493c-a8f3-14ca82be11b8.JPG.jpeg
- Desconocido. (2018b). Sin título 2. *Foro Arfitec 2018*. www.arfitec.uns.edu.ar/gallery/IMG_4504.jpg

- ELSE. (2021). *OBJETIVOS* | Else. Consorcio Español Lengua Segunda o Extranjera. <https://www.else.edu.ar/es/objetivos>
- Friera, S. (2016, mayo 15). *Con la soberanía lingüística en juego*. <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/espectaculos/17-38848-2016-05-15.html>
- Giussani, V. (2017). *La cooperación norte-sur en educación superior universitaria: El caso franco-argentino entre 2007 y 20015* [Tesis de Maestría en Estudios Internacionales]. Universidad Torcuato Di Tella.
- IFA. (2021a). *Instituto francés de Argentina—Cooperación científica*. Institut Français d'Argentine. <https://ifargentine.com.ar/institucional/cientifica>
- IFA. (2021b). *Instituto francés de Argentina—Cooperación universitaria* [Institut Français d'Argentine]. <https://ifargentine.com.ar/institucional/universidad>
- IFA. (2021c). *Instituto francés de Argentina-Equipo*. Institut Français d'Argentine. <https://ifargentine.com.ar/equipo>
- JO. (1968). *Décret n° 68-790 du 2 septembre 1968 portant publication de l'accord de coopération culturelle, scientifique et technique et de l'échange de lettres relatifs à certaines exemptions fiscales entre la France et l'Argentine du 3 octobre 1964* [Journal Officiel]. Journal Officiel du 7 septembre 1968.
- JO. (1970). *Décret n° 70-746 du 8 août 1970 portant publication de l'échange de lettre entre el Gouvernement de la République française et le Gouvernement de la République Argentine relatives aux statuts juridique et pédagogique du lycée franco-argentin et ses annexes, signé à Buenos Aires le 21 mars 1969*. Journal Officiel du 20 août 1970.
- JO. (1984). *Décret n° 84-982 du 31 octobre 1984 portant publication de l'accord sous forme d'échange de lettres entre la France et l'Argentine portant création d'une commission générale franco-argentine signé à Buenos Aires le 26 juillet 1984* (Décret Núm. 84-982). Journal Officiel du 6 novembre 1984.
- JO. (1985). *Décret n°85-648 du 27 juin 1985 portant publication de l'arrangement complémentaire entre le Gourverment de la République française et le Gouvernement de la République Argentine sur la coopération scientifique et technique et la formation supérieure, signé à Buenos Aires le 8 mars 1985*. Journal Officiel du 30 juin 1985.
- MAEE. (2021). *Visites officielles*. Ambassade de France en Argentine. <https://ar.ambafrance.org/-Visites-bilaterales->

- MCTI. (2017, noviembre 1). *Cooperación internacional*. Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación. <https://www.argentina.gob.ar/ciencia/cooperacion-internacional>
- ME. (2021, abril 8). *Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional (PIESCI)*. Ministerio de Educación. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/programa-de-internacionalizacion-de-la-educacion-superior-y-cooperacion-internacional-piesci>
- Ministerio de Relación Exteriores y Culto, Ministerio de Educación, Consejo de Rectores de Universidades Privadas, Consejo Federal de Estudios Internacionales, & Consejo Interuniversitario Nacional. (2013). *Aprobación del acta constitutiva del Consejo Consultivo de Universidades* (Acuerdo Plenario n°844/13). Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto-Subsecretaría de Relaciones Internacionales y Dirección General de Asuntos Culturales/Ministerio de Educación-Secretaría de Políticas Universitarias/Consejo de Rectores de Universidades Privadas/Consejo Federal de Estudios Internacionales/Consejo Interuniversitario Nacional.
- Peroncel-Hugoz, J.-P. (1997, septiembre 9). Philippe Rossillon. *Le Monde*. https://www.lemonde.fr/archives/article/1997/09/09/philippe-rossillon_3778755_1819218.html
- RUIA. (2011). *Acta Acuerdo—Red Universitaria de Ingeniería Aeronáutica (RUIA)*. <https://confedi.org.ar/wp-content/uploads/2016/04/01-10-11-ActaFinalConstitutivaRUIA.pdf>
- RUIA. (2012). *Acta Reunión RUIA (Río Cuarto 2012)*. <https://confedi.org.ar/wp-content/uploads/2016/04/21-06-12-ActaRUIA.pdf>
- RUIA. (2013). *Acta Reunión RUIA (La Plata, 2013)*. <https://confedi.org.ar/wp-content/uploads/2016/04/03-05-13-ActaRUIA-La-Plata.pdf>
- RUIA. (2014). *Acta Reunión RUIA (Córdoba, 2014)*. <https://confedi.org.ar/wp-content/uploads/2016/04/03-10-14-ActaRUIA.pdf>
- Sabaté, F. (2010). *Currículum Félix Sabaté* [Sociedad Argentina de Análisis Político (SAAP)]. https://saap.org.ar/profesores/curriculum/5ab5594ddb9f6_biografia-f-sabate.pdf
- Sabaté, F., & Rayes, A. (2016). *Programa Arfitec—Evaluación. Informe final*.
- SPU. (2005). *Proyecto de Mejoramiento de la Enseñanza en Ingeniería (PROMEI). Plan Plurianual 2005-2007*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología - Secretaría de Políticas Universitarias.

- SPU. (2012). *Plan estratégico de Formación de Ingenieros 2012-2016* [Plan de acción]. Ministerio de Educación-Secretaría de Políticas Universitarias.
- SPU. (2019). *Síntesis de Información Estadísticas Universitarias 2018-2019*. Secretaría de Políticas Universitarias, Departamento de Información Universitaria, Ministerio de Educación.
- SPU. (2022). *Estadísticas universitarias*. <https://estadisticasuniversitarias.me.gov.ar>
- UBA. (2016). *Memorándum de entendimiento entre el Instituto Cervantes, la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad de Salamanca y la Universidad de Buenos Aires* (EXP-UBA n°18943/2026). Universidad de Buenos Aires.
- UNC. (2014). *Aprobación de la carta de intención para la creación de un Centro de Formación de Recursos Humanos para la innovación industrial aplicada a la gestión del ciclo de vida del producto (product lifecycle management -PLM)* [Resolución]. Universidad Nacional de Córdoba.
- UNLP. (2018). *Red de Cooperación Internacional de las Universidades Nacionales*. Universidad Nacional de La Plata. https://unlp.edu.ar//relaciones_internacionales/red_de_cooperacion_internacional_de_las_universidades_nacionales-6525
- UNMdP. (2021). *Mar del Plata es nuevo punto de información Campus France*. Universidad Nacional de Mar del Plata. <http://www2.mdp.edu.ar/index.php/noticias-generales/mar-del-plata-es-nuevo-punto-de-informacion>
- Varios. (2007). *Carta de intención para la creación de un programa franco-argentino de cooperación para la formación de ingenieros—Programa ARFITEC* (Convenio MECyT n° 448/07). Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Ministère de l'Enseignement Supérieur et Ministère des Affaires Étrangères.
- Varios. (2010). *I Foro Arfitec. Programa franco-argentino de formación de ingenieros. Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales-Centro Franco-Argentino-Universidad Nacional de Córdoba (Argentina), 8 y 9 de abril de 2010*. Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Ambassade de France en Argentine, Ministerio de Educación-Presidencia de la Nación, Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva-Presidencia de la Nación, Alliance Française de Córdoba, Conférence des Directeurs de Écoles Françaises d'Ingénieurs, Consejo Federal de Decanos de Ingeniería, Universidad Nacional de Córdoba.

Varios. (2013). *1º Foro franco-argentino empresas-universidades 2013*. Institut Français d'Argentine, Ambassade de France en Argentine, Cámara de Comercio Franco-Argentina, Ministerio de Educación-Presidencia de la Nación, Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva-Presidencia de la Nación.

Varios. (2018). *Carta Intención—Primera Feria Internacional de Educación Superior Argentina, Mendoza 2018*. Universidad de Mendoza, Universidad Católica Argentina, Universidad de Congreso, Universidad Tecnológica Nacional, Universidad Juan Agustín Maza, Universidad Aconcagua, Universidad Champagnat, Universidad Nacional de Cuyo, Cuerpo Consular de Mendoza (Consulados de Alemania, Brasil, Chile, Colombia, Dinamarca, Ecuador, España, Finlandia, Francia, Gran Bretaña, México, Países Bajos, Perú, Chequia, Rumania, San Marino, Siria, Suiza, Uruguay, Bolivia).

Varios. (2019). *Base VI Convocatoria*. Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Ministère de l'Europe et des Affaires Étrangères, Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Conférence des Directeurs des Écoles Françaises d'Ingénieurs.

Brasil y relaciones franco-brasileñas

AEFE. (2021c). *AEFE | Rechercher un établissement—Brésil*. Agence pour l'Enseignement du Français à l'Étranger. <https://www.aefe.fr/reseau-scolaire-mondial/rechercher-un-etablissement>

Campus France. (2020). *Fiche mobilité Brésil*. Campus France.

Campus France/Cendotec. (2009). *Guide de la coopération universitaire franco-brésilienne (2009)* [Guide]. Campus France/Centre Franco-Brésilien de Documentation Technique et Scientifique.

CAPES. (2008). *Edital Brafitec* (Edital DRI/CGCI n. 018/2008). Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior.

- CAPES. (2012). *Programme Brafitec- 8º Forum Brafitec Saint-Étienne 6-9 Juin 2012*. www.brafitec2012.emse.fr/index.fr.php.html
- CAPES. (2021a). *Conselho Superior*. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/conselho-superior>
- CAPES. (2021b). *Estrutura organizacional*. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/estrutura>
- CAPES. (2021c). *História e missão*. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/historia-e-missao>
- CCS/CAPES. (2019). *Cooperação com a França na pós-graduação terá mais 25 projetos*. CAPES. <https://www.capes.gov.br/36-noticias/10077-cooperacao-com-a-franca-na-pos-graduacao-tera-mais-25-projetos>
- CNRS. (2021). *Cooperaciones Estructuradas del CNRS en Brasil. CNRS en América del Sur*. <https://www.cnrsrio.org/cooperations-structurees-en-amerique-du-sud/cooperations-structurees-du-cnrs-au-bresil/>
- CPLP. (2021a). *CPLP - Comunidade dos Países de Língua Portuguesa—Observadores Associados*. <https://www.cplp.org/id-2765.aspx>
- CPLP. (2021b). *Enquadramento*. Ensino Superior, Ciência e Tecnologia. <https://www.cplp.orgid-4627.aspx>
- DELP. (2021a). *DCE - Divisão de Temas Educacionais*. Ministério Das Relações Exteriores-Divisão de Temas Educacionais e Língua Portuguesa (DELP). <http://www.dce.mre.gov.br/divisao.php>
- DELP. (2021b). *Divisão de Temas Educacionais e Língua Portuguesa (DELP)—Página Inicial*. Ministério Das Relações Exteriores-Divisão de Temas Educacionais e Língua Portuguesa (DELP). <http://www.dce.mre.gov.br/>
- DELP. (2021c). *PEC-G - Histórico do Programa: Introdução*. Ministério Das Relações Exteriores-Divisão de Temas Educacionais e Língua Portuguesa (DELP). <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/historico/introducao.php>
- DELP. (2021d). *PEC-PG*. Ministério Das Relações Exteriores-Divisão de Temas Educacionais e Língua Portuguesa (DELP). <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PG/historico.php>

- Demenicis, L. da S. (2018). *O satélite geoestacionário de defesa e comunicações estratégicas (SGDC): Uma análise das contribuições para a defesa nacional* [Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ciências Militares)]. Escola de Comando e Estado-Maior do Exército.
- Desconocido. (2019). Sin título. *Forum Brafitec 2019*. forumbrafitec2019.org/wp-content/uploads/2019/06/DSC_8088.jpg
- Embassade de France au Brésil. (2013). Accords signés lors de la Visite présidentielle au Brésil (12-13 décembre). *Ambassade de France au Brésil*. <https://br.ambafrance.org/Visite-d-Etat-au-Bresil-du>
- FINEP. (2021). *Histórico*. Financiadora de Estudos e Projetos. <http://www.finep.gov.br/a-finep-externo/historico>
- Francia-Brasil. (2008). *Plan d'action pour la mise en oeuvre du Partenariat stratégique entre la République française et la République fédérative du Brésil* (Acuerdo).
- Grochoki, L. F. de M. (2016). *A contribuição da CAPES para a internacionalização das engenharias no Brasil: O caso do Programa Brafitec* [Dissertação (Mestrado)]. Universidad Federal do Rio Grande do Sul-Institutos de Ciências Básicas da Saúde.
- JO. (1967). *Décret n° 69-392 du 24 avril 1969 portant publication de l'accord de coopération technique entre le Gouvernement français et le Gouvernement brésilien, signé à Paris le 16 janvier 1967, et de l'échange de lettre entre lesdits gouvernements sur les privilèges accordés au Brésil aux agents français de coopération technique, signées à Rio de Janeiro les 16 et 22 janvier 1963*. Journal Officiel du 27 avril 1969.
- JO. (1997). *Décret n° 97-764 du 15 juillet 1997 portant publication de l'accord-cadre de coopération entre le Gouvernement de la République française et le Gouvernement de la République fédérative du Brésil, signé à Paris le 28 mai 1996*.
- Lacave, M., Lavergne, F., Lacave, M., & Montel, J. (2010). *Évaluation du Programme de bourses cofinancées Thalès/MAEE "Thalès Academia"*.
- MAEE. (2020). *Un laboratoire de langue française à Rio de Janeiro*. La France au Brésil - Consulat Général de France à Rio de Janeiro. <https://riodejaneiro.consulfrance.org/Un-laboratoire-de-langue-francaise-a-Rio-de-Janeiro>
- Ministério das Relações Exteriores. (2021a). *Ambassade du Brésil en France*. Embassade du Brésil en France. http://paris.itamaraty.gov.br/fr/services_et_diplomates.xml

- Ministério das Relações Exteriores. (2021b). *Chronologie des relations bilatérales*. Ambassade du Brésil en France. http://paris.itamaraty.gov.br/fr/chronologie_des_relations.xml
- Ministério das Relações Exteriores. (2021c). *EDUC-BR.FR – O Portal da Cooperação Educacional Franco-Brasileira*. EDUC-BR.FR Ambassade du Brésil en France. Le site de la coopération franco-brésilienne. <http://educ-br.fr/>
- Rabelo, M. L., & Carvalho, A. V. (2019). *Apresentação da CAPES no XV Fórum BRAFITEC-Uberlândia 5 a 8 de Junho de 2019*. XV Fórum Brafitec, Uberlândia. www.forumbrafitec2019.org/presentations/index.html
- UFTM. (2017). *Assessor de Cooperação Internacional da França no MEC visita a UFTM*. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. <http://www.uftm.edu.br/ultimas-noticias/557-assessor-de-cooperacao-internacional-da-franca-no-mec-visita-a-uftm>
- UP13. (2021). *COFECUB*. Université Paris 13 (Université Sorbonne Paris Nord). <https://www.univ-paris13.fr/cofecub/>
- UTFPR. (2015). *Nossos Parceiros. XI Fórum Brafitec*. www.ct.utfpr.edu.br/deptos/XIforumbrafitec/parceiros.html
- XV Fórum Brafitec. (2019). *Sin título oficial*. forumbrafitec2019.org/wp-content/uploads/2019/06/DSC_8088.jpg

Varios

- ACRULAC. (2021). *Somos ACRULAC*. Asociación de Consejos de Rectores de Universidades de Latinoamérica y el Caribe. <https://uncuyo.edu.ar/acrulac/somos-acrulac>
- AEFE. (2021a). *AEFE | Les établissements d'enseignement français*. Agence pour l'Enseignement du Français à l'Étranger. <https://www.aefe.fr/reseau-scolaire-mondial/les-etablissements-denseignement-francais>
- Alliance française. (2019). *Les alliances françaises dans le monde—Journal data 2019* [Journal data]. Alliance française.
- Alliance française. (2021). *Fonctionnement de la Fondation*. Fondation des Alliances Françaises. <https://www.fondation-alliancefr.org/?cat=536>
- AUF. (2021). *Qui nous sommes*. AUF. <https://www.auf.org/a-propos/qui-nous-sommes/>

- CELAC-UE. (2013). *Declaración de Santiago sobre cooperación universitaria en educación superior, ciencia, tecnología e innovación* (Primera cumbre académica América Latina y el Caribe y Unión Europea). Comunidad de Estados Latinoamericanos y del Caribe-Unión Europea.
- CELAC-UE. (2018). *Compromiso de Córdoba* (Tercera cumbre académica América Latina y el Caribe y la Unión Europea). CELAC-UE.
- Cervantes. (2021). *Información sobre el Instituto Cervantes. Quiénes somos: Qué es el Instituto Cervantes*. https://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/informacion.htm
- OEI. (2021a). *OEI | Educación*. Organización de Estados Iberoamericanos. <https://oei.int/areas/educacion>
- OEI. (2021b). *OEI | Quiénes somos | Quiénes somos*. Organización de Estados Iberoamericanos. <https://oei.int/quienes-somos/oei>
- OEI. (2021c). *OEI | Universidad Iberoamérica 2030 | Presentación*. Organización de Estados Iberoamericanos. <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/universidad-iberoamerica-2030/presentacion>
- OIF. (2021). *88 États et gouvernements*. Organisation Internationale de la Francophonie. <https://www.francophonie.org/88-etats-et-gouvernements-125>
- Stromboni, C. (2019, octubre 12). *Gratuité de l'enseignement supérieur: Cinq questions sur la décision du Conseil constitutionnel*. *Le Monde.fr*. https://www.lemonde.fr/societe/article/2019/10/12/gratuite-de-l-enseignement-superieur-cinq-questions-sur-la-decision-du-conseil-constitutionnel_6015222_3224.html
- TIME. (1997). *T.I.M.E. Association (Top International Managers in Engineering) -Statuts*. https://timeassociation.org/wp-content/uploads/2022/03/T.I.M.E.-Association-Statuts_FR.pdf

Resumen en español

Título: Los espacios sociales de la cooperación universitaria: los programas Francia Ingenieros Tecnología con Argentina y Brasil en el Campo Transnacional de la Educación Superior.

La tesis tiene dos objetivos: estudiar, desde una perspectiva de sociología política internacional, la cooperación universitaria a partir del estudio de los programas Argentina-Francia Ingenieros Tecnología (Arfitec) y Brasil-Francia Ingenieros Tecnología (Brafitec); y mostrar la relevancia del concepto de campo de P. Bourdieu y de los métodos de Análisis Geométrico de Datos para el estudio de las relaciones internacionales.

Primero, se construye un marco teórico que reformula en términos de campo aportes de las teorías de las Relaciones Internacionales, particularmente la teoría de la interdependencia compleja y la teoría de la dependencia, gracias a lo cual se formulan una serie de hipótesis. La investigación se apoya en distintos métodos y fuentes: documentos oficiales, entrevistas, análisis estadístico, etc.

Segundo, se analiza la cooperación universitaria francesa con Argentina y Brasil dentro del Campo Transnacional de la Educación Superior (CTES): se realiza un análisis estadístico del CTES, se estudia el lugar de lo universitario en cada política exterior y en cada relación bilateral y se presenta la creación del programa.

Tercero, se indaga en el funcionamiento de los espacios Arfitec y Brafitec: se estudian las prácticas de la cooperación, se establecen ciertas características económicas y se procede a un análisis prosopográfico comparado.

Cuarto, se estudian los productos de la cooperación haciendo un análisis de las movilidades estudiantiles y de las relaciones interuniversitarias.

Se discute en conclusión de la validación empírica de las hipótesis y de la relevancia del concepto de campo para el estudio de las relaciones internacionales.

Palabras claves: Análisis factorial, Argentina, Brasil, campo, cooperación, dependencia, Francia, internacionalización de la educación superior, política exterior, sociología política, Fitec.

Résumé en français

Titre: Les espaces sociaux de la coopération universitaire: les programmes France Ingénieurs Technologie avec l'Argentine et le Brésil dans le Champ Transnational de l'Enseignement Supérieur.

La thèse a deux objectifs: étudier, dans une perspective de sociologie politique internationale, la coopération universitaire à partir de l'études des programmes Argentine-France Ingénieurs Technologie (Arfitec) et Brésil-France Ingénieurs Technologie (Brafitec); et montrer l'intérêt du concept de champ de P. Bourdieu et des méthodes d'Analyse Géométrique des Données pour l'étude des relations internationales.

Premièrement, un cadre théorique qui reformule en termes de champ les apports des théories des Relations Internationales, particulièrement la théorie de l'interdépendance complexe et la théorie de la dépendance, est construit et des hypothèses sont formulées. La recherche s'appuie sur différentes méthodes et sources: documents officiels, entretien, analyse statistique, etc.

Deuxièmement, la coopération universitaire française avec l'Argentine et le Brésil dans le Champ Transnational de l'Enseignement Supérieur (CTES) est étudiée: une analyse statistique du CTES est réalisée, la place de l'universitaire dans chaque politique extérieure et chaque relation bilatérale est étudiée, puis la création du programme est présentée.

Troisièmement, le fonctionnement des espaces Arfitec et Brafitec est analysé: les pratiques de la coopération sont étudiées, certaines caractéristiques économiques sont établies, et une analyse prosopographique comparée est réalisée.

Quatrièmement, les produits de la coopération sont étudiés à travers l'analyse des mobilités étudiantes et des relations interuniversitaires.

En conclusion, la validation empirique des hypothèses et l'intérêt du concept de champ pour l'études des relations internationales sont discutés.

Mots clefs: Analyse factorielle, Argentine, Brésil, champ, coopération, dépendance, France, internationalisation de l'enseignement supérieur, politique extérieure, sociologie politique, Fitec.

Summary in English

Title: The social spaces of university cooperation: France Engineers Technology programs with Argentina and Brazil in the Transnational Field of Higher Education

The thesis has two objectives: to study university cooperation from an international political sociology perspective of the Argentina-France Engineers Technology (Arfitec) and Brazil-France Engineers Technology (Brafitec) programs; and show the interest of the concept of field of P. Bourdieu and the methods of Geometric Data Analysis for the study of international relations.

First, a theoretical framework that reformulates the contributions of the theories of International Relations in terms of field, particularly the theory of complex interdependence and the theory of dependence, is constructed and then hypotheses are formulated. The research is based on different methods and sources: official documents, interviews, statistical analysis, etc.

Secondly, the French university cooperation with Argentina and Brazil in the Transnational Field of Higher Education (CTES) is studied: a statistical analysis of the CTES is carried out, the place of the university in each foreign policy and each bilateral relationship is studied, finally the creation of the program is presented.

Thirdly, the functioning of the Arfitec and Brafitec spaces is analyzed: cooperation practices are studied, certain economic characteristics are established, and a comparative prosopographic analysis is carried out.

Fourth, the products of cooperation are studied through the analysis of student mobility and inter-university relations.

In conclusion, the empirical validation of the hypotheses and the interest of the field concept for the study of international relations are discussed.

Keywords: Factor analysis, Argentina, Brazil, field, cooperation, dependency, France, internationalization of higher education, foreign policy, political sociology, Fitec.

Resumo em português

Título: Os espaços sociais da cooperação universitária: os programas França Engenheiros Tecnologia com Argentina e Brasil no Campo Transnacional do Ensino Superior

A tese tem dois objetivos: estudar, desde uma perspectiva da sociologia política internacional, a cooperação universitária a partir do estudo dos programas Argentina- França Engenheiros Tecnologia (Arfitec) e Brasil-França Engenheiros Tecnologia (Brafitec); e mostrar a relevância do conceito de campo de P. Bourdieu e dos métodos de Análises Geométricas de Dados para o estudo das relações internacionais.

Primeiro, constrói-se um antecedente teórico que reformula em termos de campo contribuições das teorias das Relações Internacionais, particularmente a teoria da interdependência complexa e a teoria da dependência, graças ao qual são formuladas uma série de hipóteses. A pesquisa se apoia em diferentes métodos e fontes: documentos oficiais, entrevistas, análises estatísticas etc.

Segundo, é analisada a cooperação universitária francesa com a Argentina e o Brasil dentro do Campo Transnacional da Educação Superior (CTES): realiza-se uma análise estatística do CTES, estuda-se o lugar do universitário em cada política exterior e em cada relação bilateral e apresenta-se a criação do programa.

Terceiro, indaga-se no funcionamento dos espaços Arfitec e Brafitec: as práticas de cooperação são estudadas, determinadas características econômicas são estabelecidas e uma análise prosopográfica comparativa é realizada.

Quarto, os produtos da cooperação são estudados fazendo uma análise das mobilidades estudantis e das relações universitárias.

Em conclusão discute-se a validação empírica das hipóteses e da relevância do conceito de campo para o estudo das relações internacionais.

Palavras chaves: Análise fatorial, Argentina, Brasil, campo, cooperação, dependência, França, internacionalização da educação superior, política externa, sociologia política, Fitec.

Universidad Torcuato Di Tella

Departamento de Ciencia Política y Relaciones Internacionales

Avenida Figueroa Alcorta, 7350

Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Argentina

Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3

École Doctorale 122 – Europe latine-Amérique latine

CREDA UMR 7227 – Centre de Recherche et de Documentation des Amériques

Campus Condorcet

Bâtiment de recherche sud

5, cours des Humanités,

93322, Aubervilliers

France