

DIVERSIDAD, MIGRACIONES Y PARTICIPACIÓN CIUDADANA

Identities and intercultural relations

Susana Sassone
Beatriz Padilla
Myriam González
Brenda Matossian
Cecilia Melella
(Compiladoras)



IMHICIHU



CONICET

**DIVERSIDAD, MIGRACIONES Y
PARTICIPACIÓN CIUDADANA**
Identidades y relaciones interculturales

DIVERSIDAD, MIGRACIONES Y PARTICIPACIÓN CIUDADANA

Identidades y relaciones interculturales

**Susana Sassone
Beatriz Padilla
Myriam González
Brenda Matossian
Cecilia Melella
(Compiladoras)**

María Soledad BALSAS
Anastasia BERMÚDEZ TORRES
Giovanna CAMPANI
María del Carmen CASTILLO CISNEROS
Gabriela DE LA PEÑA ASTORGA
Thais FRANÇA
Mariana Linabeth FLORES GARDUÑO
María Cecilia GALLERO
Paula MARTÍN GODOY
Myriam Susana GONZÁLEZ
Marina L. LAPENDA
María Dolores LINARES

Brenda MATOSSIAN
Cecilia MELELLA
Brenda MUÑOZ YÁÑEZ
Antonia OLMOS ALCARAZ
Nieves ORTEGA PÉREZ
Olga Marisa OWEN
Beatriz PADILLA
Susana María SASSONE
Miguel SÁNCHEZ MALDONADO
Laura SEGURA
Erica Silvina WEISE HURTADO

Diversidad, migraciones y participación ciudadana : identidades y relaciones interculturales / Susana María Sassone ... [et al.]; compilado por Susana María Sassone ... [et al.]. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: IMHICIHU - Instituto Multidisciplinario de Historia y Ciencias Humanas, 2020.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-4934-09-3

1. Migración. 2. Migración Internacional. 3. Identidad. I. Sassone, Susana María, comp. CDD 304.82

Proyecto de Cooperación Internacional GovDiv Multilevel governance of cultural diversity in a comparative perspective: European Union-Latin America (PIRSSES Proposal International Research Staff Exchange Scheme, Grant Agreement 612617 Marie Curie Action. FP7-SP3-PEOPLE_ European Commission / 7th Framework Programme for Research, Technological Development and Demonstration. 2014-2017).

Coordinación general: Susana Sassone

Corrección de estilo: Judith Jamschon

Diseño y diagramación: Juan Pablo Lavagnino



Con el apoyo del: PICT 2015 – 3166 (2017 -2020) Migraciones, interculturalidad y territorio: Cartografías multiescales de la inclusión social. Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva MINCyT– Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica - ANPCyT (Argentina).

© 2020 Instituto Multidisciplinario de Historia y Ciencias Humanas
ISBN 978-987-4934-09-3

Instituto Multidisciplinario de Historia y Ciencias Humanas (IMHICIHU-CONICET)

Saavedra 15, 5to. piso, C1083ACA, Buenos Aires, Argentina

Tel.: 4953-2042/8548 • imhicihu@conicet.gov.ar • www.imhicihu-conicet.gov.ar/

ÍNDICE

Agradecimientos.....	9
Prólogo	11
Introducción	13

PARTE I. RELACIONES INTERCULTURALES: TERRITORIOS, REDES Y PRÁCTICAS SOCIALES

CAPÍTULO 1. Retos epistémico-metodológicos en la investigación sobre racismo. <i>Antonia Olmos Alcaraz y Paula Martín Godoy</i>	25
CAPÍTULO 2. Territorialidades del encuentro: Las festividades bolivianas en Comodoro Rivadavia. <i>Myriam Susana González</i>	43
CAPÍTULO 3. Caminos para el diálogo intercultural: Colectividades migrantes en el Valle Inferior del Río Chubut. <i>Olga Marisa Owen y Susana María Sassone</i>	61
CAPÍTULO 4. Participación ciudadana y políticas (inter)culturales: Las festividades de inmigrantes en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. <i>Cecilia Melella</i>	83
CAPÍTULO 5. Diversidades que cruzan la línea: Instantáneas migratorias de algu- nos pueblos indígenas oaxaqueños. <i>María del Carmen Castillo Cisneros</i>	103

PARTE II. MIGRACIONES Y ACCESO A LOS DERECHOS: TRABAJO, EDUCACIÓN Y VIVIENDA

CAPÍTULO 6. Territorios luminosos y territorios opacos en la metrópolis: Luga- res de trabajo de la migración peruana. <i>Marina L. Lapenda</i>	123
CAPÍTULO 7. Derecho a la educación y discurso docente: Alumnos migrantes en la ciudad de Rosario. <i>Laura Segura</i>	143
CAPÍTULO 8. Estrategias habitacionales de los migrantes paraguayos en ciudades patagónicas: El caso de Rawson (Chubut). <i>Erica Silvina Weise Hurtado</i>	161
CAPÍTULO 9. Movilidad académica de latinoamericanos hacia Europa: Reproducién- do los patrones de la migración Sur-Norte. <i>Thais França y Beatriz Padilla</i>	181

PARTE III. PARTICIPACIÓN POLÍTICA, CIUDADANÍA Y MODOS DE INCORPORACIÓN DE LOS MIGRANTES

CAPÍTULO 10. Derechos políticos de los migrantes en la Argentina: Una doble construcción territorial. <i>Susana María Sassone</i>	205
CAPÍTULO 11. Política migratoria y cambio institucional: La Dirección Nacional de Migraciones (2004-2015). <i>María Dolores Linares</i>	227
CAPÍTULO 12. Derecho a voto, migración y multiescalaridad: Chilenos en San Carlos de Bariloche. <i>Brenda Matossian</i>	249
CAPÍTULO 13. Incorporación política y formas de ciudadanía de los inmigrantes en la Unión Europea y en España. <i>Nieves Ortega Pérez</i>	269
CAPÍTULO 14. Qué piensan los migrantes colombianos sobre “integración” en un contexto de crisis en Europa. <i>Anastasia Bermúdez Torres</i>	291
CAPÍTULO 15. Televisión y participación política transnacionales. <i>María Soledad Balsas</i>	311

PARTE IV. MISCELÁNEA SOBRE ESTUDIOS DE LA DIVERSIDAD

CAPÍTULO 16. Crisis migratoria, crisis de refugiados, crisis europea. <i>Giovanna Campani</i>	333
CAPÍTULO 17. Identidad y participación ciudadana en la Fiesta Nacional del Inmigrante, Oberá, Misiones (1980-2017) . <i>María Cecilia Gallero</i>	355
CAPÍTULO 18. Matrimonio igualitario y adopción homoparental: Controversia en la esfera pública digital mexicana. <i>Brenda Muñoz Yáñez, Miguel Sánchez Maldonado, Gabriela de la Peña Astorga y Mariana Linabeth Flores Garduño</i>	375
EPÍLOGO. <i>Beatriz Padilla</i>	391
LOS AUTORES.....	395

MOVILIDAD ACADÉMICA DE LATINOAMERICANOS HACIA EUROPA: REPRODUCIENDO LOS PATRONES DE LA MIGRACIÓN SUR-NORTE

Thais França
Beatriz Padilla

Introducción

En la actualidad, la movilidad académica internacional (MAI) ha sido reconocida como un elemento fundamental para el desarrollo científico y económico de las sociedades, y se ha vuelto una estrategia fundamental de la internacionalización de la academia. Por ello, tanto las instituciones de Educación Superior como los Estados comenzaron a invertir más intensamente en políticas que promuevan la movilidad internacional a través de iniciativas nacionales e internacionales, así como también, acuerdos de cooperación con otros países.

En general, las principales acciones desarrolladas se deben entender desde la óptica del país de destino o de origen, según pretendan atraer investigadores y estudiantes internacionales, o bien, enviarlos al extranjero. Sin embargo, como las relaciones entre los países están fuertemente atravesadas por desigualdades y asimetrías políticas y económicas entre el Norte Global y el Sur Global, históricamente construidas, no todos los países poseen el mismo potencial de atracción y de envío de académicos.

Por un lado, el flujo de académicos del sur hacia el norte es más intenso; y por el otro, la naturaleza de las actividades por ellos desarrolladas en las instituciones extranjeras son cualitativamente distintas: mientras se espera que los académicos del sur se trasladen a las instituciones del norte para perfeccionarse o formarse, con el fin de mejorar sus cualificaciones, los académicos del norte se desplazan

a los centros del sur para enseñar o para realizar sus trabajos de campo e investigación, convirtiéndose en especialistas de esas realidades (Alatas, 2003; Grosfoguel, 2008; Walsh, 2007). Así, el enseñar y el aprender están geopolíticamente diferenciados.

El objetivo de ese capítulo es discutir cómo la MAI refuerza las asimetrías preexistentes entre el Norte Global y el Sur Global, promoviendo una movilidad internacional de naturaleza desigual entre sus académicos. Este debate considera el papel de las jerarquías geopolíticas y epistémicas resultantes de los procesos de colonización, que si bien han sufrido modificaciones a lo largo del tiempo, aún perduran en la actualidad, subsumidas en prácticas neocoloniales.

Las preguntas que guían nuestras reflexiones son las siguientes: 1) ¿Qué papel juegan las jerarquías geopolíticas y epistémicas en la MAI?; 2) ¿Cuáles son los intereses de los países del Norte Global en la promoción de la movilidad de académicos del sur?; 3) ¿Existen riesgos asociados de la MAI para los países del sur? Para responder a estos interrogantes, optamos por un marco teórico derivado de los enfoques poscoloniales y decoloniales, que evalúa críticamente el pasado colonial y las relaciones derivadas de ese proceso hasta la actualidad, incorporando la categoría de la colonialidad en la geopolítica del conocimiento (Mignolo, 2002), al considerar que es adecuada para mejor entender las dinámicas de la MAI.

Colonialidad y conocimiento

El concepto de colonialidad propuesto por Quijano (1992, 2005), y sus posteriores desarrollos, nos ofrecen una clave de lectura crítica para entender mejor la movilidad académica internacional. Según este autor, la colonialidad es un patrón de dominación fundado en un sistema de explotación de las regiones del mundo, que se asienta en una clasificación racial/étnica de los pueblos y resulta en un modelo de conocimiento eurocéntrico, impuesto y legitimado como la única racionalidad válida. Así, al revelar el rol de las asimetrías geopolíticas resultantes de los procesos de colonización en las dinámicas de producción del conocimiento, la teoría de Quijano (1992, 2005) permite cuestionar hasta qué punto la MAI se encuentra atravesada por esas asimetrías. En ese sentido, la colonialidad es la base del sistema capitalista actual y de las desigualdades resultantes; y por ello, no es neutral, “sino que contiene un aspecto analítico y crítico que tiene que ver con involuntariedad, dominación, alienación y asimetría de estructuras políticas,

injusticia social, exclusión cultural y marginación geopolítica” (Estermann, 2014). Así entendida, la colonialidad está presente porque resulta de la creación de un *habitus* global, reproducido durante siglos de colonialismo. En el mismo sentido, Lander y Castro-Gómez (2000) argumentan que una de las consecuencias de la colonialidad del poder es la creación de instituciones que ayudan a mantener el control sobre el conocimiento, creando legitimidad alrededor de este, lo que lleva a que el eurocentrismo trascienda el discurso y se convierta en una institución visible. Entre estas últimas, las universidades contemporáneas funcionan como guardias defensoras del saber eurocéntrico (o del Norte Global), impidiendo que visiones del mundo diferentes o alternativas, provenientes del Sur Global, alcancen la misma legitimidad; y por lo tanto, asumen la responsabilidad de descalificar los conocimientos que utilizan otros métodos, llamándolos *míticos* o *provincialistas* (Lander y Castro-Gómez, 2000). Este dispositivo de control sobre el conocimiento fue bautizado por Lander como la *colonialidad del saber*.

A partir de la “invasión” europea al continente americano, el capitalismo emerge y se consolida en los centros hegemónicos europeos, y el proyecto de modernidad surge como eje de sustentación. Desde ahí se desencadena un proceso de “periferización y subalternización geopolítica, racial, cultural y epistémica” (Walsh, 2007: 104) hacia el resto de las regiones del planeta, que resultan en una polarización de la geografía y la política mundiales.

En consecuencia, más allá de las fronteras y de la ubicación geográfica, los países más industrializados han sido conceptualizados, y simbólicamente localizados, en el Norte Global, mientras que las demás regiones han sido posicionadas en el Sur Global. El Norte está asociado con las riquezas y el progreso, mientras que el Sur es percibido como pobre y tradicional (Levander y Mignolo, 2011). Con esta misma lógica, también se naturalizaron las dinámicas de distribución del poder geocultural, donde una vez más, el Norte asume un lugar central (Quijano, 2000: 342). El establecimiento del eurocentrismo como perspectiva predominante del conocimiento desconsidera, desvaloriza y niega todo el conocimiento no europeo (Walsh, 2007: 104), garantizando que la dominación europea se extienda también en la esfera intelectual (Mignolo, 2002; Baquero, Caicedo Ortiz y Rico Noguera, 2015).

Por lo tanto, la colonialidad opera en distintos planos que se articulan, reforzando las dinámicas de subalternización y estratificación social (Walsh, 2007). Raza y racismo constituyen uno de los principales ejes de estructuración de las

jerarquías sociales, donde los sujetos del Norte/blancos ocupan los puestos de mando y producción del conocimiento, mientras que los del Sur/no blancos tienen como función servirlos, consumir sus producciones y ser su material de análisis (Balibar, 1991).

Las reflexiones de los estudios poscoloniales y decoloniales sobre las prácticas de dominación denominadas *neocoloniales* ofrecen otros elementos importantes para pensar la relación que se establece entre el Norte y el Sur Globales y sus sujetos. La dominación a través de prácticas neocoloniales, así como la colonialidad, no se refieren a la dominación del Estado o del territorio, sino a la manutención de una dependencia económica y política asociada a la dominación cultural y simbólica, la cual se evidencia en la construcción de mentalidades, imaginarios y subjetividades asimétricas (Blanco, 2016) que perpetúan la dominación. Las prácticas neocoloniales son una repetición travestida de las viejas prácticas coloniales, las cuales son aseguradas por una estructura de dominación que permite a los países del Norte seguir manteniendo el control real y simbólico sobre los países del Sur (Grosfoguel, 2016), siendo los sujetos del Sur Global quienes se encargan de mantener esa dominación. Igualmente, la dominación neocolonial perpetúa la lógica colonial de subsumir a los sujetos del Sur al proyecto hegemónico de los países del Norte (Estermann, 2014). En ese sentido, las prácticas de dominación neocolonial contribuyen para que relaciones sociales, políticas, económicas y culturales entre Europa y América Latina permanezcan asimétricas y desiguales (Madge, Raghuram y Noxolo, 2009).

Estas dinámicas de dominación producen una geografía del conocimiento jerárquica y asimétrica, en la cual el Norte global detenta un privilegio epistémico y metodológico ante el Sur global, determinando las agendas de investigación, la validación de sus teorías y métodos de análisis, y estableciendo las lenguas dominantes de diseminación en las publicaciones científicas (Pereira, 2017). Además, los académicos del Norte global se adjudican la legitimidad de producir conocimiento tanto sobre ellos mismos como sobre las demás regiones, generando (e imponiendo) clasificaciones de los pueblos y categorizando sus dinámicas sociales con una mirada etnocéntrica al mismo tiempo que naturalizada.

Por el contrario, se espera que los académicos del Sur Global adopten las teorías producidas en el Norte, apenas reaccionando o respondiendo sobre lo que se dice acerca de ellos o de su realidad (Mignolo, 2002), sin que se los considere enteramente interlocutores válidos. El accionar de los académicos del Sur está delimitado

por una política geográfica y una geopolítica que determinan que las diferencias de origen y localización (país, región), juntamente con la raza, la etnicidad y el género, establezcan su derecho (o no) a la credibilidad en las dinámicas de producción de conocimiento (Mignolo, 2010), así como también su rol en la diseminación y reproducción del conocimiento, siendo un colonizador (productor de conocimiento) o un colonizado (reproductor).

A partir de estas consideraciones, es posible afirmar que la producción del conocimiento no es un proceso neutro, sino que está influenciado por la colonialidad que deriva de políticas que valorizan, de forma diferenciada, la localización geográfica y la pertenencia étnico-racial. En consecuencia, este proceso refleja los intereses dominantes del Norte Global y reafirma la subordinación de los sujetos del Sur Global, a quienes les niega la posición de sujeto del conocimiento, construyéndolos exclusivamente como objetos del conocimiento (Kilomba, 2012).

Así, en las dinámicas de MAI, es posible identificar patrones y rasgos de prácticas de dominación construidas sobre los presupuestos de la colonialidad y de prácticas neocoloniales. Las políticas científica y académica, juntamente con las estrategias de las agencias de financiación de la investigación, de los *rankings* y las revistas científicas internacionales, legitiman el discurso consistente en que los centros del Norte Global producen conocimiento de excelencia, y refuerzan el papel del inglés como lengua franca en las ciencias (Grosfoguel, 2008). Por otro lado y al mismo tiempo, referencian a los centros de investigación del Sur Global como insuficientemente desarrollados, cuyas investigaciones se basan en principios tradicionales, poco modernos y no científicos (Mignolo, 2002); y por lo tanto, son desvalorizados.

Esta construcción, por un lado, refuerza la circulación de los investigadores del Norte entre centros del Norte y normaliza la idea del Sur como *locus* exclusivo para trabajo de campo, así como para recolección de datos y de material de análisis. Por otro, impulsa a los investigadores del Sur a buscar oportunidades en los centros del Norte, donde, en la mayoría de los casos, cuando logran insertarse, tienen poca autonomía y no gozan de reconocimiento. En este contexto, existen raras excepciones para quienes funcionan como *tokens* simbólicos de su cultura y se dedican a investigar tópicos relacionados con su lugar de origen (Mignolo, 2010). En ambos casos, existe una obligación tácita de adoptar y reproducir las teorías, los conceptos y las metodologías creadas en el Norte.

Metodología

La metodología adoptada en este capítulo es mixta, al haber incorporado datos cuantitativos y cualitativos. En lo cuantitativo, partimos de un análisis de la base de datos de la Unesco (2017) sobre movilidad estudiantil, con el objetivo de describir los flujos de estudiantes internacionales entre Europa y América Latina, para luego comparar volúmenes y características. Al usar la base de datos de la Unesco, adoptamos tanto su definición como asumimos sus limitaciones. Los estudiantes internacionales son definidos como los sujetos que cambiaron de país con el propósito de realizar sus estudios superiores en un país distinto al de origen. La limitación de los datos deriva del hecho de que estos únicamente consideran a los estudiantes que están cursando el grado completo, mientras que excluyen a aquellos que realizan intercambio. Los datos analizados corresponden a 2013-2014. Los países de América Latina seleccionados son aquellos para los cuales existen datos referentes a la movilidad en ambas direcciones: salidas de estudiantes para el extranjero y recepción de estudiantes internacionales.¹ Los países europeos seleccionados fueron los que figuran entre los principales destinos de los estudiantes latinoamericanos.

El material empírico cualitativo se refiere al análisis de siete entrevistas en profundidad, realizadas con investigadores e investigadoras provenientes de Latinoamérica, en el lugar donde llevan a cabo sus actividades científicas, y que han residido en Portugal más de un año. Para dicho análisis, usamos como base los presupuestos del Análisis Crítico del Discurso (ACD) de Van Dijk (2000, 2001), según el cual el discurso de las personas entrevistadas es entendido como una práctica social que simultáneamente molda y es moldada por el contexto social y político. Además, a través del ACD, es posible identificar situaciones de desigualdad de poder y dominación que normalmente son poco visibles o que pasan desapercibidas en las prácticas institucionales.

Si bien la muestra es reducida, en realidad se trata de una submuestra de un conjunto de 27 entrevistas a investigadores latinoamericanos que realizan su actividad científica en Portugal. Por otro lado, consideramos que, a pesar del número

¹ Las estadísticas referentes a la movilidad estudiantil que componen la base de datos de la Unesco son recogidas y elaboradas por los propios países. Dado que los datos de algunos países, como la Argentina y México –con una larga historia de movilidad estudiantil en América Latina–, no figuran en las estadísticas de la Unesco, no ha sido posible incluirlos en este estudio.

de casos exiguo, los datos que aportan son fundamentales y suficientes a nivel cualitativo, al permitir ilustrar un conjunto considerable de aspectos relacionados con la movilidad de académicos latinoamericanos que desarrollan su carrera científica en el contexto portugués. Las entrevistas fueron realizadas en 2014, como parte del proyecto “Scientific Mobility to and from Portugal: Production and Circulation of Knowledge in Highly-Skilled Immigration”, coordinado por las autoras y financiado por la Fundação para a Ciência e a Tecnologia, de Portugal.

Al poner en diálogo los resultados de los análisis cualitativo y cuantitativo en este capítulo, intentamos construir un cuadro analítico sobre la movilidad académica latinoamericana para Europa en general, y paralelamente, elaborar y profundizar el caso portugués; por ello incluimos tanto la movilidad estudiantil como la de investigadores, identificando algunas similitudes y diferencias. Al mismo tiempo, a lo largo del análisis, incorporamos las miradas poscoloniales y decoloniales, con la finalidad de indagar hasta qué punto la colonialidad está presente en las dinámicas de movilidad académica entre los dos continentes.

Presentación y discusión de los resultados

A partir del análisis de la base de datos de la Unesco, construimos cuatro tablas. Las dos primeras se centran en el país de destino de los estudiantes latinoamericanos y europeos, y las siguientes consideran el país de origen de los estudiantes internacionales en América Latina y Europa. Estas tablas (1, 2, 3 y 4), sistematizan los datos existentes, permitiendo identificar algunos patrones en las dinámicas de movilidad estudiantil, tanto en el contexto latinoamericano como en el europeo.

Tabla 1: Cinco destinos principales para los estudiantes de América Latina² (2013-2014) (En %)

BRA		CHL		ECU		COL		DOM		SLV	
USA	32,65	USA	23,74	ESP	24,72	USA	49,11	ESP	38,94	USA	44,33
PRT	13,30	ESP	13,54	USA	20,67	ESP	41,37	USA	37,34	ESP	7,40
FRA	9,86	GBR	7,71	ITA	9,91	FRA	18,40	FRA	3,05	HND	4,87
DEU	9,27	FRA	7,02	AUS	4,42	DEU	13,31	ITA	2,92	FRA	4,29
GBR	5,34	DEU	7,00	DEU	3,34	AUS	11,71	CAN	2,54	DEU	4,26

Fuente: Unesco (2017)

Tabla 2: Cinco destinos principales para los estudiantes internacionales de Europa (2013-2014) (En %)

PRT		ESP		GBR		FRA		DEU		ITA	
GBR	20,55	GBR	19,66	USA	30,89	BEL	22,47	AUT	23,34	GBR	16,75
ESP	14,48	DEU	15,46	FRA	6,79	GBR	13,92	NDL	20,27	AUT	14,22
FRA	13,52	USA	14,64	NDL	6,63	CAN	13,45	GBR	11,90	FRA	11,87
USA	7,23	FRA	13,96	DEU	5,79	CHE	11,51	CHE	10,09	DEU	9,97
BRA	6,57	NDL	4,61	AUS	5,12	DEU	8,63	USA	6,13	CHE	8,51

Fuente: Unesco (2017)

La lectura de los datos de la tabla 1 sugiere que, en general, Europa figura como el principal destino de los estudiantes latinoamericanos, juntamente con los Estados Unidos. Alemania, España, Francia, Italia, Reino Unido y Portugal –específicamente, para los estudiantes provenientes de Brasil– son los países europeos

² Los nombres de los países están representados por el sistema de códigos de la ONU: ALB (Albania), DZA (Argelia), AGO (Angola), ARG (Argentina), AUS (Australia), AUT (Austria), BOL (Bolivia), BEL (Bélgica), BRA (Brasil), CAN (Canadá), CHE (Suiza), CHN (China), CPV (Cabo Verde), CHL (Chile), COL (Colombia), CUB (Cuba), DEU (Alemania), DOM (República Dominicana), ECU (Ecuador), FRA (Francia), GBR (Reino Unido), GTM (Guatemala), GRC (Grecia), HND (Honduras), IND (India), IRN (Irán), ITA (Italia), MAR (Marruecos), MYS (Malasia), MEX (México), MOZ (Mozambique), NDL (Países Bajos), NGA (Nigeria), PRY (Paraguay), PER (Perú), PRT (Portugal), ROU (Rumania), RUS (Rusia), SEN (Senegal), SLV (El Salvador), TUN (Túnez), USA (Estados Unidos de América) y VEN (Venezuela).

que se destacan en esta dinámica. La tabla 2 muestra un panorama diferente, ilustrando cómo la movilidad internacional de los estudiantes europeos presenta mayoritariamente un patrón de circulación dentro del espacio europeo, seguido por la movilidad hacia los Estados Unidos. La única excepción está constituida por Brasil, que aparece como destino de los estudiantes portugueses, y por Canadá, para los estudiantes franceses, por lo que puede asumirse que la lengua juega un papel relevante.

Tabla 3: Principales países de origen de los estudiantes internacionales en América Latina (2013-2014) (En %)

BRA		CHL		ECU		COL		DOM		SLV	
AGO	11,65	PER	29,45	COL	47,53	VEN	64,03	HTI	64,71	HND	20,46
COL	8,18	COL	17,43	USA	11,41	USA	14,75	USA	18,15	GTM	18,58
PER	7,09	ECU	9,55	PER	6,19	ECU	8,89	COL	2,22	USA	13,50
PRY	5,44	BOL	5,98	VEN	5,43	MEX	5,55	VEN	1,98	NIC	11,47
ARG	5,34	ARG	3,10	CHL	4,54	PER	4,02	CUB	1,51	MEX	9,00

Fuente: Unesco (2017)

Tabla 4: Principales países de origen de los estudiantes internacionales en Europa (2013-2014) (En %)

PRT		ESP		GRB		FRA		DEU		ITA	
BRA	32,2	COL	10,21	CHN	20,11	CHN	10,8	CHN	10,32	CHN	13,91
AGO	14	ITA	8,43	IND	4,57	MAR	10,73	RUS	4,35	ALB	12,67
CPV	11,24	PER	6,19	NGA	4,19	DZA	7,04	IND	4,19	ROU	8,44
ESP	4,87	ECU	6,1	MYS	3,63	TUN	3,81	AUT	3,04	IRN	3,87
MOZ	3,53	MAR	5,45	USA	3,49	SEN	3,16	FRA	2,75	GRC	3,3

Fuente: Unesco (2017)

El análisis de la tabla 3 señala que entre los países de América Latina se produce, tal como en Europa, una movilidad regional entre países de la región que atraen principalmente a estudiantes latinoamericanos³. Sin embargo, paradigmáticamente, llama la atención la presencia de estudiantes norteamericanos, posiblemente en programas de Study Abroad. La tabla 4, que refleja el caso europeo, muestra que las principales nacionalidades de los estudiantes internacionales provienen de América Latina, Asia y África, ilustrando que el nivel de atracción de los países europeos supera el mero interés regional y alcanza un nivel más global.

Una lectura en conjunto de los datos de las referidas tablas, recurriendo a los enfoques poscolonial y decolonial, permite identificar más claramente algunos aspectos menos visibles de la colonialidad, por un lado, que se evidencian más claramente en prácticas neocoloniales, en el campo de la educación superior.

Madge, Raghuram y Noxolo (2009) afirman que los impactos de la colonización se prolongan hasta la actualidad en la esfera de la educación, resultando en una valorización de las cualificaciones obtenidas en las instituciones de las antiguas metrópolis y en los otros países del Norte Global. El hecho de que las antiguas metrópolis compartan con sus antiguas colonias la misma lengua y una cierta proximidad o matriz cultural también juega un papel importante en la atracción de los estudiantes internacionales. En este sentido, como demuestran los datos, Portugal, España, Francia y el Reino Unido reciben un número significativo de estudiantes originarios de sus antiguas colonias en América Latina, África y Asia.

En la práctica, las antiguas metrópolis utilizan activamente la movilidad estudiantil como una estrategia para mantener una influencia intelectual sobre los sujetos de sus antiguas colonias. Además, simultáneamente, buscan mejorar y elevar el nivel de internacionalización de sus instituciones de educación superior, expandiendo su potencial de atracción entre los estudiantes provenientes de las antiguas colonias. Para ello, desarrollan programas específicos de becas, sistemas

³El elevado número de estudiantes originarios de los Estados Unidos en el caso de Ecuador, Honduras, Colombia y El Salvador necesita un análisis más profundo; aunque no es el objetivo del capítulo, presentamos solamente algunas hipótesis. Inicialmente, es necesario clarificar que 54 % de los estudiantes estadounidenses están localizados en Europa, y que América Latina, como destino, corresponde apenas a un 16 % (ICEF, 2013). El informe de la Open Doors (2017) apunta un creciente interés de los estudiantes estadounidenses en aprender español, y la proximidad geográfica y el bajo costo en relación con España podría ser un elemento para explicar ese flujo.

de cuotas de ingreso en las universidades, protocolos especiales para la emisión de visas de estudiantes, así como también la celebración de acuerdos de cooperación, colaboración e intercambio con instituciones de educación superior latinoamericanas. Específicamente, se puede citar el programa de becas que Portugal ofrece a los estudiantes provenientes de las antiguas colonias; o los acuerdos de reconocimiento de diplomas/títulos firmados entre España y países de América Latina, como por ejemplo, la Argentina (Boerjesson, 2017; França, Alves y Padilla, 2018).

Las movilidades regionales registradas entre los países de América Latina (Tabla 3) y entre los países de Europa (Tabla 2), a pesar de sus limitaciones, permiten identificar la proximidad geográfica, cultural y lingüística como factor de explicación. En el caso de América Latina, resaltamos la existencia de acuerdos para la emisión de visas de estudiantes y el reconocimiento de los diplomas entre algunos países, como por ejemplo, entre los países del Mercosur; los convenios bilaterales entre Brasil y Colombia (BRACOL), firmados en 2015; y entre CONICYT, de Chile, y CONCYTEC, de Perú, en 1999.

Por el lado europeo, la libre circulación de personas entre los países que firmaron el Acuerdo de Schengen, los programas de incentivo a la movilidad estudiantil auspiciados por la Unión Europea –especialmente, el programa Erasmus– y el proceso de Boloña (González, Mesanza y Mariel, 2011) han contribuido a intensificar la dinámica regional.

Análisis de las entrevistas

La tabla 5 resume el perfil de los académicos latinoamericanos entrevistados. Como mencionado, las entrevistas se expusieron sobre una variedad de temas –situación familiar, trayectoria profesional, planes para el futuro y motivaciones, entre otros–; sin embargo, para el propósito de este capítulo, los temas que analizaremos se limitan a las razones de elección de Portugal como país de destino científico, así como la evaluación de la experiencia en ese país.

Tabla 5: Resumen del perfil de las personas entrevistadas

Entrevistado/a	Nacionalidad	Sexo	Edad	Posición ocupada en el momento de la entrevista	Área
A.	Brasil	Femenino	36	Investigadora Posdoctoral	Ciencias Sociales
B.	Chile	Femenino	32	Investigadora Auxiliar	Astronomía
C.	Argentina	Masculino	N/D	Investigador Auxiliar	Química
D.	México	Femenino	52	Investigadora Principal	Historia
E.	Perú	Femenino	41	Investigadora Posdoctoral	Biología
F.	Costa Rica	Masculino	29	Estudiante de Doctorado	Neurología
G.	Ecuador	Femenino	27	Estudiante de Doctorado	Ciencias Sociales

La entrevistada A., al ser interrogada sobre por qué eligió Portugal para desarrollar su carrera científica, respondió:

No sé bien por qué vine. Yo encontré una llamada a concurso para un doctorado en la Universidad de Coimbra. Honestamente, yo no sabía nada de la Universidad, solamente que era muy prestigiosa y que ahí estaba un sociólogo portugués, muy famoso en Brasil. Creo que la Universidad de Coimbra está en el imaginario de todos los estudiantes brasileños. Entonces pensé: ¿por qué no? Tal vez por tratarse de una universidad importante, me ayudó en el pedido de beca; y después, como iría a tener un diploma europeo, eso me iría a abrir algunas puertas. (A., Investigadora de Posdoctorado, Ciencias Sociales - Brasileña)

A. vive en Portugal hace diez años. Actualmente es investigadora posdoctoral en el área de Ciencias Sociales, con una beca de la Fundación para la Ciencia y Tecnología (FCT), la agencia que dentro del gobierno portugués financia la investigación. Concluyó su doctorado en 2012, en la Universidad de Coimbra, con una beca financiada por la misma entidad. En el discurso de A., es posible identificar

el reconocimiento, al menos en su país de origen, de la institución donde iría a realizar el doctorado, como uno de los elementos que justifica su elección por Portugal, juntamente con la presencia de un destacado profesor portugués muy reconocido en Brasil. La entrevistada resalta la existencia de un imaginario sobre la Universidad de Coimbra en el medio académico brasileño y la creencia de que un diploma de una universidad reconocida internacionalmente podría brindar mayores oportunidades. El relato de A. reproduce elementos derivados de la colonialidad –como el imaginario existente sobre la Universidad de Coimbra, referida popularmente como la primera universidad de Brasil,⁴ y la excelencia de las instituciones de educación superior europeas– que jugarían a su favor, ofreciendo mejores oportunidades futuras (King y Raghuram, 2013).

Elegí Portugal por una casualidad. Había un *call* para una posición posdoctoral de 6 años. (...) Además, sería una posibilidad para conocer un poco más de la academia europea. Aunque Portugal no sea uno de los centros principales en mi área, su localización geográfica en Europa facilitaría mi circulación por los demás países. (B., Investigadora Auxiliar, Astronomía - Chilena)

B. es investigadora de posdoctorado. En el momento de la entrevista, había residido en Portugal durante un año y medio. Antes de llegar, vivió 6 años en los Estados Unidos, donde hizo su doctorado y tuvo experiencia como investigadora. El interés de B. en Portugal no está directamente relacionado con la calidad de la academia portuguesa, que no cuenta demasiado en su imaginario, sino con su localización geográfica en Europa, que le brindaría la posibilidad de circular más fácilmente hacia otros países. Su interés se centra en conocer mejor la academia europea, a la cual considera un centro relevante de producción de conocimiento y que por ello vale la pena conocer. Si bien sus estudios de grado fueron realizados en Chile, un país del Sur Global, sus experiencias de movilidad se han desarrollado en el Norte Global, primero en Estados Unidos y posteriormente en Europa. B. no menciona volver a su país de origen o dirigirse hacia otro país del sur. Su trayectoria académica ilustra un patrón de movilidad común entre académicos del sur

⁴ Hasta principios del siglo XX, no se habían creado universidades en Brasil; por lo tanto, era común que la elite enviara a sus hijos a realizar sus estudios en Portugal, especialmente, en la Universidad de Coimbra, la cual fue la primera universidad fundada en Portugal y la más tradicional. Por eso, comúnmente, se dice que la Universidad de Coimbra fue la primera universidad de Brasil.

que migran hacia el norte y posteriormente realizan otras movilidades entre los países del Norte Global.

Por otro lado, la movilidad internacional de los académicos también está relacionada con la (falta de) oferta y las condiciones de trabajo en los países de origen. Debido a condiciones económicas y políticas más favorables, los países del Norte Global suelen invertir más en ciencia, dedicando mayores proporciones de su PIB a fomentar el desarrollo científico (Mignolo, 2002), con lo cual generan mayores posibilidades de inserción laboral. Igualmente, las condiciones de trabajo –salarios, planes de carreras, infraestructura y financiamiento– tienden a ser superiores en los países del Norte Global.⁵ No obstante, a partir de la crisis financiera que comenzó en 2008, varios países de Europa han mostrado una inversión de dicha tendencia, registrándose un aumento de la precariedad y de los recortes presupuestarios en ciencia y tecnología.

Cuando vine, me hicieron una promesa de integración de forma permanente al centro, después de la finalización del contrato. Por eso vine. Pero ahora mi contrato está por terminar, y no tengo nada. Creo que, en realidad, lo que quieren las instituciones portuguesas es atraer científicos internacionales para aumentar el nivel de internacionalización, para hacer números. Después que ya somos números, ya no les importamos, no tienen ningún interés. (C., Investigador Auxiliar, Química - Argentino)

Antes de mudarse a Portugal, C. vivía en Suecia, donde tenía un contrato de investigador. En 2008 llegó a Portugal como parte del Programa Ciencia FCT, con un contrato de investigador que le ofrecía la posibilidad de acceder a una

⁵A ese respecto, es importante considerar el impacto de las diferencias estructurales y coyunturales entre los países del Norte y los sistemas científicos y académicos nacionales. En ese sentido, el caso de Portugal es emblemático. Para Santos (1994), Portugal está localizado en la semiperiferia de Europa, lo que se traduce en que algunos de sus indicadores sociales, económicos y culturales se aproximen a los de países del norte de Europa, mientras que otros se asemejan a aquellos de los países del Sur Global. Así, la oferta y condiciones de trabajo académico y científico en Portugal pueden ser consideradas precarias cuando son comparadas con otros países europeos, como Alemania, Reino Unido o Francia (Horta, 2010). Además, durante la implementación de las medidas de austeridad (2012-2014), los recortes para ciencia y tecnología fueron extremos (Hasanefendic, 2017), resultando en un panorama precario y en una desinversión que iba en sentido contrario a la postura de algunos países del Sur Global, que en aquel momento realizaron una gran inversión en los sistemas científicos nacionales, como fueron los casos de Brasil, Argentina y Ecuador.

posición permanente luego de su finalización. Sin embargo, en el momento de la entrevista, C. se hallaba en el último semestre de su contrato y no existía un plan para continuar con su contratación. En su análisis, C. considera que el interés de las instituciones en atraer científicos extranjeros está relacionado con la creciente relevancia de los indicadores de internacionalización –número de investigadores extranjeros, publicaciones en revistas internacionales, participación en proyectos internacionales–, sin que exista un proyecto concreto de inserción profesional a largo plazo por parte de los centros de investigación. Tampoco existe el deseo, por parte la institución, de fomentar el contacto con el país de origen o de crear canales especiales de cooperación.

La siguiente narrativa también ilustra esta situación. D. es mexicana y desarrolló parte de su carrera académica en los Estados Unidos. Llegó a Portugal a principios de los años 2000, como becaria posdoctoral. Posteriormente, obtuvo varias becas y contratos, pero todos siempre temporarios.

Cuando llegué, había más apertura, las personas demostraban un poco más de interés, creo que porque era novedad alguien que venía de los Estados Unidos; pero ahora ya pasó. Porque ya no cuento más como la investigadora que viene de los Estados Unidos. Pero tampoco soy portuguesa para los portugueses. (D., Investigadora Principal, Historia - Mexicana)

Tal como en el caso anterior, D. tuvo una experiencia de movilidad previa. Su trayectoria fue México-Estados Unidos-Portugal. Según su experiencia, a lo largo del tiempo, nota un cambio en relación con la apreciación de su trabajo por parte de sus colegas. D. ya no es vista y valorizada como una investigadora con experiencia internacional en la academia estadounidense; tampoco es considerada portuguesa, sino como una investigadora de América Latina, y por lo tanto, su prestigio y credibilidad son cuestionados. Esa situación la coloca en un limbo de pertenencia e identidad científica. El hecho de que Portugal, aunque localizado en Europa, ocupe un lugar periférico en la academia global hizo que inicialmente existiese una valorización de los investigadores que arribaron de países como los Estados Unidos o Suecia, considerados más desarrollados. Sin embargo, a medida que pasó el tiempo y se insertaron en la academia portuguesa, esta visión cambió, prevaleciendo la asociación con los países de origen, por lo que, al ser identificados como latinoamericanos, más allá de la calidad de sus trabajos y los elevados

niveles de internacionalización y de publicaciones, son menospreciados. En otras palabras, como resultado de las prácticas de dominación de la colonialidad del saber, pasan a ser vistos como inferiores y son desvalorizados, sin la posibilidad de obtener derechos laborales a largo plazo; además, deben sujetarse a realizar varias de las tareas que los investigadores nacionales no desean llevar a cabo.

“Ahora estoy pensando si continúo aquí o no, porque es muy difícil postular un proyecto aquí que sea de interés para las temáticas peruanas. Casi siempre nos enfocamos solamente en las temáticas europeas” (E., Investigadora Posdoctoral, Biología - Perú). E. llegó a Portugal en 2007 para hacer su doctorado con una beca ALBAN (programa de financiamiento de la Comisión Europea), y posteriormente se integró a un equipo de investigación en un proyecto. Los cuestionamientos de E. dan visibilidad a otro tema relevante de las políticas científicas, esto es, las prioridades de las agendas de investigación. Una vez que gran parte del financiamiento de becas y proyectos de investigación provienen de fondos europeos, las agendas de investigación están sesgadas hacia los temas definidos como prioritarios por los países europeos. La idea de la superioridad del Norte en relación con el Sur Global, sumado al etnocentrismo, también se transpone en este dominio, y por ello las cuestiones relacionadas con los problemas del Norte Global son vistas como prioridades en el Sur Global. En este sentido, y extrapolando la experiencia de E., la movilidad académica internacional para Europa corre el riesgo de reproducir las antiguas dinámicas de *brain-drain* (Pellegrino, 2001), que reclutaba académicos calificados del Sur para desarrollar temas y producir conocimiento en el Norte Global.

Por otro lado, no se puede ignorar que la experiencia en los centros europeos puede ofrecer nuevos conocimientos y contribuir a la formación de científicos líderes, los cuales pueden volver a sus países de origen con mejores niveles de calificación para contribuir a su desarrollo (Madge *et al.*, 2009). Sin embargo, las desigualdades y asimetrías en la oferta de posiciones, financiamientos, condiciones de trabajo y expectativas entre norte y sur han hecho que el retorno de aquellos sea inferior al esperado (Pellegrino, 2001), considerando, por otro lado, que muchos países de origen no ofrecen oportunidades reales de reintegración.

Mi padre es francés; y mi madre, de Costa Rica, pero viví toda mi vida y estudié la licenciatura en Costa Rica. Solamente hice mi maestría en Francia. Desde que llegué a Portugal, todos me llaman *el francés*. Bien, es verdad, yo soy francés también, pero aun así, me parece raro. Cuando estaba haciendo mi inscripción para la beca, me recomendaron poner

solamente mi nacionalidad francesa. Yo pensaba: qué diferencia hace eso, si todas las demás informaciones son de Costa Rica. (F., estudiante de Doctorado, Neurología - Costa Rica)

F. se encuentra realizando sus estudios de Doctorado y tiene doble nacionalidad: francesa y costarricense. Arribó a Portugal en 2012, después de concluir la maestría en Francia, siguiendo el consejo y recomendación de su supervisor. Su experiencia permite identificar cómo juegan las jerarquías relacionadas con la nacionalidad intra- y extracomunitaria, y de qué manera ellas desembocan en percepciones diferentes. El centro donde F. trabaja lo identifica como un científico francés, conformando una estrategia que le aporta más estatus y legitimidad a su producción, y consecuentemente, al propio centro. Debido a que se considera que Francia posee una academia moderna que produce saber y conocimiento de calidad, y que Costa Rica, por estar localizado en América Latina, es juzgado como un país tradicional y de baja calidad científica, la valoración de F. como francés le genera al centro mayor prestigio. Además, en términos burocráticos y utilitaristas para el centro, F. es más interesante como ciudadano francés porque posee mejor acceso, como tal, a los financiamientos de la UE y no tiene restricciones de visas.

Primero fui a España para hacer la carrera de grado; después vine acá. Venir a Europa siempre fue lo esperado por mis padres, porque los dos son españoles. Entonces siempre tuve muy claro que mis estudios universitarios serían en Europa, porque la calidad de la enseñanza es mejor, hay más posibilidades de circulación entre los países, más oportunidades de becas y financiamiento. Entonces hice mi grado en España; la maestría, aquí en Portugal; y para el doctorado me voy a Inglaterra. (G., estudiante de Doctorado, Ciencias Sociales - Ecuador)

G. tiene doble nacionalidad, española –debido a sus padres– y ecuatoriana, por su país de nacimiento. Vivió 5 años en Valencia, España, adonde se mudó en 2008 para cursar la licenciatura; y luego fue a Portugal, en 2013, donde vivía su novio. Apenas llegó, obtuvo una beca de maestría dentro de un proyecto de investigación en el que trabajó dos años. Posteriormente, ganó una beca de doctorado, financiada por la FCT, para realizar los estudios en una universidad británica. Su discurso muestra claramente cómo la joven investigadora ha asimilado la idea de sus padres sobre la superioridad de la educación europea, donde existen también más oportunidades para su desarrollo profesional.

En los discursos citados y analizados, el legado colonial se hace perceptible y resulta más evidente en los mecanismos de dominación con los cuales la colonialidad opera en la movilidad de académicos de América Latina hacia el Norte Global, inclusive Portugal. En general, la decisión de movilidad hacia Portugal presenta, en muchos de los casos, un grado de casualidad o de situación circunstancial de conveniencia, que es sopesada y valorizada por hallarse vinculada a la academia europea, dado que la academia portuguesa goza de una posición semiperiférica. Por ello, aunque Portugal no sea uno de los principales centros europeos de producción de conocimiento, su localización geográfica en Europa y su pertenencia a la Unión Europea son factores que contribuyeron, en gran medida, para mejorar su percepción y grado de atracción, ya sea por el acceso a fondos y financiamientos europeos, por la posibilidad de mayor circulación hacia y entre otros países del Norte Global, o por la simple creencia de que un diploma de una universidad europea tiene un valor superior y garantiza mejores oportunidades.

En contraposición, y más allá de las oportunidades que geográficamente Portugal pueda ofrecer, las narrativas de varios de los investigadores latinoamericanos entrevistados mencionan que una vez instalados en el país, sus trabajos son desvalorizados; que existe una falta de reconocimiento de sus capacidades y potencialidades, las cuales, al ser asociadas a su origen nacional, son menospreciadas. Más allá de que muchos hayan tenido experiencias internacionales anteriores exitosas, su identificación con nacionalidades latinoamericanas juega un papel negativo en el desarrollo de sus carreras en Portugal, ya que pasan a ser vistos como menos calificados y capacitados, sin que importen sus credenciales, su productividad y su contribución al sistema científico portugués. Asimismo, algunos investigadores identificaron como desventajosa, en alguna medida, la imposición de las agendas de investigación, las que suelen centrarse en prioridades temáticas europeas. Finalmente, la reproducción de la idea de que la calidad de la educación en Europa es superior a la de América Latina también se encuentra impregnada en el discurso de varios de los investigadores latinoamericanos, ilustrando la perversidad de la colonialidad.

Consideraciones finales

Si bien son muchos los beneficios aportados por la movilidad académica internacional, ya sea para la diversificación y el desarrollo de las prácticas académicas

y de investigación, como para la promoción de la cooperación científica entre los países y la formación de redes internacionales, tal como evidenciado, también existen procesos de jerarquización que derivan de las asimetrías globales y que son propios de la colonialidad, los cuales limitan los beneficios mencionados. En una situación ideal, si la MAI se configurase como una circulación espontánea, libre y multidireccional de académicos, sus resultados positivos podrían ser diferentes, compartidos de modo más igualitario tanto en los contextos de origen como en los de destino.

La lectura realizada de la MAI, recurriendo a las perspectivas decolonial y poscolonial, permite demostrar que las asimetrías geopolíticas y las jerarquías epistémicas resultantes de la colonialidad y de las prácticas de dominación neo-coloniales operan en las dinámicas de la MAI, y contribuyen a la naturalización e invisibilización de las relaciones desiguales de poder entre las regiones.

Por último, este estudio preliminar llama la atención sobre la necesidad de realizar más investigaciones que permitan profundizar, a la vez que usar perspectivas críticas en el análisis de la MAI, como una forma de superar las miradas tradicionales, dominadas por los discursos neoliberales, las cuales, por lo general, celebran solo sus aspectos positivos y desde una perspectiva eurocéntrica. Por este sesgo, justamente, las lecturas tradicionales no son sensibles a identificar algunos de sus desafíos ni a alertar sobre la importancia de que estos sean superados, de modo de garantizar que las dinámicas de circulación de académicos y científicos produzca resultados equilibrados, provechosos para todos los involucrados: académicos, instituciones, y Estados de origen y de destino.

Referencias bibliográficas

- Alatas, F. (2003). "Academic dependency and the global division of labour in the Social Sciences". *Current Sociology*, 51 (6), 599-613.
- Balibar, E. (1991). "Is there a neo racism?". En I. Wallerstein y E. Balibar, *Race, Nation, class: ambiguous identities* (pp. 37-67). Londres: Verso.
- Baquero, S., Caicedo Ortiz, J. y Rico Noguera, J. (2015). "Colonialidad del saber y ciencias sociales: una metodología para aprehender los imaginarios colonizados". *Análisis Político*, 28 (85), 76-92.
- Blanco, J. P. (2016). "Teoría de la dependencia y colonialidad del poder: dos ángulos de una misma dominación". *Revista San Gregorio*, 1 (11), 6-17.

- Boerjesson, M. (2017). "The global space of international students in 2010". *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 43 (8), 1256-1275.
- Dijk, T. van (2000). "Ideologies, Racism, Discourse: debates on immigration and ethnic issues". En J. Wal y M. Verkuyten (eds.), *Comparative perspectives on racism* (pp. 91-116). Aldershot: Ashgate Pub.
- Dijk, T. van (2001). "Multidisciplinary CDA: a plea for diversity". En R. Wodak y M. Meyer (eds.), *Methods of Critical Discourse Analysis* (pp. 95-120). Londres: Sage.
- Estermann, J. (2014). "Colonialidad, descolonización e interculturalidad: apuntes desde la Filosofía Intercultural". *POLIS, Revista Latinoamericana*, 13 (38), 347-368.
- França, T., Alves, E. y Padilla, B. (2018). "Portuguese policies fostering international student mobility: a colonial legacy or a new strategy?". *Globalisation, Societies and Education*, 16 (3), 325-338.
- González, C., Mesanza, R. y Mariel, P. (2011). "The determinants of international student mobility flows: an empirical study on the Erasmus programme". *Higher Education*, 62 (4), 413-430.
- Grosfoguel, R. (2008). "Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global". *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 80, 115-147.
- Grosfoguel, R. (2016, 23 de mayo). Entrevista programa *Via V*. (España). Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=haJiqdKYLRc>.
- Hasanefendic, S. (2017). "'Brain drain, brain gain... Brain sustain?': challenges in building portuguese human research capacity". *Sociologia, Problemas e Práticas*, 83, 117-135.
- Horta, H. (2010). "The role of the State in the internationalization of universities in catching-up countries: an analysis of the Portuguese higher education system". *Higher Education Policy*, 23, 63-81.
- ICEF Monitor (2013). *US a source of international students too*. Recuperado de <http://monitor.icef.com/2013/06/us-a-source-of-international-students-too/> [Consulta: mayo de 2016].
- Kilomba, G. (2012). "Africans in Academia: diversity in adversity". En Netzwerk MiRA (eds.), *Kritische Migrationsforschung? Da kann ja jedeR kommen* (pp. 299-304). Berlín: Humboldt-Universität zu Berlin.
- King, R. y Raghuram, P. (2013). "International student migration: mapping the field and new research agendas". *Population, Space and Place*, 19, 127-137.

- Lander, E. y Castro-Gómez, S. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y Ciencias Sociales: perspectivas latinoamericanas*. Argentina: CLACSO.
- Levander, C. y Mignolo, W. (2011). "Introduction: the Global South and World Dis/Order". *The Global South*, 5 (1), 1-11.
- Madge, C., Raghuram, P. y Noxolo, P. (2009). "Engaged pedagogy and responsibility: a postcolonial analysis of international students". *Geoforum*, 40 (1), 34-45.
- Mignolo, W. (2002). "The Geopolitics of knowledge and the colonial difference". *South Atlantic Quarterly*, 101 (1), 57-96.
- Mignolo, W. (2010). "Epistemic disobedience, independent thought and decolonial freedom". *Theory, Culture & Society*, 26 (7-8), 159-181.
- Open Doors (2017). *Report on International Educational Exchange*. Recuperado de <https://www.iie.org/Why-IIE/Announcements/2017/11/2017-11-13-Open-Doors-Data> [Consulta: diciembre de 2017].
- Pellegrino, A. (2001). "Trends in Latin American skilled migration: 'Brain drain' or 'Brain exchange'?" *International Migration*, 39 (5), 111-132.
- Pereira, M. (2017). *Power, knowledge and feminist scholarship: an Ethnography of Academia*. Londres: Taylor & Francis.
- Peterson, K. y Rutherford, A. (eds.) (1986). *A double colonization: colonial and post-colonial women's writing*. Oxford: Dangaroo Press.
- Quijano, A. (1992). "Colonialidad y modernidad-racionalidad". En H. Bonillo (ed.), *Los conquistados* (pp. 437-449). Bogotá: Tercer Mundo Ediciones.
- Quijano, A. (2000). "Colonialidad del poder y clasificación social". *Journal of World-Systems Research*, 6 (2), 342-386.
- Quijano, A. (2005). "Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina". En E. Lander (ed.), *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas* (pp. 107-130). Buenos Aires: Clacso.
- Santos, B. (1994). *Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. Porto: Edições Afrontamento.
- UNESCO (2017). International Student Database. Recuperado de <http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow> [Consulta: julio de 2018].
- Walsh, C. (2007). "¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras?: reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales". *Nómadas (Col)*, 26, 102-113.