

Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad

© Antenucci C. Daniel, Rizzotti Andera

La obra está bajo la licencia [Atribución/Reconocimiento-NoComercial-SinDerivados 4.0 Internacional](#).

Volumen 38, Número 2, págs. xxxiii- lxxxiv

DOI: [10.36366/frontiers.v38i2.1174](https://doi.org/10.36366/frontiers.v38i2.1174)

www.frontiersjournal.org



Geopolítica, asimetrías, colonialidad y justicia epistémica: repensar la educación internacional desde América Latina

Antenucci C. Daniel¹, Rizzotti Andera²

Resumen

La internacionalización de la educación superior, que a menudo es presentada como un proceso de cooperación y apertura global, continúa reproduciendo las asimetrías estructurales del sistema mundial del conocimiento. Este trabajo analiza la relación entre geopolítica, colonialidad y justicia epistémica desde una perspectiva latinoamericana, integrando datos sobre movilidad académica, inversión en educación y tipos de políticas nacionales. Los resultados muestran una fuerte concentración de estudiantes internacionales en el “Norte Global”, una correlación directa entre la capacidad económica y la atracción de talento, con un umbral de saturación en ~59.000 USD PPA, con excepciones como Argentina y Cuba por la gratuidad educativa, y la coexistencia de tres modelos de internacionalización: captación de talentos, cooperación horizontal y enfoques mixtos. El análisis teórico, apoyado en autores como Mignolo, de Sousa Santos y Walsh, propone avanzar hacia una internacionalización situada, basada en la reciprocidad y en el reconocimiento de epistemologías diversas. América Latina emerge así, como un espacio de resistencia y pensamiento crítico, capaz de articular alternativas para una globalización educativa más equitativa y plural, que incluye, en este proceso, la aceptación y la transformación de sus propias tensiones surgidas de las diversas realidades educativas y sociales que la conforman.

1 UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA, MAR DEL PLATA, ARGENTINA

2 FLASCSO, BUENOS AIRES, ARGENTINA

Autor Correspondiente: Daniel C. Antenucci, antinuch@mdp.edu.ar

Fecha de Aceptación: Febrero 13th, 2026

Palabras clave

América Latina; colonialidad del saber; geopolítica del conocimiento; internacionalización de la educación superior; justicia epistémica

Nota editorial

Este artículo es parte de la edición especial plurilingüe de la revista *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad* sobre Voces de América Latina. La versión en inglés del artículo se puede consultar [aquí](#).

1. Introducción

Durante las últimas décadas, la internacionalización de la educación superior se ha consolidado como un eje estratégico de las políticas universitarias y de la cooperación global (De Wit & Altbach, 2021; Kehm & Teichler, 2007). En apariencia, este proceso persigue la construcción de un espacio académico abierto, plural e interconectado, sustentado en los principios de movilidad, intercambio y colaboración (De Wit & Altbach, 2021). Sin embargo, detrás de esta narrativa de apertura y universalismo se ocultan profundas asimetrías, históricas y epistémicas, que reproducen la estructura jerárquica del sistema mundial del conocimiento (Altbach, 2004; Guzmán-Valenzuela et al., 2019; Shahjahan & Morgan, 2016).

Estas asimetrías también atraviesan los marcos teóricos desde los cuales se ha interpretado la diversidad cultural en la educación internacional. En este contexto, el debate contemporáneo entre multiculturalismo, interculturalidad funcional e interculturalidad crítica refleja diferentes formas de comprender las relaciones entre culturas y, especialmente, las desigualdades de poder que las estructuran. Mientras el multiculturalismo privilegia la coexistencia de la diversidad, y la interculturalidad funcional promueve el diálogo sin cuestionar necesariamente las relaciones de poder subyacentes, la interculturalidad crítica, desarrollada desde el Sur Global, propone visibilizar las asimetrías históricas, políticas y epistémicas que configuran los encuentros interculturales. Desde esta perspectiva, la educación internacional encuentra en la interculturalidad un horizonte pedagógico que trasciende la mera gestión de la diversidad para promover experiencias formativas orientadas al diálogo crítico y a la producción compartida de conocimiento (Felitti & Rizzotti, 2018).

Comprender estas tensiones exige reconocer que la educación internacional nunca ha constituido un campo neutral, desde sus orígenes ha funcionado como un instrumento geopolítico de poder (Marginson, 2019;

Trilokekar et al., 2020). La noción de geopolítica —entendida en el sentido clásico de Escalona Ramos (citado en Cuéllar Laureano 2012, p. 75), como “la ciencia y arte o técnica de la aplicación del conocimiento de los factores geográficos, políticos e históricos, en acción recíproca y conjunta, para el dominio político del espacio”— permite iluminar el trasfondo estratégico que vincula a la educación con las disputas por la hegemonía cultural, la proyección ideológica, el control del capital humano y finalmente el económico (Marginson, 2019; Nye, 2004; Trilokekar et al., 2020). A lo largo de la historia moderna, los sistemas educativos no solo han formarmado ciudadanos y profesionales, sino que también han sido herramientas para la expansión y la legitimación del poder (Mignolo, 2003; Shahjahan & Morgan, 2016).

Durante el siglo XX, y particularmente después de la Segunda Guerra Mundial, las políticas de cooperación educativa y los programas de intercambio se convirtieron en mecanismos de diplomacia cultural. Iniciativas como Fulbright, DAAD o Erasmus, entre muchas otras, difundieron los valores e intereses de las potencias emisoras bajo el ideal del intercambio académico, sostenidos por estructuras de financiamiento que no son neutrales y que contribuyen a configurar jerarquías en la circulación global del conocimiento. Así, la educación internacional devino un componente esencial de lo que Nye (1990, 2004) conceptualizó como “soft power”: la capacidad de influir en otros países a través del atractivo cultural y de los valores intelectuales.

En la última década del siglo pasado, la globalización y la economía del conocimiento consolidaron un nuevo paradigma. La internacionalización dejó de entenderse como un proceso de cooperación para convertirse en un mercado competitivo del saber, donde la movilidad estudiantil, la captación de talentos y la producción científica se convirtieron en indicadores de prestigio (Kehm & Teichler, 2007; De Wit & Altbach, 2021).

Además, la educación internacional se ha consolidado como un ámbito orientado al desarrollo de competencias blandas, especialmente las vinculadas a la adquisición de competencias interculturales. Si lo analizamos desde una perspectiva de interculturalidad funcional, su objetivo principal es formar ciudadanos globales capaces de insertarse con éxito en el mercado laboral y de favorecer la productividad en equipos diversos. Sin embargo, esta orientación convierte la adquisición de competencias en un estándar de medición de la eficiencia y del cumplimiento de los objetivos de las movilidades académicas, reforzando visiones instrumentalistas y capacitistas de la educación, en detrimento de enfoques basados en derechos. Esta tendencia entra en tensión con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4.7, que promueve una educación que reconoce como clave la comprensión mutua y el respeto por la diversidad, e incluye la internacionalización entre sus prioridades, pero sin considerar de

manera contextualizada las profundas diferencias entre regiones, países y culturas.

Este giro neoliberal, descrito por Shahjahan y Morgan (2016) como el “fetichismo de la competencia”, naturalizó la idea de que la calidad académica puede medirse mediante estándares universales, al tiempo que invisibilizó las condiciones estructurales de desigualdad entre los países y sus instituciones.

En ese marco, la colonialidad del saber, en el sentido desarrollado por Mignolo (2003, 2011) y Quijano (2024), continúa estructurando la geografía del conocimiento global. Los centros del “Norte” definen los criterios de legitimidad, las lenguas de publicación y los marcos epistemológicos, mientras que las universidades del “Sur” adoptan dichos parámetros para ser reconocidas por el sistema global. Tal como advierte de Sousa Santos (2018), esta jerarquización produce un “monocultivo de la razón científica” que invisibiliza la pluralidad de saberes y relega las epistemologías no occidentales a una posición subalterna.

América Latina constituye un espacio paradigmático para comprender y desafiar estas tensiones. Históricamente inserta en la periferia del sistema mundial, la región ha sido receptora de modelos educativos, lenguas y políticas académicas provenientes del “Norte”, pero también ha desarrollado un pensamiento crítico propio que busca redefinir los términos de la internacionalización. Autores como Dussel (1998), Torres (2008) y Guzmán-Valenzuela et al. (2019) han subrayado que el desafío latinoamericano no es solo participar en la globalización académica, sino hacerlo desde una posición de usina intelectual y de soberanía cognitiva.

En este sentido, el texto *Voices from the South: Decolonial Perspectives in International Education* (Rizzotti & Cruz-Feliciano, 2023) aporta un punto de inflexión: propone leer la internacionalización desde las voces, las prácticas y las pedagogías del Sur Global, no como reacción defensiva sino como propuesta epistémica afirmativa. Desde esta perspectiva, descolonizar la educación internacional implica reconocer que el conocimiento no es patrimonio de una región o cultura, sino una construcción colectiva, situada y plural.

La justicia epistémica (Fricker, 2007; Santos, 2018; Walsh, 2009) emerge así, como un principio rector para reorientar la internacionalización. No se trata solo de ampliar la participación o la movilidad, sino de transformar las condiciones de producción y de circulación del conocimiento. Ello implica abrir espacio a epistemologías diversas, incorporar perspectivas críticas en los currículos y fomentar una cooperación que privilegie la reciprocidad por encima de la competencia.

En el contexto latinoamericano, comienzan a gestarse experiencias que materializan esta visión: redes universitarias regionales, programas de cooperación Sur-Sur y pedagogías interculturales que valoran los saberes locales como parte legítima del diálogo global. Estas iniciativas no buscan aislar a la región, sino disputar los sentidos de la globalización educativa, orientando la internacionalización hacia un horizonte de equidad, reconocimiento mutuo y soberanía cognitiva.

Este artículo se inscribe en esa línea de análisis. Propone examinar la relación entre la geopolítica, la educación internacional y la justicia epistémica desde una perspectiva histórico-política y latinoamericana. A través de una revisión bibliográfica, documental y empírica, el estudio identifica las continuidades y rupturas en las políticas de internacionalización, las dinámicas de poder que las sustentan y las alternativas emergentes que buscan construir una internacionalización más justa, cooperativa y plural.

Además, introduce una dimensión comparativa basada en indicadores de flujo neto y de flujo estandarizado de movilidad estudiantil, lo que permite visibilizar empíricamente las asimetrías regionales y las distintas posiciones del “Sur Global” dentro del sistema mundial del conocimiento. Estos indicadores: el flujo neto simétrico, que mide el balance relativo de movilidad de un país, y el flujo estandarizado global, que compara su peso relativo como receptor y emisor; ofrecen una métrica innovadora para cartografiar las jerarquías geopolíticas del conocimiento.

2. Preguntas y objetivos

En términos operativos, este estudio se guía por las siguientes preguntas: ¿Cómo se distribuyen globalmente los flujos de movilidad estudiantil internacional (entrantes y salientes) durante el período 2014–2019, y qué patrones de asimetría regional se evidencian, considerando 2020 como punto de referencia de disrupción? ¿Qué relación existe entre la movilidad académica entrante y las variables de capacidad económica (PIB per cápita en PPA y la inversión pública en educación), y puede identificarse un umbral a partir del cual esta relación cambia o se estabiliza? ¿Qué posiciones relativas ocupan los países al compararlos mediante el flujo neto simétrico y el flujo estandarizado global, y cómo se expresan estas posiciones en términos de jerarquías geopolíticas del conocimiento? ¿En qué medida los tipos de internacionalización (captación de talentos, internacionalización horizontal y modelos mixtos) se alinean con, o entran en tensión con estas posiciones estructurales?

El objetivo general es analizar la internacionalización de la educación superior como un fenómeno geopolítico configurado por asimetrías históricas y epistémicas, integrando evidencia documental y un análisis comparativo-

empírico de la movilidad estudiantil. La investigación se guía además por cuatro objetivos específicos: **(1)** describir la distribución global de estudiantes internacionales entrantes y salientes (promedios 2014–2019) e incorporar 2020 como punto de referencia de disrupción; **(2)** construir y aplicar indicadores de flujo neto simétrico y flujo estandarizado global para comparar países y regiones; **(3)** explorar la relación entre movilidad entrante, PIB per cápita (PPA) y la inversión pública en educación, incluyendo la estimación de un punto de quiebre mediante regresión segmentada; y **(4)** proponer una tipología analítica de las políticas de internacionalización (captación de talentos, internacionalización horizontal, modelos mixtos) y discutir su correspondencia con las posiciones estructurales dentro de la geopolítica del conocimiento.

Escribimos desde América Latina, combinando trayectorias de investigación y gestión en internacionalización universitaria. Este lugar de enunciación, situado en las instituciones públicas de la región y en redes de cooperación con actores del “Norte Global”, guía el enfoque crítico del artículo: el objetivo no es invalidar la internacionalización en sí misma, sino explicitar las condiciones materiales, lingüísticas y simbólicas que organizan la circulación del conocimiento y la movilidad, y abrir la discusión hacia alternativas más recíprocas y epistémicamente justas.

3. Materiales y Métodos

3.1. Fuentes de datos

Los análisis se basaron principalmente en series estadísticas del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS), redistribuidas a través de la plataforma EdStats/Data360 del Banco Mundial (2024), referidas al período 2014–2019, previo al impacto de la pandemia. Este rango se adoptó para garantizar la comparabilidad temporal y evitar las distorsiones producidas por la crisis sanitaria de 2020–2021. No obstante, se incluyeron valores correspondientes a 2020 como referencia puntual de la disrupción pandémica en la movilidad global, dado que los registros más recientes del Banco Mundial se extienden hasta 2023.

Las principales variables utilizadas fueron:

- (i) Estudiantes internacionales entrantes y salientes, expresados como número total de estudiantes terciarios no residentes (indicadores UIS.MS.56 y UIS.MS.57).
- (ii) Producto Interno Bruto per cápita (PPA, US\$ internacionales), indicador NY.GDP.PCAP.PP.CD.
- (iii) Inversión pública en educación (% del PIB), indicador SE.XPD.TOTL.GD.ZS.

- (iv) Clasificación regional y tipológica de países, elaborada a partir de la base de regiones del Banco Mundial y de la categorización conceptual desarrollada en este trabajo (captación de talentos, cooperación horizontal, modelo mixto). La lista completa de países, con su clasificación regional y su categoría tipológica según flujo neto simétrico, se incluye en el Apéndice.

Los datos de estudiantes entrantes para México fueron obtenidos directamente de la plataforma UIS Data Browser (UNESCO Institute for Statistics), dado que este país no figura en el conjunto de datos agregado de EdStats del Banco Mundial utilizado para el resto de la muestra. Se promediaron los años disponibles en el período 2014-2019 (2015, 2016, 2017, 2018 y 2019; sin datos para 2014). Cabe señalar que el valor correspondiente a 2018 (7.223) presenta una caída abrupta respecto a los años inmediatamente anteriores y posteriores (25.125 en 2017; 33.271 en 2019), sin que la fuente ofrezca una nota metodológica que explique esta variación (posiblemente asociada a cobertura parcial de reporte por parte del país ese año). Se optó por mantener el valor tal como fue reportado por la fuente primaria, sin corrección manual, en resguardo de la integridad de los datos originales. Además, se incorporó un análisis complementario orientado a explorar la relación entre las variables económicas y la movilidad académica internacional. En particular, se examinaron las correlaciones entre el PIB per cápita y el número de estudiantes entrantes, así como entre la inversión pública en educación (% del PIB) y la movilidad internacional. Finalmente, se aplicó un modelo de regresión segmentada (piecewise regression) para identificar un posible punto de quiebre (umbral) en el PIB per cápita a partir del cual la relación con la movilidad cambia significativamente, estimando así un valor de atracción óptimo.

3.2. Procesamiento y análisis

Los datos fueron integrados y procesados en R (v4.4.0) mediante los paquetes readxl, dplyr, forcats, ggplot2 y stringr. Se normalizaron nombres de países y códigos ISO3, y se calcularon indicadores derivados de movilidad:

Flujo neto simétrico (net_flow_sym), calculado como

$$(\text{Entrantes} - \text{Salientes}) / (\text{Entrantes} + \text{Salientes}) \times 100$$

que expresa el balance relativo de movilidad para cada país, acotado entre -100 (emisor puro) y +100 (receptor puro).

Flujo estandarizado global, calculado como

$$\text{flujo}_{\text{estandarizado}} = \text{entrante}_{\text{std}} - \text{saliente}_{\text{std}}$$

que expresa la diferencia entre la proporción de estudiantes entrantes de cada país respecto al total mundial de entrantes, y la proporción equivalente de salientes.

Este índice permite comparar magnitudes relativas independientemente del tamaño absoluto de los flujos y detectar patrones de asimetría global.

Adicionalmente, se estimaron correlaciones bivariadas (Pearson y Spearman) entre las variables económicas y los flujos de movilidad. El modelo segmentado se ajustó mediante el paquete *segmented*, utilizando como variable dependiente el número total de estudiantes entrantes y como variable explicativa el PIB per cápita (PPA). Este modelo permitió determinar el punto de quiebre y las pendientes antes y después del umbral, identificando así el rango de ingreso económico asociado a una mayor capacidad de atracción.

Ambos indicadores se calcularon en R mediante scripts desarrollados ad hoc, y los resultados se representaron en gráficos regionales (Figuras 9 y 10) que muestran la distribución del flujo neto simétrico y del flujo estandarizado por país y región.

3.3. Criterios de clasificación

Las categorías tipológicas se definieron mediante la integración de análisis documental y evidencia empírica. En una primera etapa, se revisaron políticas nacionales de internacionalización y programas de cooperación bilateral o multilateral, con el fin de identificar orientaciones institucionales predominantes.

En una segunda etapa, dicha clasificación se contrastó con los resultados económicos y de movilidad (flujos netos simétricos y flujos estandarizados), lo que permitió ajustar las categorías en función de patrones estructurales observados. De este modo, los países se agruparon según tres modelos predominantes:

Captación de talentos, característico de las economías con superávit de movilidad y alta concentración de PIB per cápita;

Internacionalización horizontal, asociada a flujos equilibrados o deficitarios y estrategias basadas en cooperación académica; y

Modelo mixto, que combina políticas de atracción con mecanismos de integración regional o multilateral.

Esta clasificación integrada combina criterios normativos y empíricos, lo que permite contextualizar las estrategias nacionales de internacionalización en la estructura económica y geopolítica del sistema mundial del conocimiento.

El período de referencia para el análisis comparativo fue 2014-2019. El año 2020 se incluyó únicamente como punto de contraste para representar la disrupción asociada a la pandemia, garantizando que este shock no distorsionara la caracterización de los patrones estructurales de movilidad. Los países sin información comparable se representaron en color neutro, sin imputar valores.

4. Resultados

El procesamiento de datos provenientes de fuentes internacionales permitió identificar patrones claros en la distribución global de estudiantes internacionales, en la inversión en educación y en los modelos de internacionalización adoptados por los países.

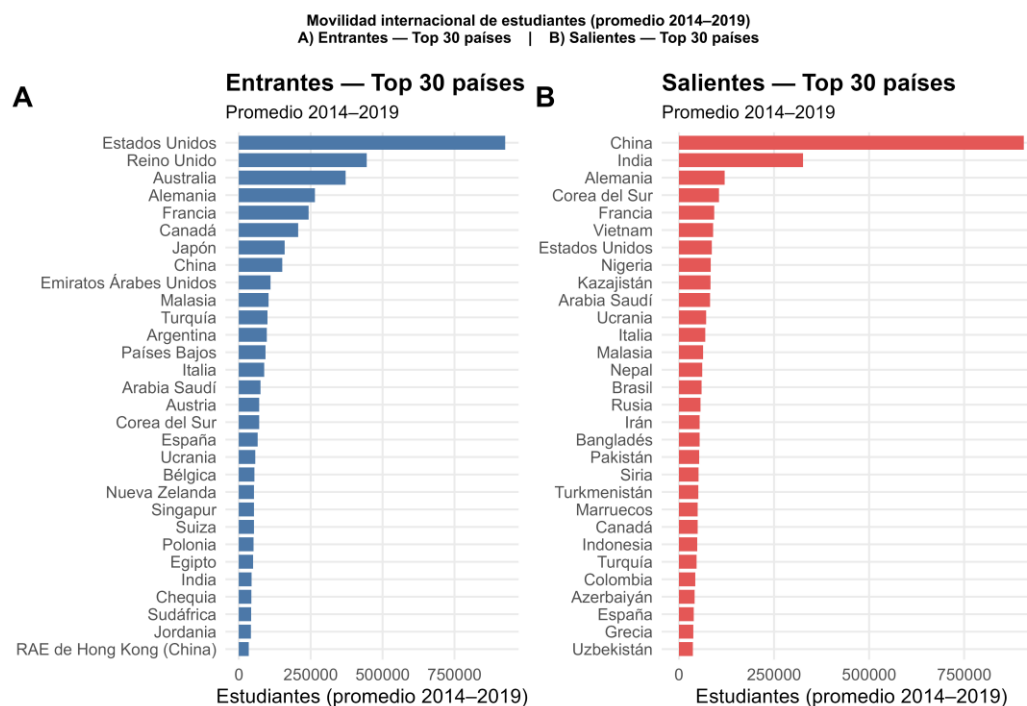
4.1. Distribución global de estudiantes internacionales

Para el período de estudio principal (2014-2019), los datos reflejan una concentración estructural de la movilidad académica. La Figura 1, que presenta los promedios de este período, identifica a Estados Unidos, Reino Unido, Canadá, Australia, Alemania y Francia como los principales destinos, que en conjunto concentran aproximadamente el 50% del total mundial estimado de estudiantes en movilidad.

Entre los países asiáticos, Japón es el principal receptor regional (alrededor de 159.700 estudiantes), seguido por China y Corea del Sur, con valores de 150.900 y 70.500 respectivamente. En América Latina, Argentina fue el único país de la región entre los treinta principales receptores mundiales, con un promedio de aproximadamente 97.500 estudiantes entrantes. Fuera de ese grupo principal, Brasil (20.400), México (17.700; ver nota metodológica sobre la calidad del dato, sección 3.1) y Chile (5.400) registraron valores considerablemente menores. En África, Sudáfrica se ubicó dentro del mismo grupo principal, con aproximadamente 43.200 estudiantes entrantes.

FIGURA (1)

MOVILIDAD INTERNACIONAL DE ESTUDIANTES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR (PROMEDIO 2014–2019)



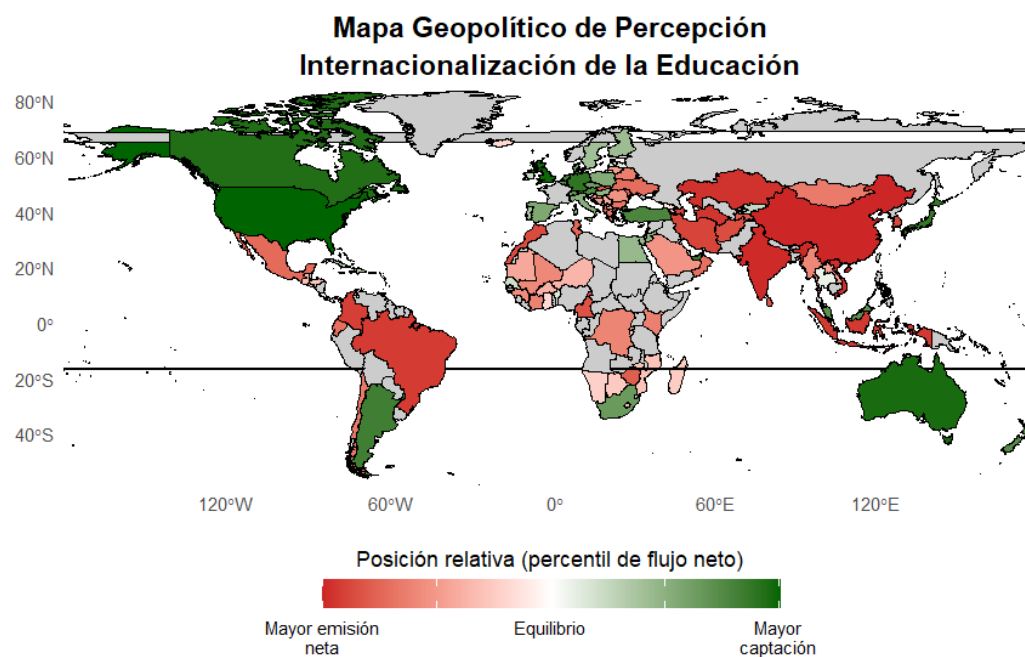
LA FIGURA PRESENTA LOS TREINTA PAÍSES CON MAYOR MOVILIDAD ESTUDIANTIL INTERNACIONAL, DIFERENCIANDO ENTRE PAÍSES RECEPTORES (A) Y PAÍSES EMISORES (B). EN EL PANEL A SE MUESTRAN LOS DESTINOS QUE CONCENTRAN LA MAYOR CANTIDAD DE ESTUDIANTES INTERNACIONALES ENTRANTES, MIENTRAS QUE EN EL PANEL B SE REPRESENTAN LOS PAÍSES DE ORIGEN CON MAYOR NÚMERO DE ESTUDIANTES SALIENTES. LOS DATOS REFLEJAN PROMEDIOS ANUALES PARA EL PERÍODO 2014–2019, DE ACUERDO CON LAS ESTADÍSTICAS DEL BANCO MUNDIAL.

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA CON BASE EN DATOS DEL BANCO MUNDIAL (WORLD DEVELOPMENT INDICATORS).

El mapa de distribución global (Figura 2) muestra que el flujo de estudiantes sigue una orientación predominante Sur–Norte, con la mayor parte de la movilidad dirigida hacia América del Norte, Europa Occidental y Oceanía, mientras que las regiones del “Sur global” permanecen como áreas emisoras o con capacidad receptora limitada, excepto Argentina.

FIGURA (2)

MAPA GEOPOLÍTICO DE PERCEPCIÓN DE LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR



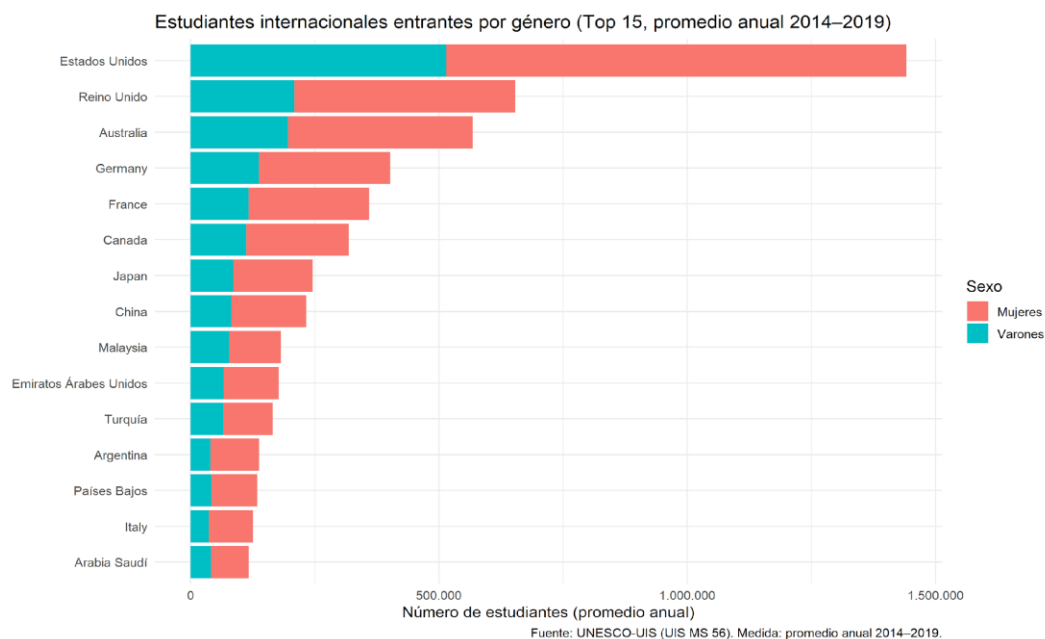
POSICIÓN RELATIVA DE CADA PAÍS EN LA DISTRIBUCIÓN GLOBAL DEL FLUJO NETO DE MOVILIDAD ESTUDIANTIL (NET_FLOW_ABS), EXPRESADA COMO PERCENTIL Y NO COMO VALOR BRUTO, DE MODO QUE LOS CASOS EXTREMOS (ESTADOS UNIDOS, CHINA) NO COMPRIMAN VISUALMENTE LA ESCALA DEL RESTO DE LOS PAÍSES. LOS TONOS VERDES INDICAN MAYOR CAPTACIÓN RELATIVA DE ESTUDIANTES INTERNACIONALES; LOS TONOS ROJOS REFLEJAN MAYOR EMISIÓN NETA RELATIVA, ASOCIADA A UN PREDOMINIO DE ESTUDIANTES SALIENTES. LOS TONOS CLAROS CORRESPONDEN A POSICIONES PRÓXIMAS AL EQUILIBRIO ENTRE MOVILIDAD ENTRANTE Y SALIENTE. LA CODIFICACIÓN DE COLOR COINCIDE CON LA UTILIZADA EN LA FIGURA 9.

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA Y DATOS DEL BANCO MUNDIAL.

La Figura (3) desagrega esta información por género para el período 2014–2019, mostrando una distribución relativamente equilibrada con una ligera sobrerrepresentación femenina en la mayoría de los principales países receptores. Como referencia de la disrupción pandémica, los datos de 2020 (Figura 4) revelan un cambio en este patrón, con una mayor proporción de estudiantes masculinos en la movilidad internacional, lo que sugiere un impacto diferencial de la crisis por género, junto con la ya mencionada reducción general en el número total de estudiantes. Este cambio en la distribución por género, registrado en 2020, señala un punto de inflexión en las tendencias históricas de la movilidad internacional, posiblemente vinculado a los efectos diferenciales de la pandemia.

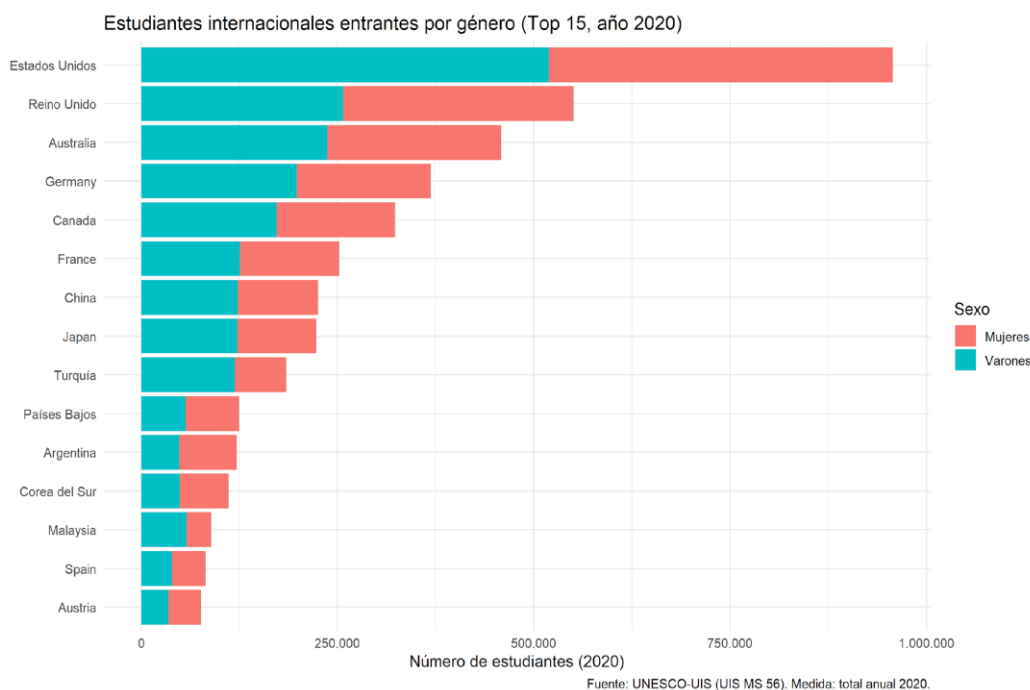
FIGURA (3)

ESTUDIANTES INTERNACIONALES ENTRANTES POR GÉNERO (TOP 15, PROMEDIO ANUAL 2014–2019)



BARRAS APILADAS POR PAÍS CON DESAGREGACIÓN DE MUJERES Y VARONES. MEDIDA: PROMEDIO ANUAL 2014–2019 A PARTIR DE REGISTROS DE ESTUDIANTES INTERNACIONALES ENTRANTES REPORTADOS A LA UNESCO-UIS. CRITERIO DE SELECCIÓN: 15 PAÍSES CON MAYOR PROMEDIO ANUAL DE ESTUDIANTES ENTRANTES. PAÍSES INCLUIDOS (DE MAYOR A MENOR): ESTADOS UNIDOS; REINO UNIDO; AUSTRALIA; ALEMANIA; FRANCIA; CANADA; JAPÓN; CHINA; EMIRATOS ÁRABES UNIDOS; MALASIA; TURQUÍA; ARGENTINA; PAÍSES BAJOS; ITALIA; ARABIA SAUDÍ.

FUENTE: UNESCO-UIS (UIS MS 56).

FIGURA (4)**ESTUDIANTES INTERNACIONALES ENTRANTES POR GÉNERO (TOP 15, AÑO 2020)**

BARRAS APILADAS POR PAÍS CON DESAGREGACIÓN DE MUJERES Y VARONES. MEDIDA: TOTAL ANUAL 2020 A PARTIR DE REGISTROS DE ESTUDIANTES INTERNACIONALES ENTRANTES REPORTADOS A LA UNESCO-UIS. CRITERIO DE SELECCIÓN: 15 PAÍSES CON MAYOR TOTAL ANUAL DE ESTUDIANTES ENTRANTES. PAÍSES INCLUIDOS (DE MAYOR A MENOR): ESTADOS UNIDOS; REINO UNIDO; AUSTRALIA; ALEMANIA; CANADA; FRANCIA; CHINA; JAPÓN; ARGENTINA; PAÍSES BAJOS; TURQUÍA; COREA DEL SUR; ESPAÑA; AUSTRIA; MALASIA.

FUENTE: UNESCO-UIS (UIS MS 56).

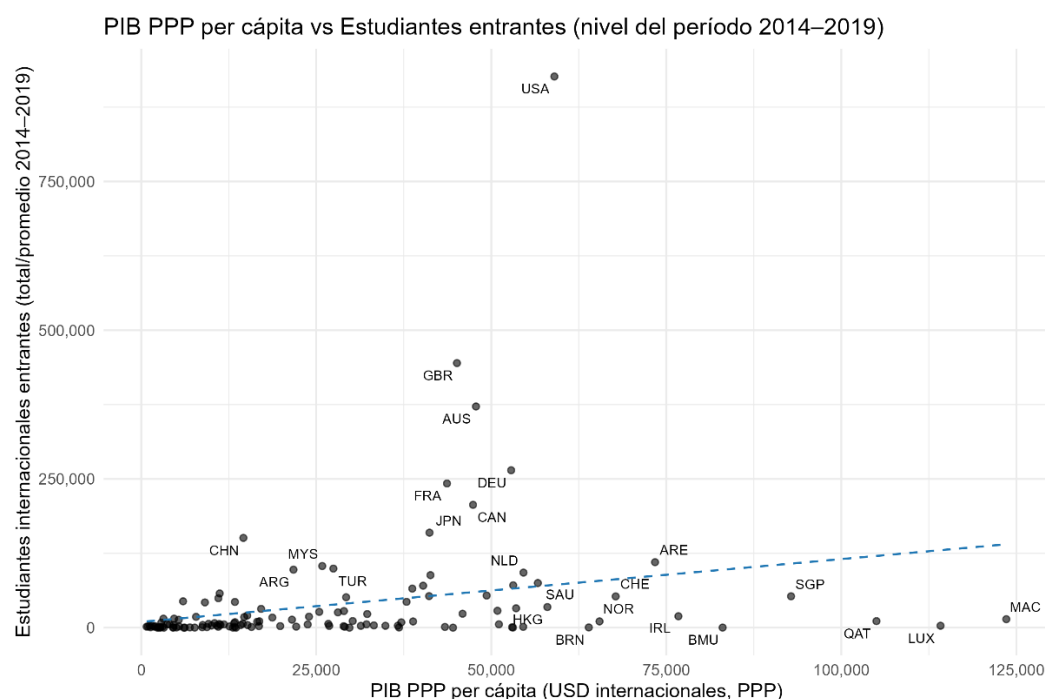
4.2. Inversión en educación y contexto macroeconómico

El análisis de las series macroeconómicas del período 2014-2019 muestra una asociación positiva y significativa entre el PIB per cápita (PPA) y la movilidad académica entrante ($r = 0.24$, $p = 0.007$; $\rho = 0.44$, $p < 0.001$), lo que confirma que el nivel de riqueza nacional se vincula con una mayor capacidad de atracción de estudiantes internacionales (Figura 5). En contraste, los datos de 2020 (Figura 6) muestran una reducción general de la movilidad internacional y una dispersión mayor en los valores, reflejando el impacto diferencial de la pandemia sobre los flujos académicos. En cambio, la relación entre la inversión pública en educación (% del PIB) y la movilidad resultó débil y solo marginalmente significativa ($r = 0.09$, $p = 0.35$; $\rho = 0.20$, $p = 0.027$), indicando que el esfuerzo presupuestario relativo no garantiza una mayor captación académica (Figura 7). Estos resultados muestran que, si bien el desarrollo económico nacional se asocia claramente con la capacidad de atracción, el volumen de la inversión en educación no mantiene una relación lineal equivalente. En otras palabras, las variaciones en la inversión en educación relativa no se traducen necesariamente en mayor movilidad

internacional, lo que sugiere que la atracción de estudiantes depende más de la estructura económica general y del posicionamiento geopolítico de los países que del porcentaje del PIB destinado a educación.

FIGURA (5)

RELACIÓN ENTRE EL PIB PER CÁPITA (PPA, US\$ INTERNACIONALES) Y ESTUDIANTES INTERNACIONALES ENTRANTES (PROMEDIO DEL PERÍODO 2014–2019)



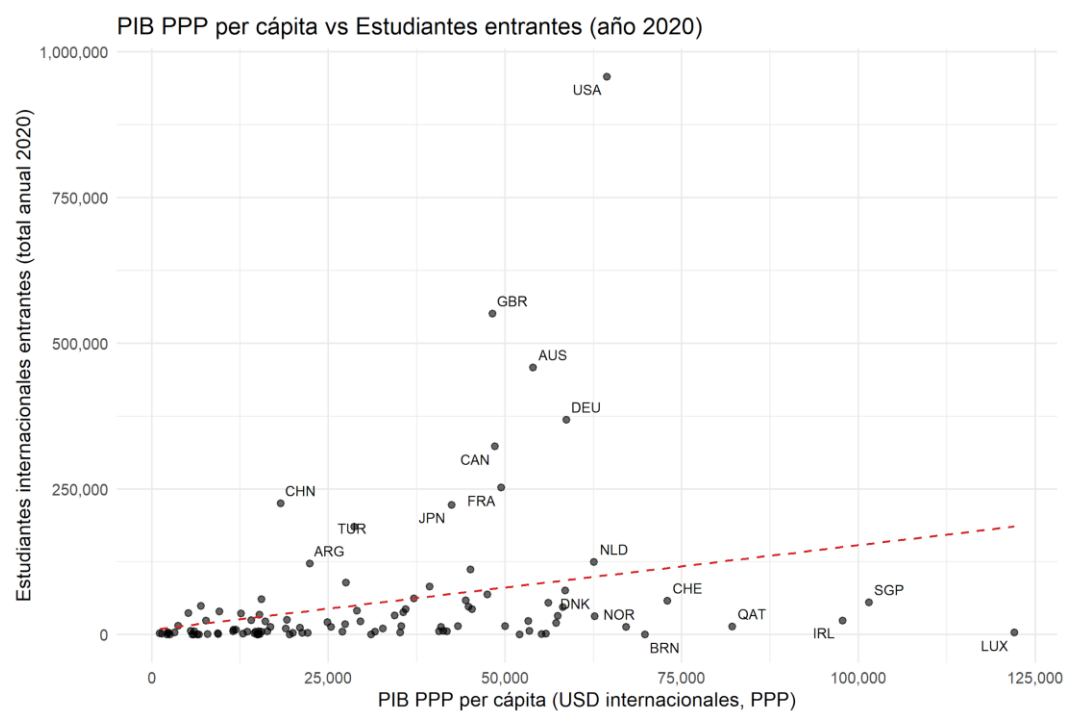
LOS RÓTULOS IDENTIFICAN LOS PAÍSES SITUADOS EN EL DECIL SUPERIOR (P90) DE PIB PER CÁPITA O DE NÚMERO DE ESTUDIANTES ENTRANTES. LÍNEA DISCONTINUA: AJUSTE LINEAL (OLS).

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA CON BASE EN BANCO MUNDIAL (INDICADOR NY.GDP.PCAP.PP.CD) Y UNESCO-UIS (INDICADOR UIS.MS.56).

CÓDIGOS ISO-3: ARE-EMIRATOS ÁRABES UNIDOS; ARG-ARGENTINA; AUS-AUSTRALIA; BMU-BERMUDA; BRN-BRUNEI; CAN-CANADÁ; CHE-SUIZA; CHN-CHINA; DEU-ALEMANIA; FRA-FRANCIA; GBR-REINO UNIDO; HKG-HONG KONG SAR CHINA; IRL-IRLANDA; JPN-JAPÓN; LUX-LUXEMBURGO; MAC-MACAO; MYS-MALASIA; NLD-PAÍSES BAJOS; NOR-NORUEGA; QAT-QATAR; SAU-ARABIA SAUDÍ; SGP-SINGAPUR; TUR-TURQUÍA; USA-ESTADOS UNIDOS.

FIGURA (6)

PIB PER CÁPITA (PPA, US\$ INTERNACIONALES) VS ESTUDIANTES INTERNACIONALES ENTRANTES (2020)



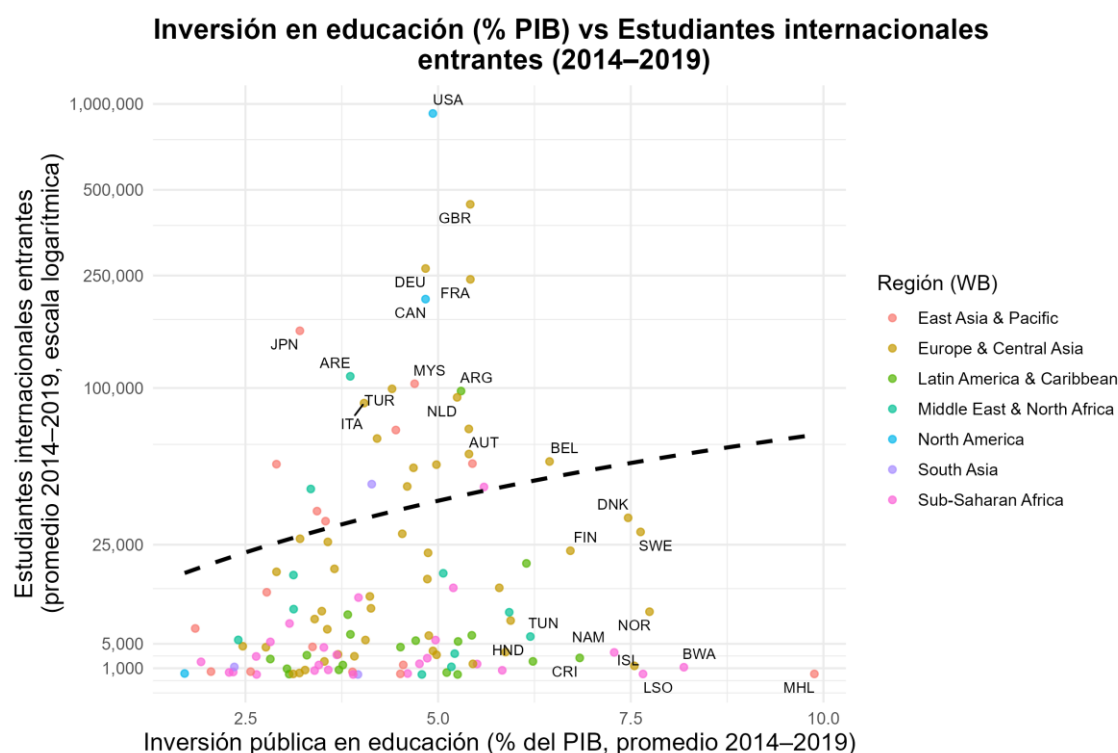
RÓTULOS: PAÍSES EN EL DECIL SUPERIOR (P90). LÍNEA DISCONTINUA: AJUSTE LINEAL (OLS).

FUENTE: BANCO MUNDIAL (NY.GDP.PCAP.PP.CD) Y UNESCO-UIS (UIS MS 56).

CÓDIGOS ISO-3: ARG-ARGENTINA; AUS-AUSTRALIA; BRN-BRUNEI; CAN-CANADÁ; CHE-SUIZA; CHN-CHINA; DEU-ALEMANIA; DNK-DINAMARCA; FRA-FRANCIA; GBR-REINO UNIDO; IRL-IRLANDA; JPN-JAPÓN; LUX-LUXEMBURGO; NLD-PAÍSES BAJOS; NOR-NORUEGA; QAT-QATAR; SGP-SINGAPUR; TUR-TURQUÍA; USA-ESTADOS UNIDOS.

FIGURA (7)

RELACIÓN ENTRE LA INVERSIÓN PÚBLICA EN EDUCACIÓN (% DEL PIB) Y LOS ESTUDIANTES INTERNACIONALES ENTRANTES (PROMEDIO DEL PERÍODO 2014–2019)



CADA PUNTO REPRESENTA UN PAÍS, COLOREADO SEGÚN SU REGIÓN GEOGRÁFICA (CLASIFICACIÓN DEL BANCO MUNDIAL). EL EJE DE ESTUDIANTES ENTRANTES SE PRESENTA EN ESCALA LOGARÍTMICA PARA EVITAR QUE LOS VALORES EXTREMOS (ESTADOS UNIDOS, REINO UNIDO) COMPRIMAN VISUALMENTE LA DISTRIBUCIÓN DEL RESTO DE LOS PAÍSES. LÍNEA DISCONTINUA: AJUSTE LINEAL (OLS).

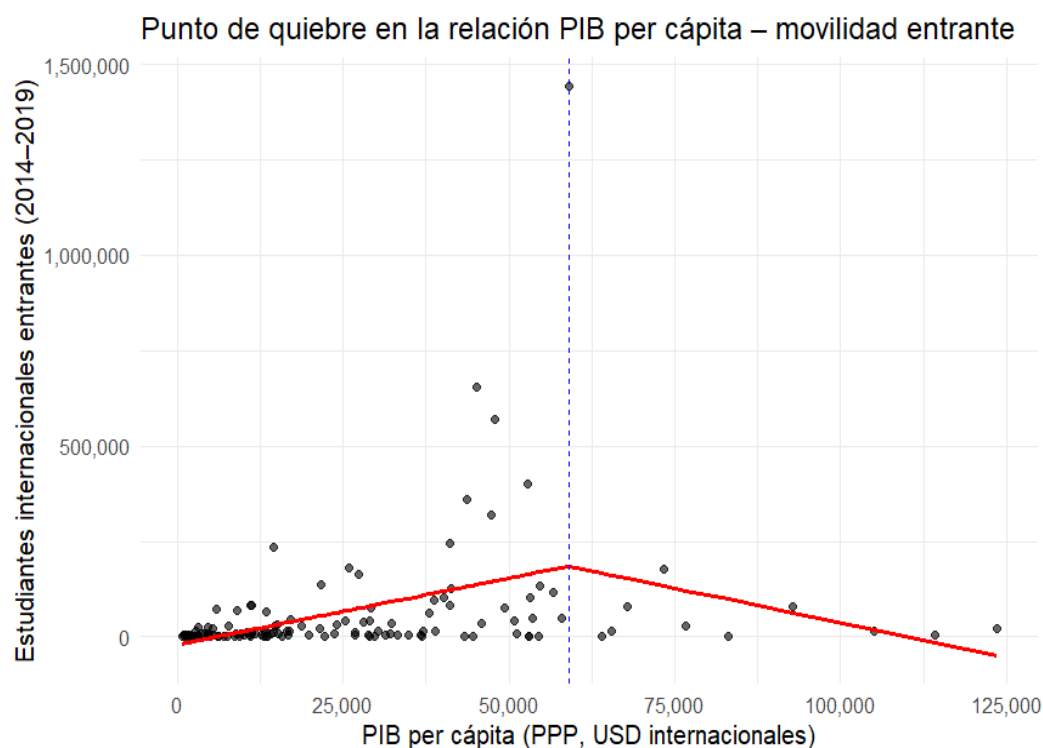
FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA CON BASE EN BANCO MUNDIAL (INDICADORES SE.XPD.TOTL.GD.ZS Y UIS.MS.56).

NOTA: LA CORRELACIÓN LINEAL ENTRE AMBAS VARIABLES FUE DÉBIL ($R = 0.09$, $p = 0.35$), MIENTRAS QUE LA CORRELACIÓN NO PARAMÉTRICA ($p = 0.20$, $p = 0.027$) SUGIERE UNA RELACIÓN POSITIVA MUY LEVE Y NO LINEAL ENTRE LA INVERSIÓN EN EDUCACIÓN Y LA ATRACCIÓN DE ESTUDIANTES INTERNACIONALES.

El modelo segmentado aplicado a la relación entre el PIB per cápita y los estudiantes entrantes para el período 2014-2019, identificó un punto de quiebre en torno a los 59.000 USD PPA per cápita (± 12.000), a partir del cual la pendiente se estabiliza, sugiriendo la existencia de un nivel óptimo de movilidad en las economías de mayor ingreso (Figura 8). Por debajo de este umbral, la relación fue positiva y significativa ($\beta_1 = 3.49$, $p < 0.001$), mientras que por encima se observó una tendencia a la estabilización ($\beta_2 = -3.61$). Este patrón refleja un posible efecto de madurez o alcance en los objetivos geopolíticos de atracción, donde el crecimiento económico adicional ya no se traduce necesariamente en un aumento proporcional de la movilidad internacional.

FIGURA (8)

PUNTO DE QUIEBRE EN LA RELACIÓN ENTRE EL PIB PER CÁPITA (PPA, US\$ INTERNACIONALES) Y LOS ESTUDIANTES INTERNACIONALES ENTRANTES (PROMEDIO DEL PERÍODO 2014–2019)



LA LÍNEA ROJA REPRESENTA EL MODELO AJUSTADO MEDIANTE REGRESIÓN SEGMENTADA (PIECEWISE REGRESSION) Y LA LÍNEA AZUL DISCONTINUA MARCA EL PUNTO DE QUIEBRE ESTIMADO (~59.000 USD PPA PER CÁPITA; ± 12.000).

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA CON BASE EN BANCO MUNDIAL (INDICADORES NY.GDP.PCAP.PP.CD Y UIS.MS.56).

NOTA: POR DEBAJO DEL UMBRAL LA RELACIÓN FUE POSITIVA Y SIGNIFICATIVA ($\beta_1 = 3.49$, $p < 0.001$), MIENTRAS QUE POR ENCIMA LA PENDIENTE SE ESTABILIZA ($\beta_2 = -3.61$), LO QUE SUGIERE UN EFECTO DE MADUREZ EN LOS NIVELES DE MOVILIDAD DE LOS PAÍSES DE MAYORES INGRESOS.

En conjunto, la comparación entre el gasto educativo, el nivel de ingreso y la movilidad revela una estructura desigual: los países con mayor PIB per cápita consolidan su capacidad de atracción hasta alcanzar un punto de saturación, mientras que los de menor ingreso mantienen una relación más directa entre crecimiento económico y movilidad. Esta dinámica refuerza la idea de asimetrías estructurales y de madurez diferenciada entre regiones dentro del sistema mundial de educación superior.

4.3. Tipos de internacionalización

El mapa tipológico que clasifica a los países según el tipo de internacionalización predominante (Figuras 9 y 10) distingue tres modalidades principales:

1. **Captación de talentos:** incluye 42 países con políticas activas de atracción de estudiantes extranjeros (entre ellos, Estados Unidos, Reino Unido, Canadá, Alemania, Francia, Japón, Australia y Argentina; también España, Italia, Cuba y Sudáfrica).
2. **Internacionalización horizontal:** agrupa 11 países (por ejemplo, Costa Rica, Ghana, Tailandia, Baréin y Panamá), caracterizados por un flujo relativamente equilibrado entre entrantes y salientes.
3. **Modelo mixto:** comprende 79 países, entre ellos China, India, Chile, Brasil, Colombia y México, que combinan estrategias de atracción de talento con acciones de cooperación regional o multilateral.

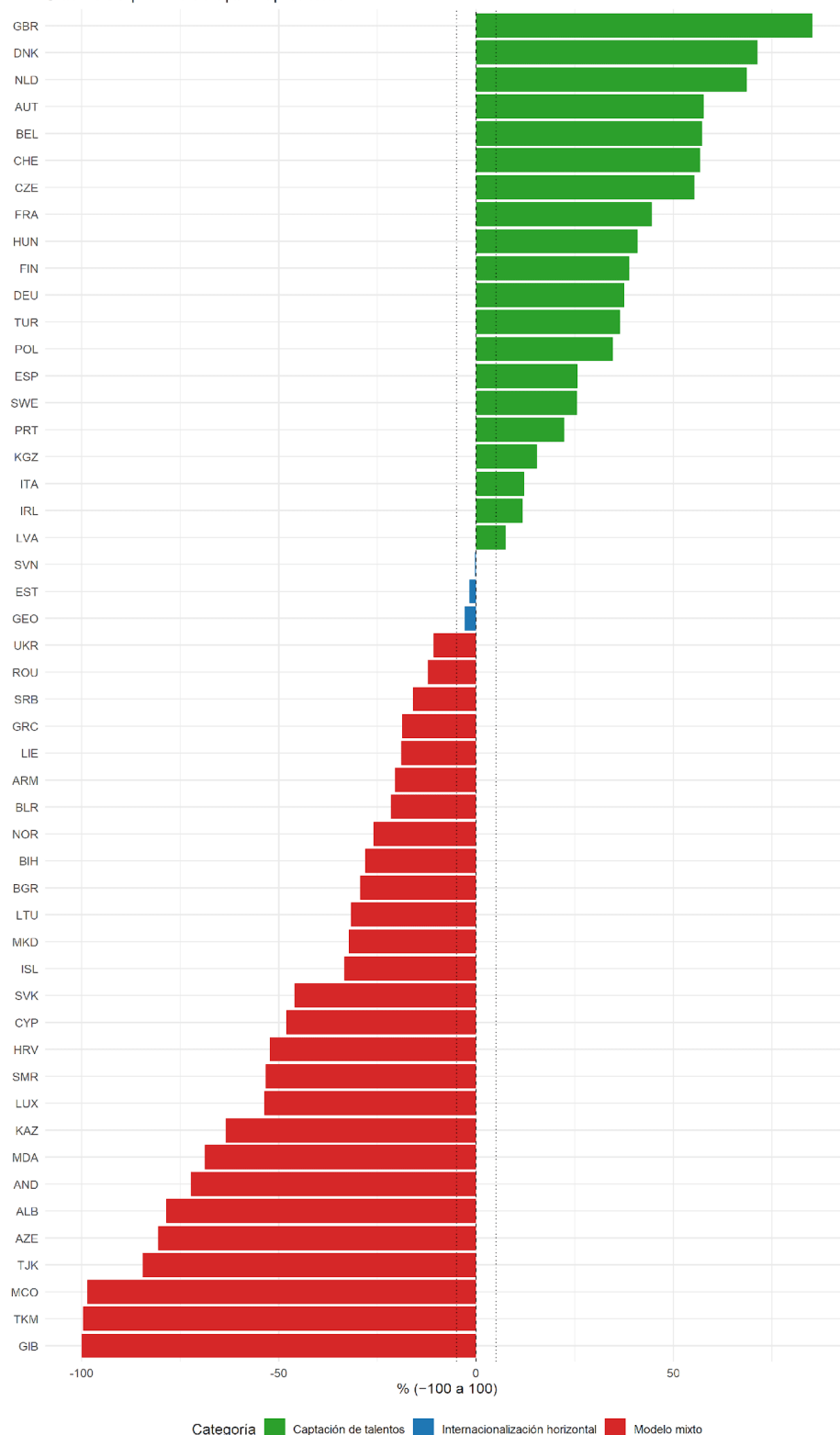
La clasificación tipológica de México resulta robusta al valor observado en 2018 (véase nota metodológica en 3.1): excluyendo ese año del promedio, el flujo neto simétrico sería de -22,9 % en lugar de -29,3 %, sin que esto modifique su categorización como “Modelo mixto” bajo el umbral de ± 5 puntos porcentuales adoptado en este estudio.

FIGURA (9)

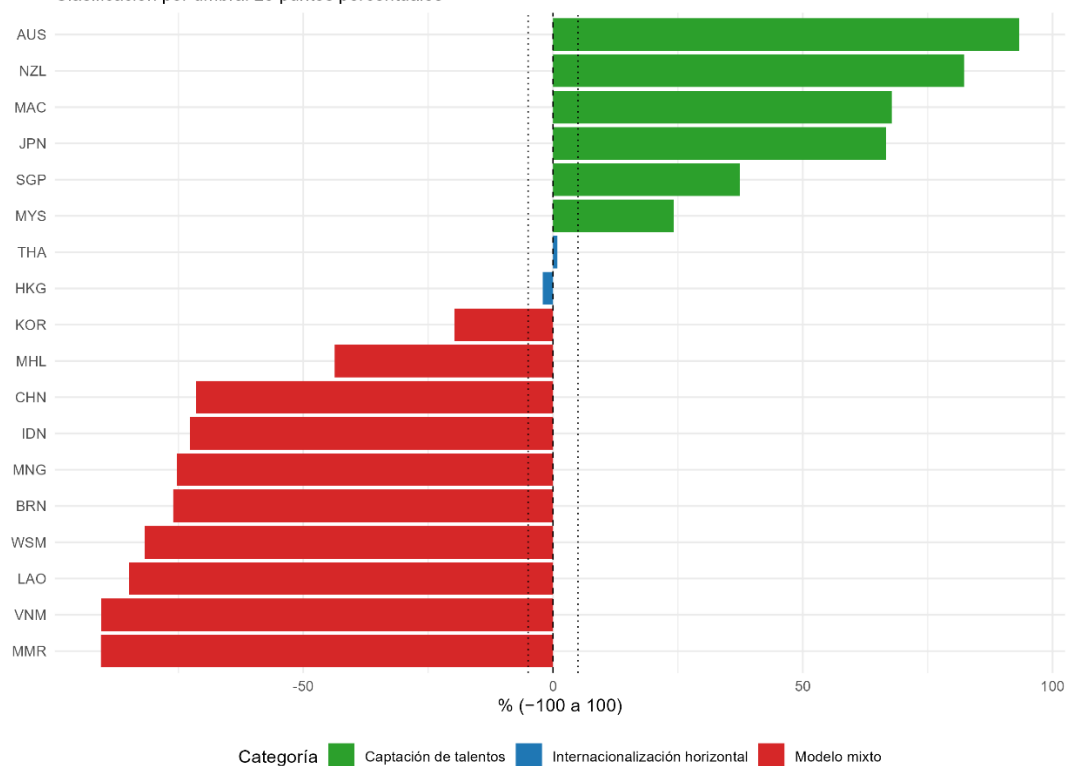
((A) EUROPA Y ASIA CENTRAL; (B) ASIA ORIENTAL Y PACÍFICO; (C) AMÉRICA DEL NORTE; (D) AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE; (E) ORIENTE MEDIO Y NORTE DE ÁFRICA; (F) ÁFRICA SUB-SAHARIANA; (G) ASIA MERIDIONAL. FLUJO NETO SIMÉTRICO DE ESTUDIANTES INTERNACIONALES POR REGIÓN (PROMEDIOS 2014–2019)

(A) Europa y Asia Central — Flujo neto simétrico (2014–2019)

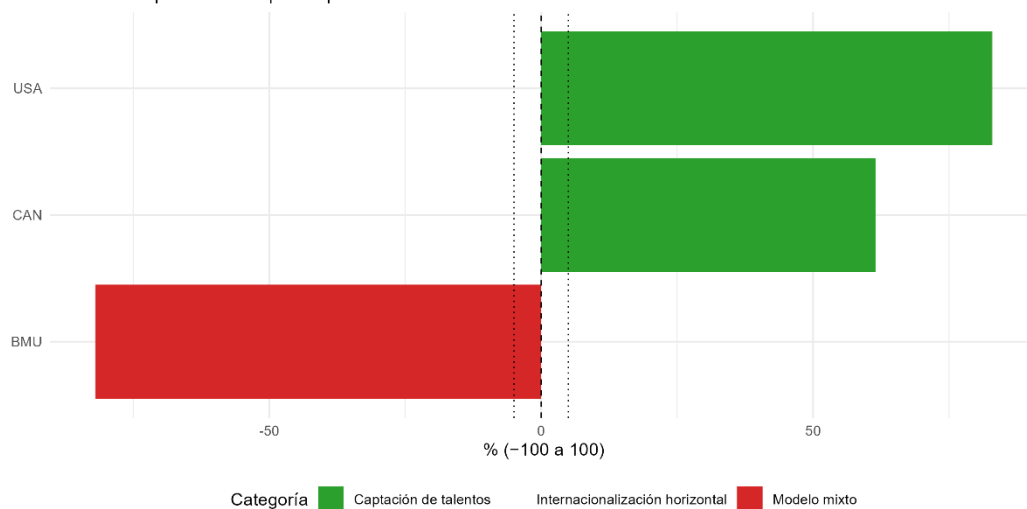
Clasificación por umbral ± 5 puntos porcentuales



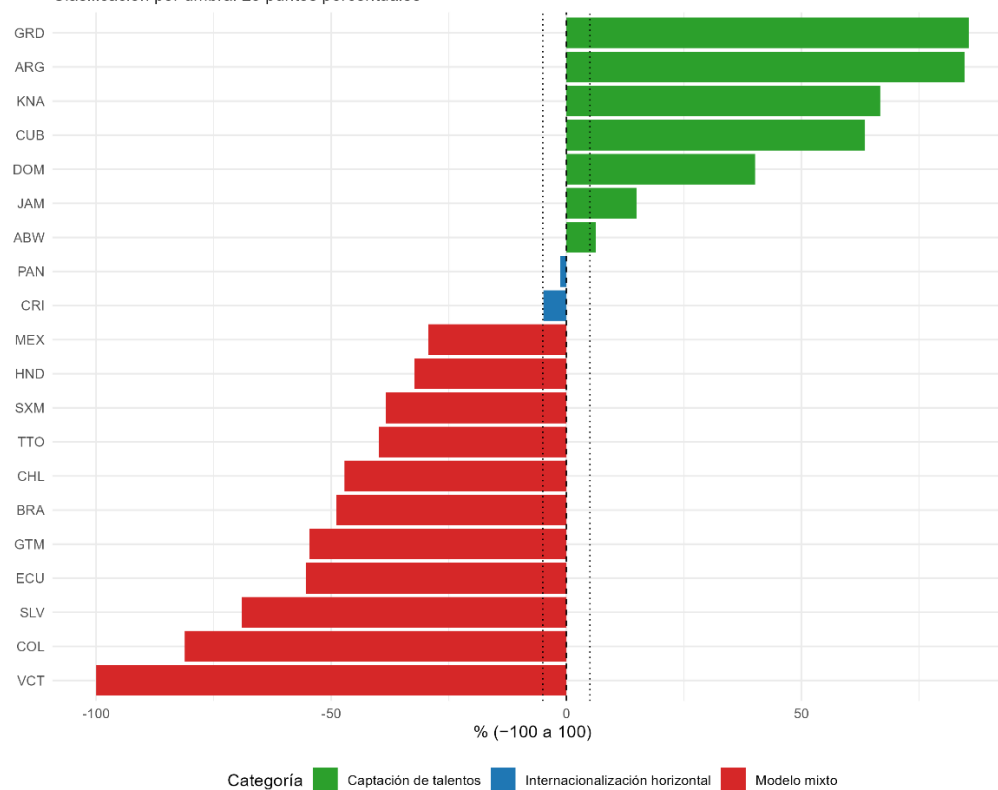
(B) Asia Oriental y el Pacífico — Flujo neto simétrico (2014–2019)

Clasificación por umbral ± 5 puntos porcentuales

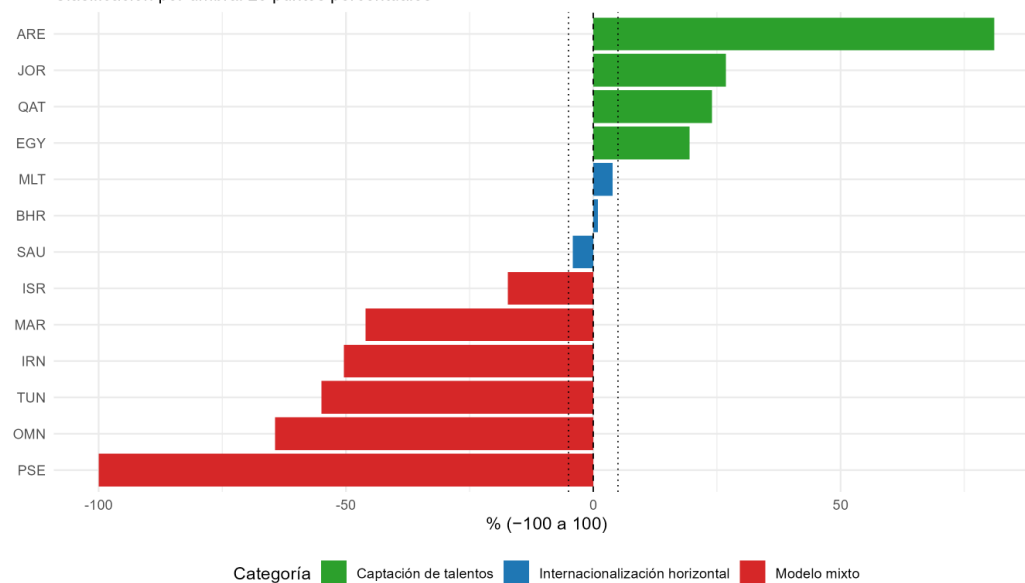
(C) América del Norte — Flujo neto simétrico (2014–2019)

Clasificación por umbral ± 5 puntos porcentuales

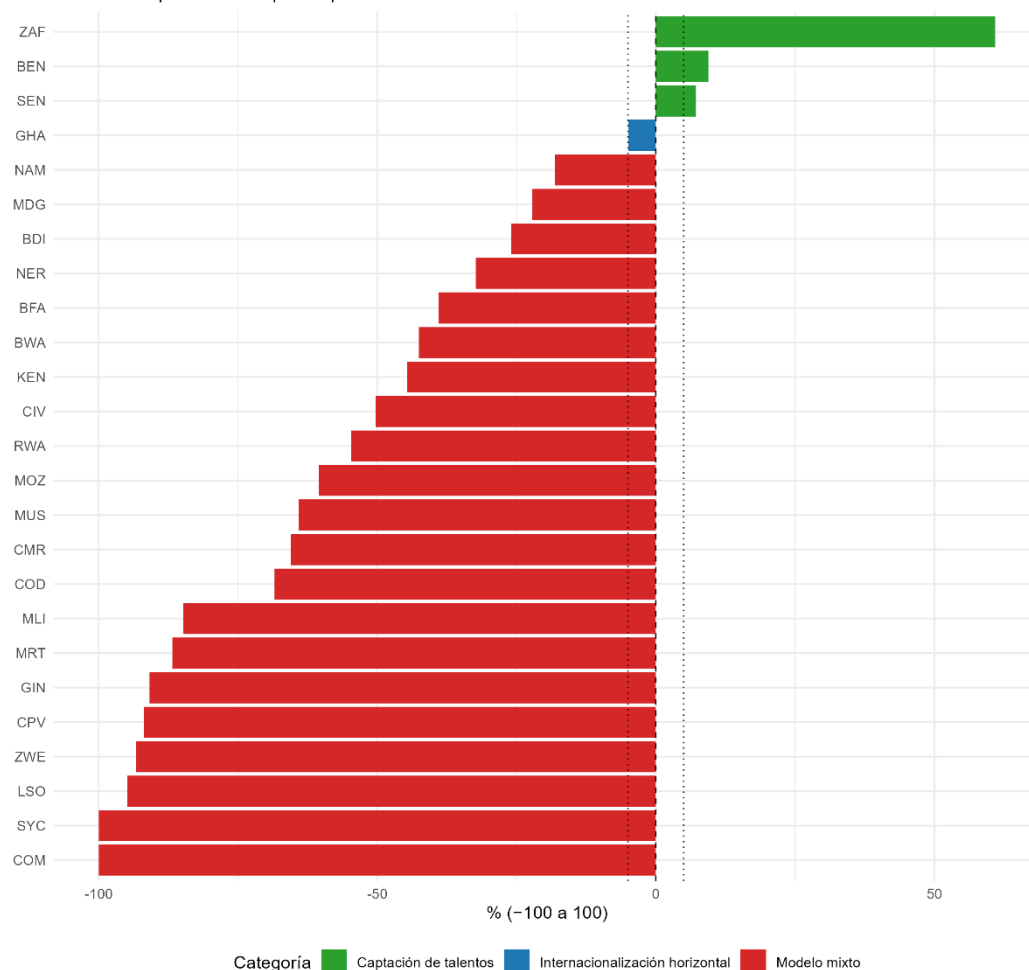
(D) América Latina y el Caribe — Flujo neto simétrico (2014–2019)

Clasificación por umbral ± 5 puntos porcentuales

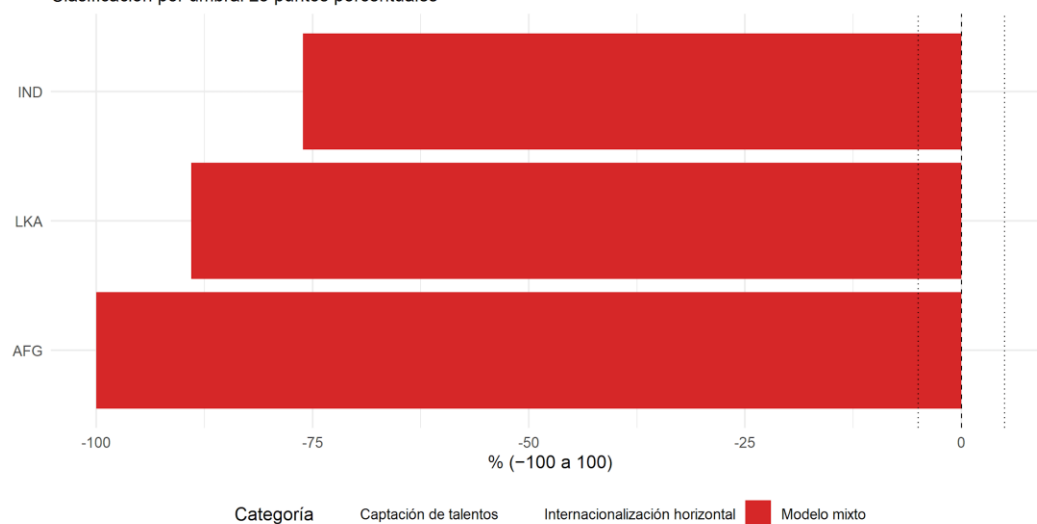
(E) Oriente Medio y Norte de África — Flujo neto simétrico (2014–2019)

Clasificación por umbral ± 5 puntos porcentuales

(F) África Subsahariana — Flujo neto simétrico (2014–2019)

Clasificación por umbral ± 5 puntos porcentuales

(G) Asia Meridional — Flujo neto simétrico (2014–2019)

Clasificación por umbral ± 5 puntos porcentuales

BARRAS COLOREADAS POR CATEGORÍA: CAPTACIÓN DE TALENTOS (VERDE), INTERNACIONALIZACIÓN HORIZONTAL (AZUL) Y MODELO MIXTO (ROJO). EL INDICADOR ES $NET_FLOW_SYM = (ENTRANTES - SALIENTES) / (ENTRANTES + SALIENTES) \times 100$, ACOTADO ENTRE -100 Y 100 . UMBRALES DE CLASIFICACIÓN EN -5 Y $+5$ PUNTOS PORCENTUALES; LÍNEA DISCONTINUA EN 0 . ETIQUETAS ISO3 PARA LEGIBILIDAD.

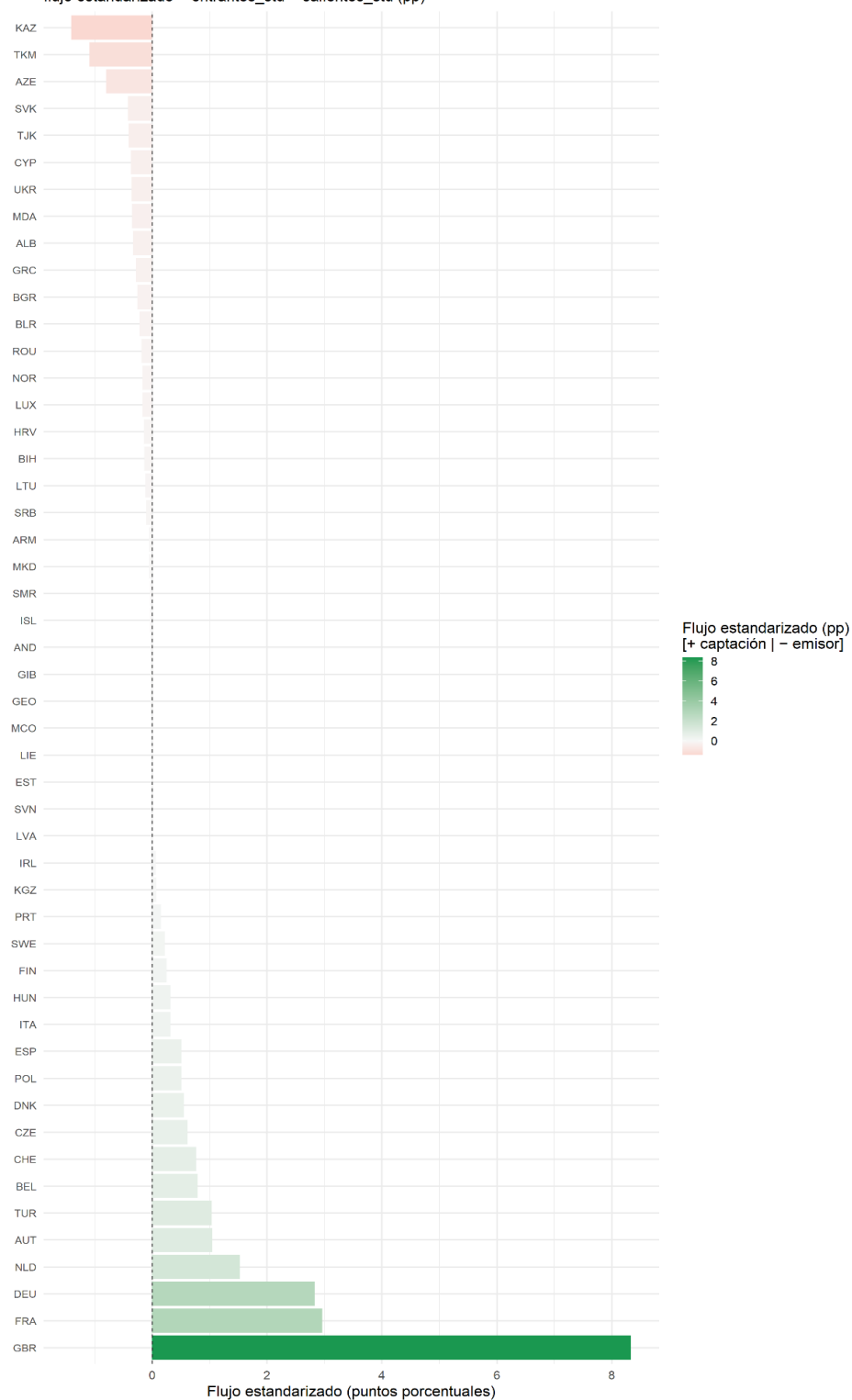
FIGURA (10)

FLUJO ESTANDARIZADO GLOBAL DE ESTUDIANTES INTERNACIONALES POR PAÍS (PROMEDIOS 2014–2019)

((A) EUROPA Y ASIA CENTRAL; (B) ASIA ORIENTAL Y EL PACÍFICO; (C) AMÉRICA DEL NORTE; (D) AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE; (E) ORIENTE MEDIO Y NORTE DE ÁFRICA; (F) ÁFRICA SUBSAHARIANA; (G) ASIA MERIDIONAL).

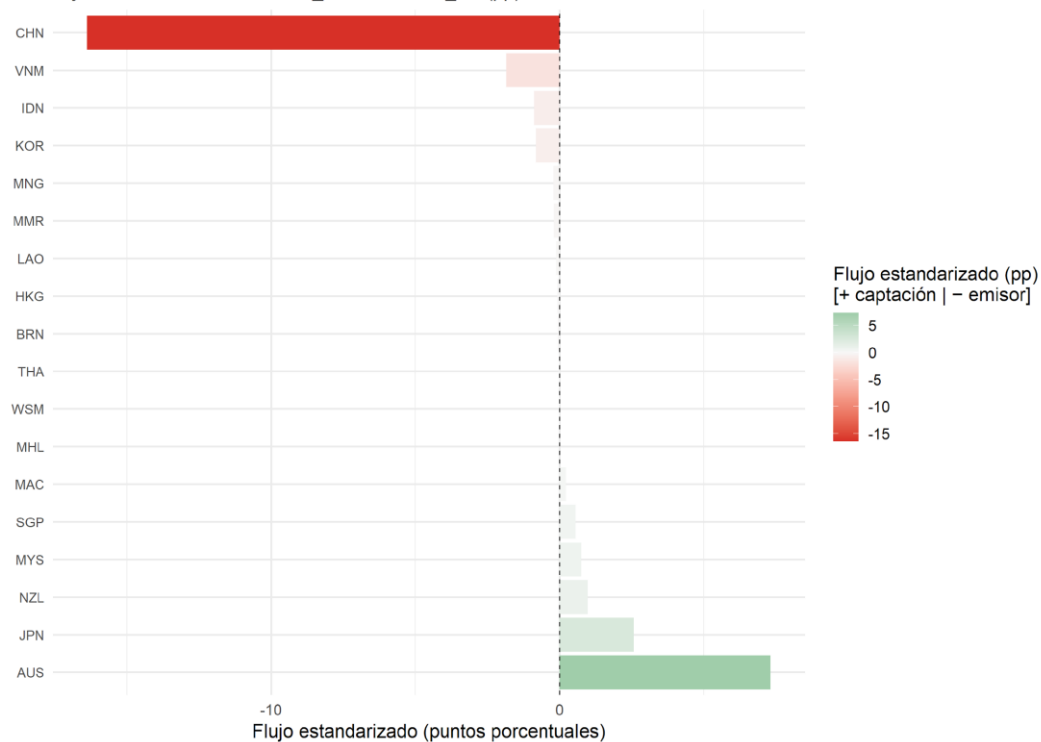
(A) Europa y Asia Central — Flujo estandarizado global (2014–2019)

$\text{entrantes_std} = \text{Entrantes país} / \text{Total global de entrantes}$; $\text{salientes_std} = \text{Salientes país} / \text{Total global de salientes}$;
 $\text{flujo estandarizado} = \text{entrantes_std} - \text{salientes_std}$ (pp)



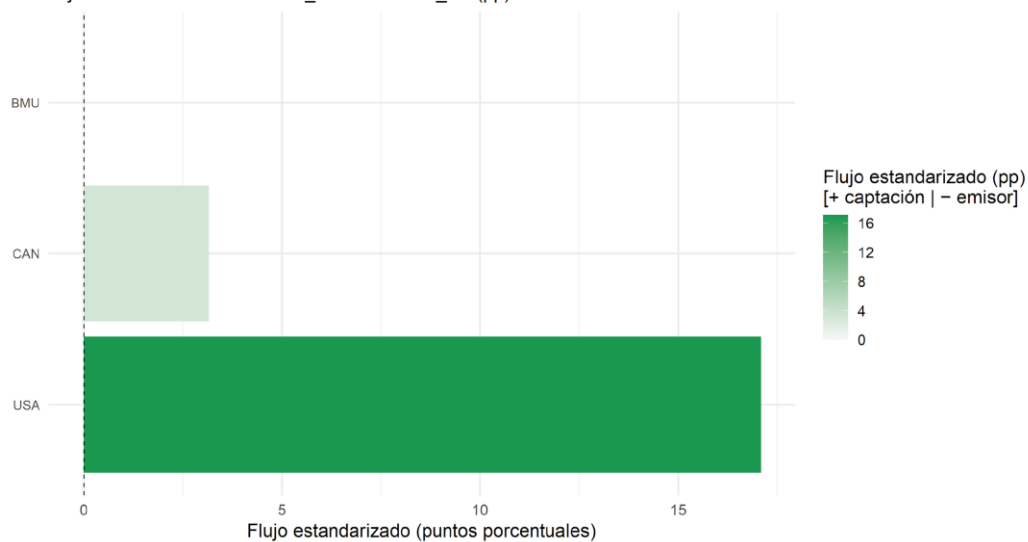
(B) Asia Oriental y el Pacífico — Flujo estandarizado global (2014–2019)

entrantes_std = Entrantes país / Total global de entrantes; salientes_std = Salientes país / Total global de salientes;
 flujo estandarizado = entrantes_std – salientes_std (pp)



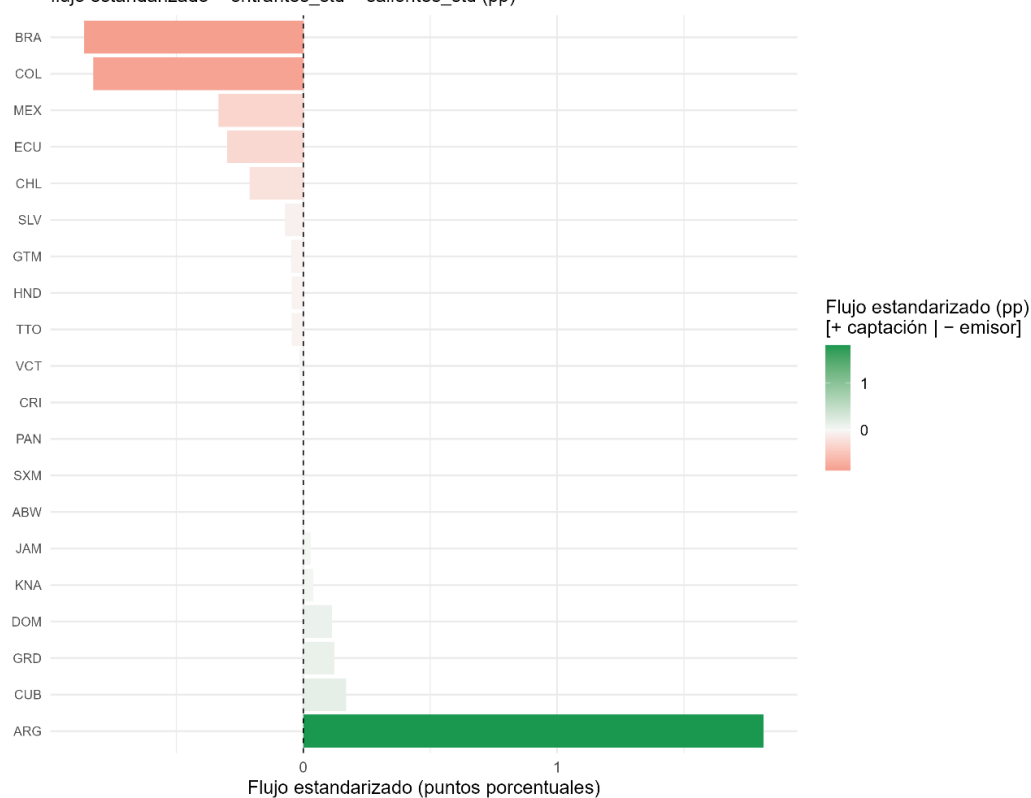
(C) América del Norte — Flujo estandarizado global (2014–2019)

entrantes_std = Entrantes país / Total global de entrantes; salientes_std = Salientes país / Total global de salientes;
 flujo estandarizado = entrantes_std – salientes_std (pp)



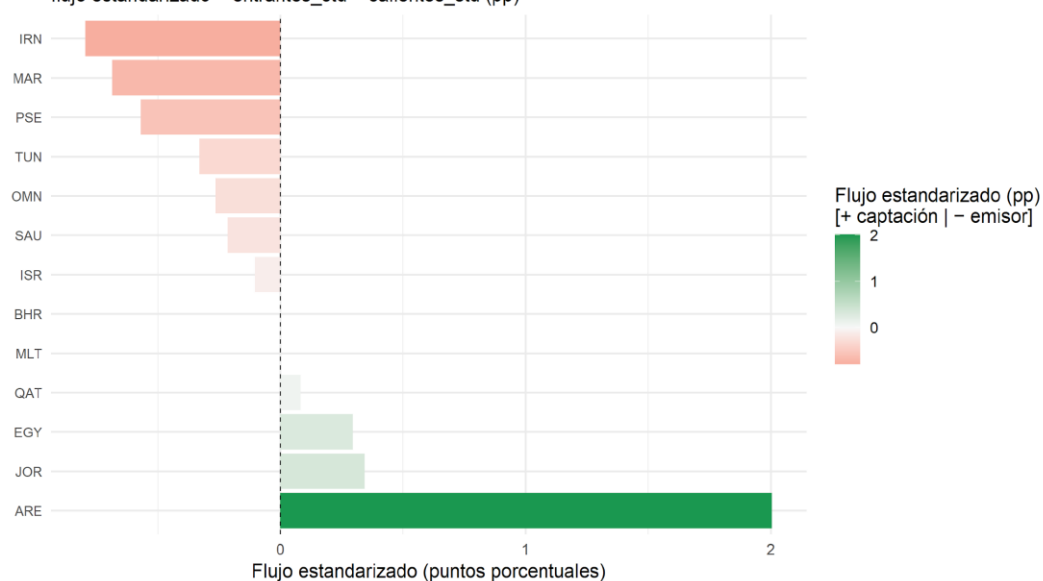
(D) América Latina y el Caribe — Flujo estandarizado global (2014–2019)

entrantes_std = Entrantes país / Total global de entrantes; salientes_std = Salientes país / Total global de salientes;
 flujo estandarizado = entrantes_std – salientes_std (pp)



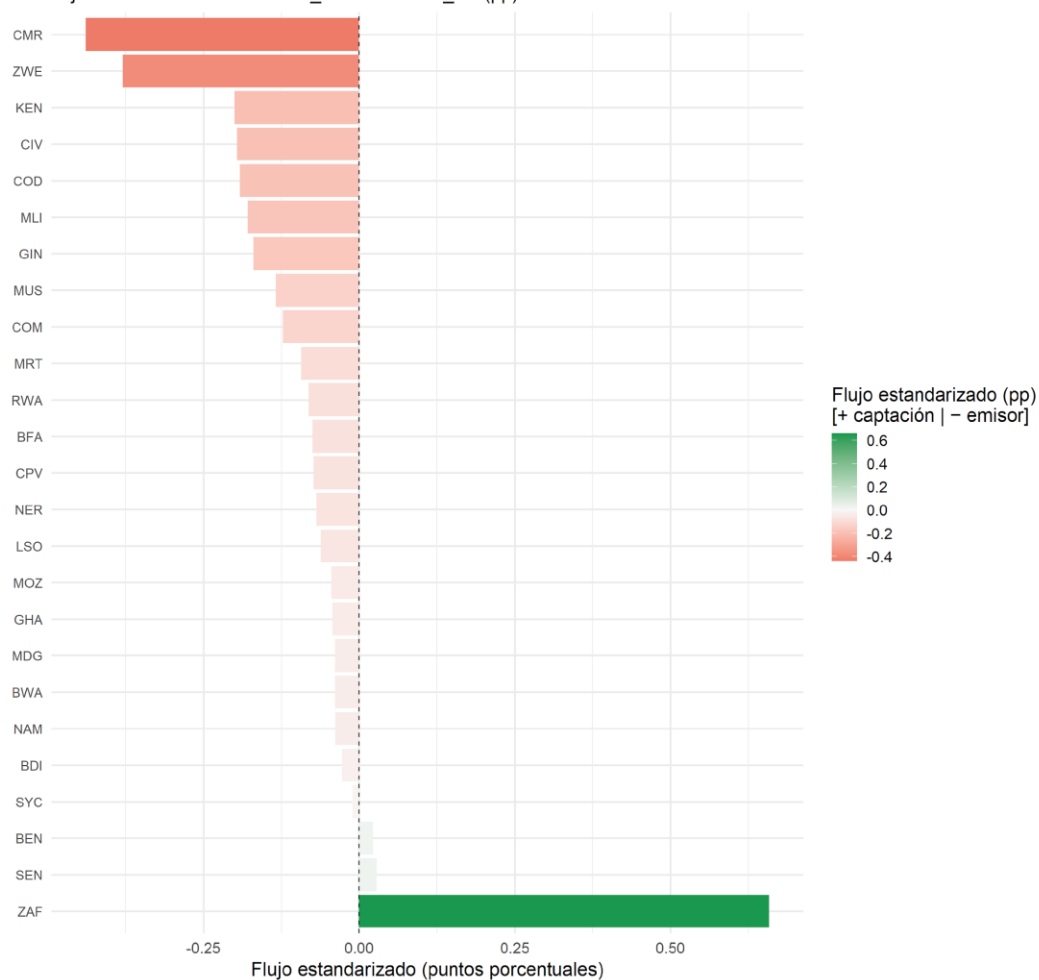
(E) Oriente Medio y Norte de África — Flujo estandarizado global (2014–2019)

entrantes_std = Entrantes país / Total global de entrantes; salientes_std = Salientes país / Total global de salientes;
 flujo estandarizado = entrantes_std – salientes_std (pp)



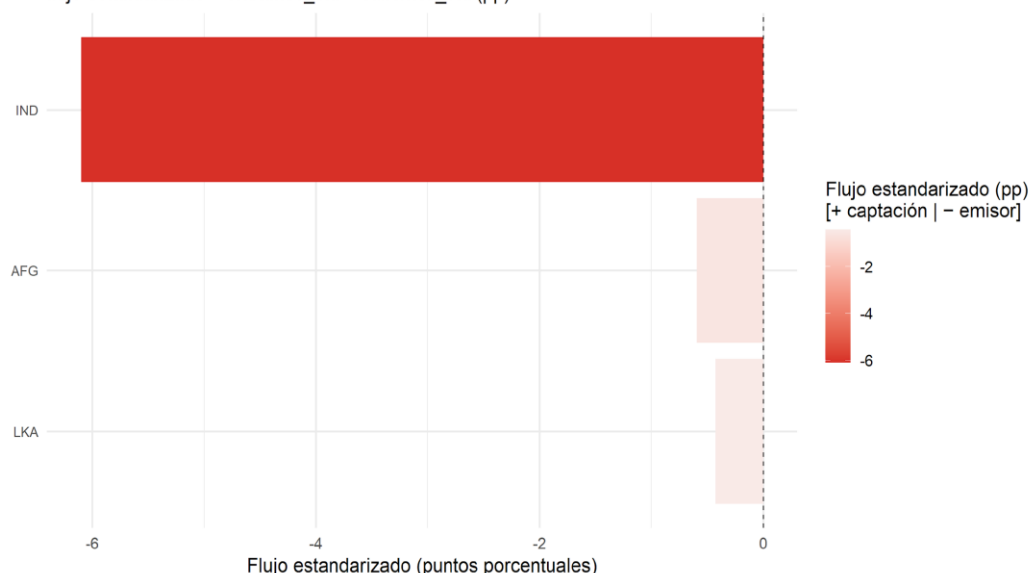
(F) África Subsahariana — Flujo estandarizado global (2014–2019)

entrantes_std = Entrantes país / Total global de entrantes; salientes_std = Salientes país / Total global de salientes;
 flujo estandarizado = entrantes_std – salientes_std (pp)



(G) Asia Meridional — Flujo estandarizado global (2014–2019)

entrantes_std = Entrantes país / Total global de entrantes; salientes_std = Salientes país / Total global de salientes;
 flujo estandarizado = entrantes_std – salientes_std (pp)



PARA CADA PAÍS: ENTRANTES_STD = ENTRANTES PAÍS / TOTAL GLOBAL DE ENTRANTES; SALIENTES_STD = SALIENTES PAÍS / TOTAL GLOBAL DE SALIENTES; FLUJO ESTANDARIZADO = ENTRANTES_STD – SALIENTES_STD, EXPRESADO EN PORCENTAJE. VALORES POSITIVOS (VERDE) INDICAN CAPTACIÓN NETA GLOBAL; VALORES NEGATIVOS (ROJO) INDICAN EMISIÓN NETA GLOBAL. LAS FIGURAS SE PRESENTAN POR REGIÓN PARA MAXIMIZAR LA LEGIBILIDAD (ETIQUETAS ISO3).

4.4. Flujos de movilidad estandarizados y asimetrías regionales

Los indicadores derivados del período 2014–2019 (Figuras 9 y 10) muestran la existencia de patrones regionales contrastantes en los balances de movilidad estudiantil.

En Europa, Asia central y América del Norte, los valores del flujo estandarizado son predominantemente positivos, lo que refleja una fuerte capacidad de atracción y la consolidación de sus sistemas universitarios como polos globales de recepción.

En cambio, América Latina y el Caribe, África Subsahariana y Asia Meridional presentan balances predominantemente negativos, lo que confirma su papel general como regiones emisoras netas de estudiantes, con excepciones puntuales como Argentina y Cuba, cuyo régimen de gratuidad universitaria genera una capacidad de atracción neta positiva (véase sección 5.1).

El Oriente Medio y Norte de África, y Asia Oriental y el Pacífico, muestran mayor heterogeneidad, con países altamente receptores (Japón, Singapur, Emiratos Árabes Unidos) y otros predominantemente emisores, como China, pese a concentrar un volumen absoluto considerable de estudiantes entrantes.

El flujo neto simétrico (-100 a +100; Figura 9) refuerza este patrón: la concentración de países con valores positivos se superpone con los de mayor PIB per cápita y gasto educativo, lo que sugiere que la capacidad de atraer estudiantes depende tanto de la infraestructura académica como de la posición geopolítica en el sistema mundial del conocimiento.

En síntesis, los resultados cuantitativos y cartográficos ponen de relieve una concentración significativa de la movilidad educativa y de la inversión en el “Norte Global”, así como la coexistencia de diferentes enfoques nacionales de internacionalización, que varían entre la captación, la cooperación y los modelos intermedios.

En conjunto, los resultados revelan que la capacidad de atracción académica de los países depende en mayor medida de su nivel de desarrollo económico que la inversión pública relativa en educación. La identificación de un umbral de PIB per cápita (~59.000 USD PPA) a partir del cual la movilidad se estabiliza aporta evidencia empírica de un punto de madurez estructural en los sistemas de educación superior más desarrollados, mientras que los países del “Sur global” mantienen un patrón de crecimiento condicionado por su posición económica y geopolítica en el sistema mundial del conocimiento.

5. Discusión

Los resultados presentados en las Figuras 1, 2 y 5 a 8, confirman que la internacionalización de la educación superior sigue una lógica geopolítica de concentración del conocimiento. La movilidad académica global (Figuras 1 y 2) evidencia que los principales destinos de estudiantes internacionales se encuentran en el “Norte Global”, mientras que el “Sur Global” continúa funcionando como región emisora o con limitada capacidad de atracción, con excepción de Argentina y Cuba. Esta asimetría no es solo cuantitativa; expresa una estructura de poder que define qué instituciones y saberes adquieren legitimidad dentro del sistema mundial de educación superior.

Asimismo, en muchos países del “Norte Global” la inversión pública relativa en educación no resulta determinante, dado que sus sistemas universitarios se sostienen en gran medida mediante aportes privados y una menor inversión estatal. En contraste, en el “Sur Global” la inversión en educación depende casi exclusivamente de los presupuestos públicos, lo que obliga a priorizar la atención de necesidades internas antes que el desarrollo de políticas de educación internacional. Esta diferencia estructural en las fuentes de financiamiento refuerza las asimetrías observadas en la capacidad de atracción académica y en la consolidación de estrategias internacionales sostenibles.

En este contexto, resulta relevante considerar las variaciones recientes en los patrones de movilidad por género. El cambio observado en 2020, con una mayor proporción de estudiantes masculinos, invita a profundizar en los efectos diferenciales de la pandemia sobre la movilidad internacional. Este fenómeno sugiere la necesidad de explorar las dimensiones sexo-genéricas e interseccionales de la internacionalización, tanto a nivel global como en el “Sur Global”, donde las desigualdades estructurales podrían haberse amplificado. Estos aspectos configuran una agenda de investigación futura orientada a comprender cómo las crisis globales reconfiguran las dinámicas de acceso y participación en la educación superior internacional.

Los resultados económicos complementan la lectura geopolítica. El análisis de correlaciones y del modelo segmentado muestra que la capacidad de atracción académica crece con el nivel de desarrollo económico hasta alcanzar un umbral en torno a los 59.000 USD PPA per cápita, a partir del cual la movilidad se estabiliza. Este hallazgo sugiere la existencia de una fase de madurez estructural en los sistemas universitarios del “Norte Global”, donde el incremento de la riqueza ya no amplía significativamente la movilidad, sino que consolida posiciones hegemónicas dentro del sistema mundial del conocimiento. De este modo, la economía de la movilidad académica reproduce las asimetrías estructurales que organizan el espacio global del saber: mientras algunos países alcanzan un punto de saturación en la captación de estudiantes, otros continúan expandiendo su internacionalización en condiciones de dependencia, buscando legitimidad en un campo ya jerarquizado.

5.1. Internacionalización y dependencia estructural

Como advierten De Wit y Altbach (2021), la internacionalización ha pasado de ser un espacio de cooperación a constituirse en un mercado global del conocimiento, donde los países compiten por atraer estudiantes, investigadores y financiamiento. La concentración observada en la Figura 1 refleja esa competencia: los flujos internacionales se orientan hacia los países con mayor poder económico, lingüístico y cultural.

Los resultados de las Figuras 5 a 8 profundizan esta relación: la movilidad entrante se asocia de manera significativa con el nivel de riqueza nacional, mientras que la inversión en educación relativa presenta una influencia marginal y no lineal, evidenciando que el volumen de inversión no garantiza, por sí mismo, mayor visibilidad internacional. El punto de quiebre identificado en el PIB per cápita ($\approx$ 59.000 USD PPA) delimita un umbral de estabilización que coincide con las economías centrales del sistema mundial del conocimiento.

El caso de Argentina constituye una excepción notable a este patrón: pese a ubicarse muy por debajo de dicho umbral, exhibe uno de los flujos netos simétricos más altos de la muestra (+84,7 %). Esto sugiere que la gratuidad universitaria, una política de acceso, no de riqueza relativa, puede generar una capacidad de atracción comparable, o incluso superior, a la que produce el ingreso económico en otros contextos, abriendo una vía alternativa de captación no explicada por el modelo económico.

El caso cubano refuerza esta lectura: Cuba, con un sistema de educación gratuita en todos los niveles y una política activa de becas internacionales (ej. la Escuela Latinoamericana de Medicina), presenta también un flujo neto fuertemente positivo (+63,5 %), pese a un PIB per cápita considerablemente menor al umbral identificado. Sin embargo, la gratuidad no es condición suficiente por sí sola: Brasil y Colombia, que también garantizan o promueven el acceso público a la educación superior, exhiben balances netos marcadamente negativos (-48,9 % y -81,2 %, respectivamente), lo que sugiere que el efecto de las políticas de acceso depende de su relación con la magnitud del flujo saliente y con factores adicionales como tamaño de la población, tradición de movilidad hacia el exterior, composición pública/privada del sistema universitario, entre otros, que exceden la política de gratuidad en sí misma.

En el caso brasileño, este patrón de flujo saliente elevado coincide con la vigencia del programa estatal *Ciência sem Fronteiras* (2011–2017), que financió el envío de más de 100.000 estudiantes e investigadores brasileños a universidades de excelencia en el exterior, principalmente en áreas STEM, (Capes, 2011; *Guia do Estudante*, 2017), y cuya discontinuación parcial en 2017 (manteniéndose solo para posgrado) sugiere que el balance negativo de Brasil responde, al menos en parte, a una política pública de movilidad saliente específica, y no únicamente a factores estructurales de largo plazo. De manera análoga, el marcado balance negativo de Colombia (-81,2 %) coincide con una expansión sostenida del financiamiento público para estudios de posgrado en el exterior (aunque el indicador utilizado agrega todos los niveles terciarios, sin distinguir grado de posgrado): Colciencias (hoy Minciencias) financia doctorados en el exterior de forma sostenida desde 1992, con Estados Unidos, Reino Unido y España como principales destinos (Minciencias, s. f.); el componente Pasaporte a la Ciencia del programa Colombia Científica (2017–2019, cofinanciado con el Banco Mundial) otorgó créditos parcialmente condonables para maestrías y doctorados en universidades de excelencia (ICETEX, 2017; Minciencias, 2019); el programa Crédito Beca de COLFUTURO financia hasta USD 50.000 para posgrados en el exterior, de los cuales hasta un 25 % puede convertirse en beca si el estudiante regresa al país (COLFUTURO, s.

f.); y la Plataforma de Movilidad Estudiantil y Académica de la Alianza del Pacífico (Chile, Colombia, México y Perú) ofrece becas de intercambio recíproco tanto de grado como de posgrado (Alianza del Pacífico, 2026). A diferencia del caso brasileño, centrado en un único programa masivo de pregrado, la estrategia colombiana se concentró en capital humano de posgrado altamente calificado, lo que sugiere que un mismo balance saliente elevado puede responder a arquitecturas de política pública muy distintas entre países.

Cabe advertir que, al tratarse de una relación y no de un valor absoluto, el indicador de flujo neto simétrico puede ubicar en la misma categoría a países de magnitudes completamente distintas: Grenada y San Cristóbal y Nieves presentan un flujo neto simétrico igual o superior al de Argentina y Cuba, respectivamente (85,6 % y 66,7 %), pese a que su volumen absoluto de estudiantes entrantes. 6.587 y 2.498, en promedio anual, representa apenas el 6,8 % y el 23,1 % del de Argentina (97.529) y Cuba (10.818). Este patrón coincide con la fuerte concentración de universidades privadas de medicina "offshore" orientadas casi exclusivamente a estudiantes extranjeros, en su mayoría, estadounidenses y canadienses, que caracteriza a ambos países: Grenada alberga, desde fines de la década de 1970, la St. George's University School of Medicine, una de las más grandes y antiguas del Caribe, que llega a representar hasta el 19 % del PIB de la isla (Trines, 2024); San Cristóbal y Nieves, con apenas 48.000 habitantes, cuenta actualmente con cinco universidades de medicina en funcionamiento, una cada 9.600 habitantes (Trines, 2024), un patrón de concentración de instituciones ya documentado desde la década de 2000 (Van Zanten & Boulet, 2011). Se trata, por lo tanto, de un mecanismo estructuralmente distinto del acceso público universal discutido para Argentina y Cuba: la concentración de un número reducido de instituciones privadas con fines de lucro orientadas a una población extranjera acotada y específica, y no una política de gratuidad o de becas de alcance masivo.

La débil correlación entre la inversión en educación relativa y la capacidad de atracción internacional (Figura 7) revela una dimensión adicional de la dependencia estructural. Este resultado sugiere que, para los países del "Sur Global", incrementar la inversión en educación no se traduce automáticamente en una mayor visibilidad en el escenario académico global. La atracción de estudiantes internacionales parece depender menos del esfuerzo presupuestario interno que de factores estructurales ya consolidados en el "Norte Global", como el prestigio histórico de sus instituciones, el dominio lingüístico y su posición en los rankings internacionales, y en el "Sur Global", una de las regiones más inequitativas del planeta con baja inversión en políticas públicas. Esto crea una paradoja: los países periféricos deben realizar grandes esfuerzos financieros para mejorar sus sistemas educativos, pero estos

esfuerzos rara vez les permiten competir en igualdad de condiciones por el talento global, reforzando así el carácter estructural de las asimetrías.

La movilidad, entonces, no responde a un intercambio horizontal, sino a una economía política del conocimiento que reproduce la dependencia estructural entre centro y periferia (Altbach, 2004).

5.2. Colonialidad del saber y legitimidad académica

Estos patrones empíricos pueden leerse a la luz del concepto de colonialidad del saber (Mignolo, 2003, 2011; Quijano 2024). La concentración del capital cognitivo en el “Norte Global” reproduce la idea de que el conocimiento válido emana de ciertos centros, mientras que los demás espacios deben adaptarse a sus paradigmas. Esta estructura epistémica opera como lo que de Sousa Santos (2018) denomina el “monocultivo de la razón científica”: un régimen de verdad que invisibiliza epistemologías diversas y subordina los saberes locales.

La internacionalización, en este contexto, no siempre democratiza el acceso al conocimiento. Con frecuencia, funciona como un dispositivo de legitimación: las universidades del “Sur” deben vincularse con instituciones del “Norte” para adquirir visibilidad o reconocimiento. La tendencia observada en la Figura 2, una movilidad predominantemente “Sur-Norte”, ilustra esta lógica de circulación unilateral.

5.3. Modelos divergentes de internacionalización

El mapa tipológico (Figuras 9 y 10) permite identificar distintas estrategias frente a este escenario. El modelo de **captación de talentos**, predominante en los países de habla inglesa y en algunas potencias europeas, refleja una visión instrumental de la educación internacional, orientada a reforzar la competitividad económica y la influencia cultural. En cambio, el **modelo horizontal**, más extendido en América Latina y África, promueve la cooperación académica y la integración regional.

La incorporación de Argentina a la categoría de “captación de talentos” obliga a matizar su definición. A diferencia de los países del “Norte Global” que integran esta categoría mediante políticas selectivas de atracción de talento (becas competitivas, prestigio institucional, diplomacia educativa), Argentina alcanza un volumen comparable de estudiantes entrantes a través de un mecanismo estructuralmente distinto: la gratuidad universitaria como derecho, extendida también a estudiantes extranjeros. Esto sugiere que la “captación de talentos” no es un fenómeno homogéneo, sino que admite al menos dos lógicas subyacentes, una competitiva/selectiva, propia del “Norte

Global”, y otra de acceso universal/igualitario, que puede emerger también desde el “Sur Global”, con implicancias distintas para pensar la justicia epistémica en la internacionalización.

Entre ambos extremos se ubican los **modelos mixtos**, adoptados por países intermedios como China, India, Chile o México, que combinan estrategias de atracción de talento con programas de colaboración regional. Este modelo a menudo refleja una estrategia geopolítica de doble vía: utilizar la captación de talento para ascender en la jerarquía del conocimiento global, mientras se emplea la cooperación para consolidar un liderazgo regional. Esta heterogeneidad demuestra que la internacionalización no es un proceso único ni lineal, sino un campo de disputa donde convergen intereses económicos, políticos y culturales.

Cabe señalar que el “modelo mixto” no constituye un grupo homogéneo: reúne tanto economías consolidadas con un flujo saliente elevado como países estructuralmente emisores con menor desarrollo relativo, lo que sugiere que esta categoría opera más como una zona de transición entre polos que como una estrategia unificada.

El contraste entre los modelos de cooperación horizontal del “Sur Global” y los programas de captación del “Norte Global” puede observarse también en la naturaleza de sus políticas de movilidad académica. La Tabla 1 resume los principales programas internacionales de educación superior y evidencia empíricamente esta división geopolítica: los programas de captación de talentos (ej. Fulbright, Chevening) se concentran en países con flujo estandarizado positivo, mientras que las iniciativas de cooperación horizontal (ej. PEC-PG) son características de países con flujo negativo.

El caso de Argentina, ya discutido, ejemplifica esta disociación: su posición estructural responde al régimen de gratuidad universitaria, no a un programa de becas específico, lo que confirma que la orientación discursiva de una política de movilidad no siempre coincide con la posición estructural del país en los flujos efectivos.

TABLA (1)

PRINCIPALES PROGRAMAS INTERNACIONALES DE EDUCACIÓN SUPERIOR SEGÚN TIPO DE POLÍTICA

País	Programa / iniciativa	Tipo de política	Características principales
Estados Unidos	Programa Fulbright; Iniciativas de Biden-Harris para el talento en el ámbito de las STEM	Captación de talentos	Promueven la atracción de investigadores y estudiantes extranjeros; fuerte componente de diplomacia cultural (<i>soft power</i>).

Reino Unido	Becas Chevening	Captación de talentos	Becas para líderes emergentes de países en desarrollo; estrategia de influencia geopolítica del Foreign Office.
Alemania	Becas DAAD; Becas de investigación Humboldt	Captación de talentos	Consolidación del liderazgo científico alemán; financia estancias de excelencia y redes académicas.
Francia	Pasaporte de Talentos; Campus France	Captación de talentos	Focalización en profesionales e investigadores extranjeros; vínculo entre educación, innovación y migración calificada.
Suiza	Becas Gubernamentales a la excelencia	Captación de talentos	Becas gubernamentales para investigación y doctorado en universidades suizas.
China	Becas del Consejo de China (CSC); Fondo de Cooperación en Investigación e Innovación China-Reino Unido	Mixta	Combinan atracción de talento extranjero con cooperación estratégica en investigación.
Russia	Rossotrudnichestvo; Programas de movilidad de la Universidad Estatal de Moscú, MSU	Mixta	Programas orientados a regiones vecinas y países aliados; incluyen cooperación científica bilateral.
Australia	Premios de Australia; Becas Australia por ASEAN; Programa de Formación en Investigación (RTP)	Captación de talentos	Políticas de diplomacia educativa regional y atracción de posgraduados de alto nivel.
Canada	Experiencia Internacional en Canadá (IEC); Oportunidad de desarrollo de competencias globales	Mixta	Apoyan la movilidad de estudiantes internacionales y la adquisición de competencias globales.
Brasil	PEC-G (Grado); PEC-PG (Posgrado)	Mixta	Programas de cooperación Sur-Sur; fortalecen vínculos educativos con América Latina y África.
Argentina	Becas de la Cancillería Argentina; Programa PILA Gratuidad de la enseñanza	Captación de talentos	La gratuidad universitaria explica su alta capacidad de atracción de estudiantes extranjeros.
Colombia	Programa PILA Alianza del Pacífico	Mixta	Fomentan el intercambio regional recíproco y la formación de grado y posgrado con países del Sur y del Pacífico Latinoamericano.
Cuba	Escuela Latinoamericana de Medicina (ELAM); Becas del Gobierno de Cuba	Captación de talentos	Becas médicas y educación gratuita explican su alta capacidad de atracción.
México	Becas del Gobierno Mexicano para Extranjeros	Mixta	Combina cooperación regional con capacidad de atracción

Programa PILA	moderada; balance emisor no extremo.
---------------	--------------------------------------

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA A PARTIR DE INFORMACIÓN INSTITUCIONAL DISPONIBLE EN LOS PORTALES OFICIALES DE PROGRAMAS DE MOVILIDAD Y COOPERACIÓN EDUCATIVA: FULBRIGHT PROGRAM ([HTTPS://WWW.FULBRIGHTPROGRAM.ORG](https://www.fulbrightprogram.org)); CHEVENING SCHOLARSHIPS ([HTTPS://WWW.CHEVENING.ORG](https://www.chevening.org)); DAAD – GERMAN ACADEMIC EXCHANGE SERVICE ([HTTPS://WWW.DAAD.DE/EN](https://www.daad.de/en)); HUMBOLDT RESEARCH FELLOWSHIP ([HTTPS://WWW.HUMBOLDT-FOUNDATION.DE](https://www.humboldt-foundation.de)); CAMPUS FRANCE ([HTTPS://WWW.CAMPUSFRANCE.ORG](https://www.campusfrance.org)); PASSEPORT TALENT ([HTTPS://WWW.SERVICE-PUBLIC.FR](https://www.service-public.fr)); SWISS GOVERNMENT EXCELLENCE SCHOLARSHIPS ([HTTPS://WWW.SBFI.ADMIN.CH](https://www.sbfi.admin.ch)); SCHOLARSHIP COUNCIL (CSC) ([HTTPS://WWW.CSC.EDU.CN](https://www.csc.edu.cn)); ROSSOTRUDNICHESTVO SCHOLARSHIPS ([HTTPS://RS.GOV.RU/EN](https://rs.gov.ru/en)); AUSTRALIA AWARDS AND RESEARCH TRAINING PROGRAM ([HTTPS://WWW.STUDYAUSTRALIA.GOV.AU](https://www.studyaustralia.gov.au)); INTERNATIONAL EXPERIENCE AND GLOBAL SKILLS OPPORTUNITY ([HTTPS://WWW.EDUCANADA.CA](https://www.educanada.ca)); PEC-G / PEC-PG PROGRAMS ([HTTPS://WWW.GOV.BR/CAPES](https://www.gov.br/capes)); BECAS DE LA CANCELLERÍA ([HTTPS://WWW.ARGENTINA.GOB.AR/EDUCACION](https://www.argentina.gob.ar/educacion)); ESCUELA LATINOAMERICANA DE MEDICINA (ELAM) ([HTTPS://WWW.ELACM.SLD.CU](https://www.elacm.sld.cu)); PROGRAMA PILA ([HTTPS://WWW.ASCUN.ORG.CO](https://www.ascun.org.co)); BECAS DEL GOBIERNO MEXICANO PARA EXTRANJEROS ([HTTPS://WWW.GOB.MX/AMEXCID](https://www.gob.mx/amexcid)); ALIANZA DEL PACÍFICO ([HTTPS://BECAS.ALIANZAPACIFICO.NET](https://becas.alianzapacifico.net)).

NOTA: LA CATEGORÍA ASIGNADA EN ESTA TABLA (**CAPTACIÓN DE TALENTOS, HORIZONTAL, MIXTA**) REFIERE A LA ORIENTACIÓN DECLARADA DEL PROGRAMA O POLÍTICA DE MOVILIDAD, Y NO DEBE CONFUNDIRSE CON LA CLASIFICACIÓN TIPOLOGICA BASADA EN EL INDICADOR CUANTITATIVO DE FLUJO NETO SIMÉTRICO (FIGURAS 9 Y 10). UN PAÍS PUEDE SOSTENER PROGRAMAS DE ORIENTACIÓN HORIZONTAL-REGIONAL Y, AL MISMO TIEMPO, PRESENTAR UN BALANCE NETO DE FLUJO POSITIVO O NEGATIVO, DADO QUE AMBAS DIMENSIONES, LA DECLARATIVA/INSTITUCIONAL Y LA EFECTIVA/CUANTITATIVA, NO SON NECESARIAMENTE COINCIDENTES. PARA RUSIA, NO SE DISPONE DE SERIE DE FLUJO NETO EN LA FUENTE UTILIZADA (UIS-EdStats); SU CLASIFICACIÓN COMO "MIXTA" RESPONDE ÚNICAMENTE AL TIPO DE PROGRAMA DESCRITO.

Los indicadores de flujo neto y flujo estandarizado introducen una dimensión cuantitativa que complementa la clasificación tipológica de los países. Las regiones con valores positivos en ambos índices corresponden, en general, a los modelos de captación de talentos, mientras que aquellas con valores negativos se asocian a estrategias horizontales o a una participación subordinada en el mercado global del conocimiento. Este contraste evidencia que las asimetrías de la internacionalización no solo derivan de las políticas educativas, sino también de las posiciones estructurales de los países en la economía-mundo. En América Latina, los balances negativos no reflejan necesariamente una ausencia de internacionalización, sino un patrón de dependencia funcional respecto de los polos del “Norte Global”, aunque con excepciones relevantes, como Argentina, que combina un alto poder de atracción regional con un flujo neto positivo, matizando la lectura de la región como uniformemente receptora de dependencia estructural.

5.4. Justicia epistémica y alternativas desde el Sur

Frente a este panorama, la justicia epistémica emerge como principio orientador para reconfigurar la educación internacional. Siguiendo a de Sousa

Santos (2018) y Walsh (2009), implica reconocer los saberes subalternos y promover un diálogo entre epistemologías en condiciones de igualdad. América Latina, con su tradición crítica y su historia de integración solidaria, ofrece un terreno fértil para ese replanteo.

Iniciativas como la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM), ENLACES, INILAT o el Programa de Intercambio Académico Latinoamericano (PILA), articulado por Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) de México, la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN) de Colombia, y el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) de Argentina, y la Plataforma de Movilidad Estudiantil y Académica de la Alianza del Pacífico (Chile, Colombia, México y Perú, mencionada en 5.1 a propósito del caso colombiano; Alianza del Pacífico, 2026), encarnan un paradigma alternativo de internacionalización horizontal, basado en la reciprocidad y la co-construcción del conocimiento. Estas experiencias demuestran que es posible articular cooperación sin subordinación, y que la circulación del saber puede organizarse desde el Sur hacia el mundo.

El caso argentino ofrece, además, una vía concreta para pensar la justicia epistémica más allá de la cooperación horizontal: complejiza la dicotomía Norte-captador/Sur-cooperante y sugiere que la gratuidad educativa puede constituir, en sí misma, una forma de internacionalización no subordinada: se atrae sin seleccionar, se recibe sin condicionar. Al mismo tiempo, esta gratuidad está apoyada en la calidad académica de su Sistema Educativo; que por el contrario de lo que se conoce de otros sistemas, la educación pública, marca el estándar de calidad a nivel nacional. Diversas investigaciones (Luchilo, 2024; 2026) muestran la valoración positiva de los estudiantes extranjeros, sobre la calidad académica de la Educación Argentina a la vez que la gratuidad.

El desafío, entonces, consiste en transformar la internacionalización de un mecanismo de competencia a un espacio de cooperación epistémica, donde la diversidad cognitiva se reconozca como fuente de innovación y no como marca de atraso. En ese sentido, los resultados de las Figuras 1, 2 y 5 a 8, y la información de la Tabla 1, deben entenderse no solo como un diagnóstico de desigualdad, sino como una evidencia empírica que echa luz a los caminos posibles hacia una globalización educativa más equitativa.

5.5. Hacia una internacionalización situada

El horizonte de una internacionalización con justicia epistémica exige repensar los criterios de excelencia, las lenguas de publicación y los mecanismos de evaluación académica. Requiere políticas públicas que

promuevan la movilidad intrarregional, el reconocimiento de saberes locales y la participación equitativa de las instituciones del “Sur” en la producción científica global.

Esta tensión se vuelve especialmente visible en los propios programas de financiamiento del “Sur” para estudiar en el exterior. Su lectura no es unívoca: pueden operar como mecanismo de fuga y de legitimación de la jerarquía del “Norte”, cuando adoptan sin cuestionarlos los criterios externos de calidad, como el criterio de admisión en “una de las mejores universidades del mundo” que exige Pasaporte a la Ciencia (ICETEX, 2017; Minciencias, 2019), o como circulación formativa, en la medida en que efectivamente retornen y capitalicen al país de origen, tal como procuran los esquemas de condonación por retorno de Colciencias (Minciencias, s. f., COLFUTURO (COLFUTURO, s. f.) o el propio *Ciência sem Fronteiras* (Capes, 2011; Guia do Estudante, 2017). Cuál de las dos lógicas predomina depende de una variable que este estudio no mide directamente, la tasa efectiva de retorno, lo que abre una vía concreta de investigación futura: hasta qué punto el financiamiento público de movilidad saliente logra convertirse en capacidad endógena, en lugar de reforzar pasivamente la centralidad del Norte como validador del conocimiento.

Como plantea Mignolo (2011), descolonizar el conocimiento no implica rechazar la modernidad, sino situarla en una pluralidad de racionalidades. Desde América Latina, este desafío se traduce en construir una **internacionalización situada**, que parta de las propias necesidades históricas y sociales de la región y contribuya a equilibrar el mapa mundial del saber.

Los nuevos indicadores, flujo neto y flujo estandarizado, ofrecen una vía empírica para dimensionar la magnitud de las asimetrías estructurales entre regiones y reforzar la lectura teórica de la colonialidad del saber. Su incorporación permite articular la geografía de los flujos con la geopolítica del conocimiento, mostrando que la movilidad académica no solo refleja desigualdades históricas, sino que también puede revelar los puntos de inflexión desde donde el “Sur Global” reconfigura su participación en el sistema mundial del conocimiento.

6. Conclusiones

La internacionalización de la educación superior se ha configurado, en las últimas décadas, como un espacio donde se entrecruzan la cooperación, la competencia y la diplomacia académica. Sin embargo, los resultados de este estudio, apoyados en datos comparativos, mapas y análisis de políticas, muestran que este proceso continúa inscrito en una geografía desigual del conocimiento, donde los flujos de movilidad, la legitimidad epistémica y los recursos se concentran en los países del “Norte Global”.

Los análisis empíricos confirman que la capacidad de atracción académica se asocia de manera significativa con el nivel de desarrollo económico, mientras que la inversión en educación relativa muestra un efecto marginal y no lineal. La identificación de un umbral en torno a los 59.000 USD PPA per cápita revela un punto de madurez estructural en los sistemas universitarios más desarrollados, donde la movilidad tiende a estabilizarse y las diferencias se sostienen por factores geopolíticos más que presupuestarios.

La movilidad estudiantil y las disparidades en la inversión en educación revelan que la educación internacional no puede comprenderse al margen de la estructura económica mundial. Las universidades más visibles y las naciones más ricas continúan definiendo los estándares de calidad y los lenguajes de legitimación académica. En este contexto, la colonialidad del saber actúa como un marco persistente que condiciona las relaciones entre conocimiento, poder y territorio.

No obstante, el análisis del mapa tipológico y la síntesis de programas internacionales evidencian que comienzan a emerger alternativas en el “Sur Global”, especialmente en América Latina, donde las experiencias de cooperación horizontal y las redes regionales promueven una internacionalización más inclusiva. Estas iniciativas, como las de AUGM, ENLACES, INILAT, PILA o la Alianza del Pacífico, apuntan a un modelo de intercambio basado en la reciprocidad y en la co-construcción del conocimiento, más que en la transferencia unidireccional.

Un hallazgo particular de este estudio es que la posición de “receptor neto” de estudiantes internacionales, típicamente asociada a las economías centrales del “Norte Global”, no depende exclusivamente de la riqueza relativa de un país. Los casos de Argentina y Cuba muestran que la gratuidad universitaria con calidad académica, entendida como política de acceso y no como capacidad de mercado, puede generar una capacidad de atracción comparable a la de las economías más desarrolladas. Al mismo tiempo, los casos de Brasil y Colombia, que también sostienen sistemas públicos gratuitos, pero conservan un balance emisor, indican que dicha política no opera de manera automática, sino en relación con otros factores estructurales. Esto matiza la dicotomía Norte-captador/Sur-cooperante y abre una vía de indagación específica para futuras investigaciones sobre políticas de acceso como mecanismo alternativo de internacionalización.

El desafío consiste en transitar desde un paradigma de captación de talentos hacia uno de cooperación epistémica, que reconozca el valor de los saberes situados y de las múltiples racionalidades que conviven en el campo del conocimiento. Esto exige revisar los mecanismos de evaluación académica,

los criterios de excelencia y los sistemas de incentivos que, aún hoy, reproducen jerarquías coloniales. Para operacionalizar este cambio, es crucial que los organismos de acreditación y financiación de la región desarrollen criterios que valoren específicamente la publicación en revistas latinoamericanas, la movilidad intrarregional y la coautoría “Sur-Sur” como indicadores de calidad e impacto académico.

Desde la perspectiva latinoamericana, avanzar hacia una internacionalización con justicia epistémica implica fortalecer la soberanía cognitiva y la integración regional, promover la movilidad intrarregional, el acceso equitativo a la producción científica y la visibilidad de las epistemologías locales en los circuitos globales.

En última instancia, los hallazgos de este estudio invitan a pensar la internacionalización no solo como un proceso de apertura, sino como un campo de disputa simbólica y material donde se juegan las condiciones de acceso al conocimiento. Los indicadores de flujo neto y flujo estandarizado propuestos aportan, precisamente, una herramienta cuantitativa para monitorear la evolución de estas disputas y asimetrías. Si logra redefinirse desde el “Sur”, articulando cooperación, pluralidad y justicia epistémica, la internacionalización podría dejar de reproducir jerarquías para convertirse en un espacio de equilibrio cognitivo y reconocimiento mutuo.

En este horizonte, como sugiere de Sousa Santos (2018), la construcción de una “ecología de saberes” se vuelve condición indispensable para que el conocimiento global deje de ser un territorio de hegemonía y se convierta en un espacio de diálogo entre mundos, lenguas y racionalidades diversas.

Solo a través de esa ecología plural del saber será posible trascender la actual geografía de desigualdad y avanzar hacia una internacionalización capaz de conjugar excelencia con equidad, y globalización con dignidad cognitiva.

Agradecimientos

Los autores agradecen a la revista *Frontiers. The Interdisciplinary Journal of Study Abroad* and *The Forum on Education Abroad*, a la Universidad Nacional de Mar del Plata, a la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales- FLACSO Argentina, al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas- CONICET Argentina y a la Fundación Lined Global por el apoyo institucional brindado durante el desarrollo de esta investigación.

Aprobación Ética

Este estudio se basó exclusivamente en el análisis de estadísticas agregadas y de acceso público a nivel país (Banco Mundial/EdStats-Data360; UIS-UNESCO). No se recolectaron datos primarios de personas ni se involucraron participantes humanos, por lo que no fue necesaria la revisión ni la aprobación de un Comité de Ética Institucional (IRB), ni la obtención de consentimiento informado.

Declaración de conflicto de intereses

No existen conflictos de interés

Declaración sobre la disponibilidad de los datos

Los datos utilizados en este estudio provienen de fuentes públicas de acceso abierto: la plataforma Data360/EdStats del Banco Mundial (<https://data360.worldbank.org>) y el UIS Data Browser de la UNESCO (<https://databrowser.uis.unesco.org>), correspondientes a los indicadores de movilidad estudiantil internacional (entrantes y salientes), PIB per cápita (PPA) y la inversión pública en educación para el período 2014-2019. Las tablas de datos procesadas, los scripts de análisis (R) y la clasificación tipológica completa por país se encuentran disponibles a solicitud de los autores.

Declaración de contribución de autoría (CRediT)

Daniel Antenucci: conceptualización, metodología, software, análisis formal, curaduría de datos, visualización, redacción, revisión y edición. **Andrea Rizzotti:** conceptualización, Redacción, revisión y edición.

Declaración sobre el uso de la inteligencia artificial

Los autores utilizaron Claude (Anthropic; modelos Claude Sonnet 4.5 y Sonnet 5, en función de la disponibilidad durante el periodo de trabajo) como herramienta de apoyo durante la elaboración de este manuscrito. Su uso incluyó: (1) la identificación y el diagnóstico de incoherencias en los conjuntos de datos de origen (Banco Mundial/Data360 y UIS-UNESCO) utilizados para el análisis de la movilidad estudiantil, incluida la detección de errores de formato en la exportación de datos y la verificación cruzada de los valores con las fuentes primarias; (2) la redacción y depuración del código R para la generación de figuras y visualizaciones de datos; (3) la revisión de partes del

texto en las secciones de Conclusiones y Métodos, basadas en hallazgos empíricos verificados por los autores; y (4) la comprobación de la coherencia bibliográfica entre las distintas versiones del manuscrito. Todo el contenido generado o editado con esta herramienta fue revisado y validado por los autores, quienes asumen la plena responsabilidad de la exactitud de los datos, las citas, el código y las conclusiones presentadas.

Referencias

- Alianza del Pacífico. (2026). Becas Alianza del Pacífico: XVII Convocatoria de la Plataforma de Movilidad Estudiantil y Académica. <https://becas.alianzapacifico.net/>
- Altbach, P. G. (2004). Globalization and the university: Myths and realities in an unequal world. *Tertiary Education and Management*, 10(1), 3–25. <https://doi.org/10.1080/13583883.2004.9967114>
- Capes. (2011). Ministro da C&T lança o programa Ciência sem Fronteiras. <http://www.capes.gov.br/servicos/sala-de-imprensa/36-noticias/4762-ministro-da-cat-lanca-o-programa-ciencia-sem-fronteiras>
- COLFUTURO. (s. f.). Programa Crédito Beca: Becas y descuentos. <https://www.colfuturo.org/programas/credito-beca/becas-y-descuentos>
- Cuéllar Laureano, H. (2012). *Geopolítica: Fundamentos y perspectivas contemporáneas*. Bogotá: Ediciones Universidad Militar Nueva Granada.
- De Wit, H., & Altbach, P. G. (2021). Internationalization in higher education: Global trends and recommendations for its future. *Policy Reviews in Higher Education*, 5(1), 28–46. <https://doi.org/10.1080/23322969.2020.1820898>
- de Sousa Santos, B. (2018). *The end of the cognitive empire: The coming of age of epistemologies of the South*. Duke University Press.
- Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Madrid: Trotta.
- Felitti, K., & Rizzotti, A. A. (Eds.) (2018). Enseñar y aprender en contextos interculturales: saberes, herramientas y experiencias de educación internacional. FLACSO. Sede Académica Argentina, Miño y Dávila
- Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford University Press.
- Guia do Estudante. (2017). Ciência Sem Fronteiras acaba na graduação, mas permanece na pós. <https://guiadoestudante.abril.com.br/universidades/ciencia-sem-fronteiras-acaba-na-graduacao-mas-permanece-na-pos/>
- Guzmán-Valenzuela, C., Queupil, J., & Ríos-Jara, M. (2019). Global and peripheral identities in the production of knowledge on higher education reforms. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 49(2), 293–310. <https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1401456>
- ICETEX. (2017, 12 de octubre). Quedan pocos días para participar en la convocatoria de Pasaporte a la Ciencia. <https://web.icetex.gov.co/es/-/quedan-pocos-dias-para-participar-en-la-convocatoria-de-pasaporte-a-la-ciencia>
- Kehm, B. M., & Teichler, U. (2007). Research on internationalisation in higher education. *Journal of Studies in International Education*, 11(3–4), 260–273. <https://doi.org/10.1177/1028315307303534>
- Luchilo, L. (2024). Estudiantes internacionales en carreras de medicina en universidades argentinas: tendencias recientes. *Debate Universitario*, 16(25). <https://doi.org/10.59471/debate2024308>
- Luchilo, L. (2026) Estudiantes extranjeros en universidades argentinas. En https://www.clarin.com/opinion/estudiantes-extranjeros-universidades-argentinas_0_YvtC1vAb2r.html

- Marginson, S. (2019). Limitations of the soft power model in higher education. *Higher Education Quarterly*, 73(1), 86–97. <https://doi.org/10.1111/hequ.12191>
- Mignolo, W. D. (2003). *The darker side of the Renaissance: Literacy, territoriality, and colonization*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Mignolo, W. D. (2005). *Local histories/global designs: Coloniality, subaltern knowledges, and border thinking*. Princeton University Press.
- Mignolo, W. D. (2011). *The darker side of Western modernity: Global futures, decolonial options*. Duke University Press.
- Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (Minciencias). (2019). Ciudadanos colombianos podrán acceder a maestrías o doctorados con créditos parcialmente condonables en una de las mejores universidades del mundo. https://www.minciencias.gov.co/sala_de_prensa/ciudadanos-colombianos-podran-acceder-maestrias-o-doctorados-con-creditos
- Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (Minciencias). (s. f.). Convenios vigentes para doctorados en el exterior. <https://minciencias.gov.co/formacion-de-alto-nivel/convenios>
- Nye, J. S. (1990). *Bound to lead: The changing nature of American power*. New York: Basic Books.
- Nye, J. S. (2004). *Soft power: The means to success in world politics*. New York: PublicAffairs.
- Rizzotti, G., & Cruz-Feliciano, A. (Eds.). (2023). *Voices from the South: Decolonial perspectives in international education*. Routledge.
- Quijano, A. (2024). Foundational essays on the coloniality of power (W. Mignolo, R. Segato, & C. E. Walsh, Eds.). Duke University Press.
- Rizzotti, G., & Cruz-Feliciano, A. (Eds.). (2023). *Voices from the South: Decolonial perspectives in international education*. Routledge.
- Shahjahan, R. A., & Morgan, C. (2016). Global competition, coloniality, and the geopolitics of knowledge in higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 37(1), 92–109. <https://doi.org/10.1080/01425692.2015.1095635>
- Torres, C. A. (2008). *Education and neoliberal globalization*. Routledge.
- Trilokekar, R. D., El Masri, A., & El Masry, S. (2020). Power, politics, and education: Canadian universities and international education in an era of new geopolitics. *Journal of Studies in International Education*, 24(4), 431–450. <https://doi.org/10.1177/1028315319899446>
- Trines, S. (2024, 15 de febrero). Medical education in the sun: A guide to the offshore education industry in the Caribbean. *WENR – World Education News + Reviews*. <https://wenr.wes.org/global-trends/medical-education-in-the-sun-a-guide-to-the-offshore-education-industry-in-the-caribbean>
- Van Zanten, M., & Boulet, J. R. (2011). Medical education in the Caribbean: A longitudinal study of United States Medical Licensing Examination performance, 2000–2009. *Academic Medicine*, 86(2), 231–238. <https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e3182045efe>
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Ediciones Abya-Yala.

Apéndice: Clasificación regional y tipológica completa de países (2014–2019)

Se listan los 205 países incluidos en el análisis, agrupados por región (Banco Mundial) en el mismo orden utilizado en las Figuras 9 y 10. La categoría tipológica se calcula a partir del flujo neto simétrico de movilidad estudiantil (umbral ± 5 puntos porcentuales, sección 4.3). Los países sin datos disponibles de estudiantes entrantes en la fuente utilizada (UIS-EdStats) se agrupan bajo "Sin dato" y no fueron incluidos en el cómputo de las Figuras 9 y 10.

País	ISO3	Región	Entrantes (prom.)	Salientes (prom.)	Flujo neto sim. (%)	Categoría tipológica
Albania	ALB	Europa y Asia Central	2.106,5	17.570,8	-78,6	Modelo mixto
Alemania	DEU	Europa y Asia Central	264.619,5	120.315,8	37,5	Captación de talentos
Andorra	AND	Europa y Asia Central	232,8	1.446,7	-72,3	Modelo mixto
Armenia	ARM	Europa y Asia Central	4.599,5	6.982,5	-20,6	Modelo mixto
Austria	AUT	Europa y Asia Central	71.199	19.116,3	57,7	Captación de talentos
Azerbaiyán	AZE	Europa y Asia Central	4.432,8	41.319,2	-80,6	Modelo mixto
Bélgica	BEL	Europa y Asia Central	54.014,7	14.674,7	57,3	Captación de talentos
Bielorrusia	BLR	Europa y Asia Central	16.967,4	26.323,2	-21,6	Modelo mixto
Bosnia y Herzegovina	BIH	Europa y Asia Central	7.459,2	13.281,5	-28,1	Modelo mixto
Bulgaria	BGR	Europa y Asia Central	13.454,5	24.658	-29,4	Modelo mixto
Chequia	CZE	Europa y Asia Central	43.429,2	12.474,2	55,4	Captación de talentos
Chipre	CYP	Europa y Asia Central	8.979,8	25.687,3	-48,2	Modelo mixto
Croacia	HRV	Europa y Asia Central	2.945	9.418,5	-52,4	Modelo mixto
Dinamarca	DNK	Europa y Asia Central	32.583,3	5.450,2	71,3	Captación de talentos
Eslovaquia	SVK	Europa y Asia Central	11.191	30.259,5	-46	Modelo mixto
Eslovenia	SVN	Europa y Asia Central	3.183,2	3.199	-0,3	Internacionalización horizontal
España	ESP	Europa y Asia Central	65.684,5	38.850,3	25,7	Captación de talentos
Estonia	EST	Europa y Asia Central	3.826,9	3.959,8	-1,7	Internacionalización horizontal
Finlandia	FIN	Europa y Asia Central	23.462	10.332,7	38,9	Captación de talentos

Francia	FRA	Europa y Asia Central	242.377	92.827,8	44,6	Captación de talentos
Georgia	GEO	Europa y Asia Central	9.243,8	9.801,2	-2,9	Internacionalización horizontal
Gibraltar	GIB	Europa y Asia Central	0	1.042,7	-100	Modelo mixto
Grecia	GRC	Europa y Asia Central	25.728,8	37.594,7	-18,7	Modelo mixto
Hungría	HUN	Europa y Asia Central	27.918,2	11.681,5	41	Captación de talentos
Irlanda	IRL	Europa y Asia Central	19.190,8	15.132,5	11,8	Captación de talentos
Islandia	ISL	Europa y Asia Central	1.387,8	2.780,3	-33,4	Modelo mixto
Italia	ITA	Europa y Asia Central	88.274,5	69.043,5	12,2	Captación de talentos
Kazajistán	KAZ	Europa y Asia Central	18.530	82.964,8	-63,5	Modelo mixto
Kirguistán	KGZ	Europa y Asia Central	15.154,3	11.094,2	15,5	Captación de talentos
Letonia	LVA	Europa y Asia Central	6.378,5	5.489	7,5	Captación de talentos
Liechtenstein	LIE	Europa y Asia Central	715,7	1.050,3	-19	Modelo mixto
Lituania	LTU	Europa y Asia Central	5.630,8	10.860,3	-31,7	Modelo mixto
Luxemburgo	LUX	Europa y Asia Central	3.253,7	10.827	-53,8	Modelo mixto
Macedonia del Norte	MKD	Europa y Asia Central	2.575,8	5.022	-32,2	Modelo mixto
Moldavia	MDA	Europa y Asia Central	3.630,8	19.590	-68,7	Modelo mixto
Montenegro	MNE	Europa y Asia Central	—	4.843	—	Sin dato
Mónaco	MCO	Europa y Asia Central	3	409,7	-98,6	Modelo mixto
Noruega	NOR	Europa y Asia Central	10.570,3	18.028,7	-26,1	Modelo mixto
Países Bajos	NLD	Europa y Asia Central	92.576,3	17.176,5	68,7	Captación de talentos
Polonia	POL	Europa y Asia Central	51.142,7	24.833,8	34,6	Captación de talentos
Portugal	PRT	Europa y Asia Central	22.942,8	14.538	22,4	Captación de talentos
Reino Unido	GBR	Europa y Asia Central	444.731,7	35.214,3	85,3	Captación de talentos
Rumanía	ROU	Europa y Asia Central	26.562	33.971,8	-12,2	Modelo mixto
Rusia	RUS	Europa y Asia Central	—	56.382,5	—	Sin dato
San Marino	SMR	Europa y Asia Central	711,5	2.333,7	-53,3	Modelo mixto
Serbia	SRB	Europa y Asia Central	10.673,2	14.744	-16	Modelo mixto

Suecia	SWE	Europa y Asia Central	28.438,8	16.851,3	25,6	Captación de talentos
Suiza	CHE	Europa y Asia Central	52.566,5	14.459,3	56,9	Captación de talentos
Tayikistán	TJK	Europa y Asia Central	1.706	20.322,8	-84,5	Modelo mixto
Turkmenistán	TKM	Europa y Asia Central	87	50.950	-99,7	Modelo mixto
Turquía	TUR	Europa y Asia Central	99.330,5	46.109	36,6	Captación de talentos
Ucrania	UKR	Europa y Asia Central	57.583	71.595	-10,9	Modelo mixto
Uzbekistán	UZB	Europa y Asia Central	—	36.223,7	—	Sin dato
Australia	AUS	Asia Oriental y el Pacífico	371.812,3	12.931,3	93,3	Captación de talentos
Brunéi	BRN	Asia Oriental y el Pacífico	421	3.098	-76,1	Modelo mixto
Camboya	KHM	Asia Oriental y el Pacífico	—	5.881,2	—	Sin dato
China	CHN	Asia Oriental y el Pacífico	150.904,5	906.876,7	-71,5	Modelo mixto
Corea del Norte	PRK	Asia Oriental y el Pacífico	—	1.415,2	—	Sin dato
Corea del Sur	KOR	Asia Oriental y el Pacífico	70.546,8	105.363,3	-19,8	Modelo mixto
Filipinas	PHL	Asia Oriental y el Pacífico	—	17.233,7	—	Sin dato
Fiyi	FJI	Asia Oriental y el Pacífico	—	1.345	—	Sin dato
Indonesia	IDN	Asia Oriental y el Pacífico	7.599,5	48.206,2	-72,8	Modelo mixto
Islas Marshall	MHL	Asia Oriental y el Pacífico	86	219,5	-43,7	Modelo mixto
Islas Salomón	SLB	Asia Oriental y el Pacífico	—	3.221,2	—	Sin dato
Japón	JPN	Asia Oriental y el Pacífico	159.685,8	32.016,8	66,6	Captación de talentos
Kiribati	KIR	Asia Oriental y el Pacífico	—	1.072,5	—	Sin dato
Laos	LAO	Asia Oriental y el Pacífico	453,7	5.536	-84,9	Modelo mixto
Malasia	MYS	Asia Oriental y el Pacífico	103.588,4	63.215,7	24,2	Captación de talentos
Micronesia	FSM	Asia Oriental y el Pacífico	—	186,8	—	Sin dato
Mongolia	MNG	Asia Oriental y el Pacífico	1.542,7	10.915,2	-75,2	Modelo mixto
Myanmar (Birmania)	MMR	Asia Oriental y el Pacífico	459	9.267	-90,6	Modelo mixto
Nauru	NRU	Asia Oriental y el Pacífico	—	164,8	—	Sin dato
Nueva Zelanda	NZL	Asia Oriental y el Pacífico	53.036,2	5.173	82,2	Captación de talentos

Palaoos	PLW	Asia Oriental y el Pacífico	—	46	—	Sin dato
Papúa Nueva Guinea	PNG	Asia Oriental y el Pacífico	—	1.503,3	—	Sin dato
RAE de Hong Kong (China)	HKG	Asia Oriental y el Pacífico	34.709,7	36.194,5	-2,1	Internacionalización horizontal
RAE de Macao (China)	MAC	Asia Oriental y el Pacífico	14.267	2.739,7	67,8	Captación de talentos
Samoa	WSM	Asia Oriental y el Pacífico	98,3	980,8	-81,8	Modelo mixto
Singapur	SGP	Asia Oriental y el Pacífico	52.778	24.062	37,4	Captación de talentos
Tailandia	THA	Asia Oriental y el Pacífico	31.571	31.042,3	0,8	Internacionalización horizontal
Timor-Leste	TLS	Asia Oriental y el Pacífico	—	2.600,5	—	Sin dato
Tonga	TON	Asia Oriental y el Pacífico	—	1.244,3	—	Sin dato
Tuvalu	TUV	Asia Oriental y el Pacífico	—	436,5	—	Sin dato
Vanuatu	VUT	Asia Oriental y el Pacífico	—	1.793,7	—	Sin dato
Vietnam	VNM	Asia Oriental y el Pacífico	4.490	89.784,7	-90,5	Modelo mixto
Bermudas	BMU	América del Norte	155	1.568,7	-82	Modelo mixto
Canadá	CAN	América del Norte	206.508,3	49.160,8	61,5	Captación de talentos
Estados Unidos	USA	América del Norte	926.487,3	86.301,3	83	Captación de talentos
Antigua y Barbuda	ATG	América Latina y el Caribe	—	616,8	—	Sin dato
Argentina	ARG	América Latina y el Caribe	97.529,3	8.087,8	84,7	Captación de talentos
Aruba	ABW	América Latina y el Caribe	307,7	271,7	6,2	Captación de talentos
Bahamas	BHS	América Latina y el Caribe	—	3.453,5	—	Sin dato
Barbados	BRB	América Latina y el Caribe	—	1.173	—	Sin dato
Belice	BLZ	América Latina y el Caribe	—	811,8	—	Sin dato
Bolivia	BOL	América Latina y el Caribe	—	16.350,7	—	Sin dato
Brasil	BRA	América Latina y el Caribe	20.433,2	59.607,2	-48,9	Modelo mixto
Chile	CHL	América Latina y el Caribe	5.391,8	15.020,7	-47,2	Modelo mixto
Colombia	COL	América Latina y el Caribe	4.448,3	42.782	-81,2	Modelo mixto
Costa Rica	CRI	América Latina y el Caribe	2.678,3	2.952	-4,9	Internacionalización horizontal
Cuba	CUB	América Latina y el Caribe	10.817,7	2.414,5	63,5	Captación de talentos

Curazao	CUW	América Latina y el Caribe	—	192,2	—	Sin dato
Dominica	DMA	América Latina y el Caribe	—	837,2	—	Sin dato
Ecuador	ECU	América Latina y el Caribe	5.527,2	19.260,3	-55,4	Modelo mixto
El Salvador	SLV	América Latina y el Caribe	742,5	4.051,5	-69	Modelo mixto
Granada	GRD	América Latina y el Caribe	6.587	511,7	85,6	Captación de talentos
Guatemala	GTM	América Latina y el Caribe	918	3.129,2	-54,6	Modelo mixto
Guyana	GUY	América Latina y el Caribe	—	1.180,3	—	Sin dato
Haití	HTI	América Latina y el Caribe	—	10.387,3	—	Sin dato
Honduras	HND	América Latina y el Caribe	2.114,8	4.130,7	-32,3	Modelo mixto
Islas Caimán	CYM	América Latina y el Caribe	—	601,8	—	Sin dato
Islas Turcas y Caicos	TCA	América Latina y el Caribe	—	176,3	—	Sin dato
Islas Vírgenes Británicas	VGB	América Latina y el Caribe	—	348,7	—	Sin dato
Jamaica	JAM	América Latina y el Caribe	6.423	4.758,8	14,9	Captación de talentos
México	MEX	América Latina y el Caribe	17.653,4	32.309,5	-29,3	Modelo mixto
Nicaragua	NIC	América Latina y el Caribe	—	3.209	—	Sin dato
Panamá	PAN	América Latina y el Caribe	3.119	3.199,8	-1,3	Internacionalización horizontal
Paraguay	PRY	América Latina y el Caribe	—	12.955,2	—	Sin dato
Perú	PER	América Latina y el Caribe	—	30.640,7	—	Sin dato
Puerto Rico	PRI	América Latina y el Caribe	—	789	—	Sin dato
República Dominicana	DOM	América Latina y el Caribe	10.037	4.283,8	40,2	Captación de talentos
San Cristóbal y Nieves	KNA	América Latina y el Caribe	2.498	499	66,7	Captación de talentos
San Vicente y las Granadinas	VCT	América Latina y el Caribe	0	730,2	-100	Modelo mixto
Santa Lucía	LCA	América Latina y el Caribe	—	858,7	—	Sin dato
Sint Maarten	SXM	América Latina y el Caribe	52	117	-38,5	Modelo mixto
Surinam	SUR	América Latina y el Caribe	—	937,3	—	Sin dato
Trinidad y Tobago	TTO	América Latina y el Caribe	1.524	3.549,7	-39,9	Modelo mixto
Uruguay	URY	América Latina y el Caribe	—	4.784,7	—	Sin dato

Venezuela	VEN	América Latina y el Caribe	—	21.629,7	—	Sin dato
Arabia Saudí	SAU	Oriente Medio y Norte de África	75.040,2	81.568,8	-4,2	Internacionalización horizontal
Argelia	DZA	Oriente Medio y Norte de África	—	25.004,5	—	Sin dato
Baréin	BHR	Oriente Medio y Norte de África	5.649,7	5.548,2	0,9	Internacionalización horizontal
Catar	QAT	Oriente Medio y Norte de África	11.042,7	6.765	24	Captación de talentos
Egipto	EGY	Oriente Medio y Norte de África	49.488,5	33.362,7	19,5	Captación de talentos
Emiratos Árabes Unidos	ARE	Oriente Medio y Norte de África	110.091,5	11.491	81,1	Captación de talentos
Irak	IRQ	Oriente Medio y Norte de África	—	31.377	—	Sin dato
Irán	IRN	Oriente Medio y Norte de África	17.828,3	54.092	-50,4	Modelo mixto
Israel	ISR	Oriente Medio y Norte de África	10.471	14.849,2	-17,3	Modelo mixto
Jordania	JOR	Oriente Medio y Norte de África	42.464,6	24.501,2	26,8	Captación de talentos
Kuwait	KWT	Oriente Medio y Norte de África	—	22.549,3	—	Sin dato
Libia	LBY	Oriente Medio y Norte de África	—	11.007,2	—	Sin dato
Líbano	LBN	Oriente Medio y Norte de África	—	16.614,8	—	Sin dato
Malta	MLT	Oriente Medio y Norte de África	1.232,2	1.138,8	3,9	Internacionalización horizontal
Marruecos	MAR	Oriente Medio y Norte de África	18.210	49.327,5	-46,1	Modelo mixto
Omán	OMN	Oriente Medio y Norte de África	3.374,7	15.552	-64,3	Modelo mixto
Siría	SYR	Oriente Medio y Norte de África	—	51.614	—	Sin dato
Territorios Palestinos	PSE	Oriente Medio y Norte de África	0	26.552,5	-100	Modelo mixto

Túnez	TUN	Oriente Medio y Norte de África	6.213	21.349,8	-54,9	Modelo mixto
Yemen	YEM	Oriente Medio y Norte de África	—	26.703,5	—	Sin dato
Yibuti	DJI	Oriente Medio y Norte de África	—	2.330	—	Sin dato
Angola	AGO	África Subsahariana	—	14.002,2	—	Sin dato
Benín	BEN	África Subsahariana	8.464,5	7.009,5	9,4	Captación de talentos
Botsuana	BWA	África Subsahariana	1.168,5	2.900,2	-42,6	Modelo mixto
Burkina Faso	BFA	África Subsahariana	2.633,2	5.994,8	-39	Modelo mixto
Burundi	BDI	África Subsahariana	1.690,5	2.875,5	-26	Modelo mixto
Cabo Verde	CPV	África Subsahariana	149	3.529,8	-91,9	Modelo mixto
Camerún	CMR	África Subsahariana	5.320	25.537,7	-65,5	Modelo mixto
Chad	TCD	África Subsahariana	—	6.857,2	—	Sin dato
Comoras	COM	África Subsahariana	0	5.714,8	-100	Modelo mixto
Congo	COG	África Subsahariana	—	11.067,8	—	Sin dato
Côte d'Ivoire	CIV	África Subsahariana	4.398,2	13.310	-50,3	Modelo mixto
Eritrea	ERI	África Subsahariana	—	1.773,8	—	Sin dato
Esuatini	SWZ	África Subsahariana	—	2.532,3	—	Sin dato
Etiopía	ETH	África Subsahariana	—	6.948,2	—	Sin dato
Gabón	GAB	África Subsahariana	—	7.276,8	—	Sin dato
Gambia	GMB	África Subsahariana	—	1.745,7	—	Sin dato
Ghana	GHA	África Subsahariana	13.226,8	14.607,3	-5	Internacionalización horizontal
Guinea	GIN	África Subsahariana	395	8.286,5	-90,9	Modelo mixto
Guinea Ecuatorial	GNQ	África Subsahariana	—	1.393,2	—	Sin dato
Guinea-Bisáu	GNB	África Subsahariana	—	3.121,8	—	Sin dato
Kenia	KEN	África Subsahariana	5.621,3	14.671,8	-44,6	Modelo mixto
Lesoto	LSO	África Subsahariana	78,3	2.944,5	-94,8	Modelo mixto

Liberia	LBR	África Subsahariana	—	919,2	—	Sin dato
Madagascar	MDG	África Subsahariana	2.917	4.578,7	-22,2	Modelo mixto
Malawi	MWI	África Subsahariana	—	3.502,2	—	Sin dato
Mali	MLI	África Subsahariana	739,5	9.037,7	-84,9	Modelo mixto
Mauricio	MUS	África Subsahariana	1.723,3	7.879,5	-64,1	Modelo mixto
Mauritania	MRT	África Subsahariana	328,8	4.645	-86,8	Modelo mixto
Mozambique	MOZ	África Subsahariana	672,5	2.731,3	-60,5	Modelo mixto
Namibia	NAM	África Subsahariana	3.576,8	5.164	-18,2	Modelo mixto
Nigeria	NGA	África Subsahariana	—	83.482,5	—	Sin dato
Níger	NER	África Subsahariana	3.180,6	6.221	-32,3	Modelo mixto
República Centrafricana	CAF	África Subsahariana	—	1.765,8	—	Sin dato
República Democrática del Congo	COD	África Subsahariana	2.037	10.867	-68,4	Modelo mixto
Ruanda	RWA	África Subsahariana	1.527,5	5.217,8	-54,7	Modelo mixto
Santo Tomé y Príncipe	STP	África Subsahariana	—	942,8	—	Sin dato
Senegal	SEN	África Subsahariana	15.151,2	13.120	7,2	Captación de talentos
Seychelles	SYC	África Subsahariana	0	508,3	-100	Modelo mixto
Sierra Leona	SLE	África Subsahariana	—	1.228,5	—	Sin dato
Somalia	SOM	África Subsahariana	—	6.481,5	—	Sin dato
Sudáfrica	ZAF	África Subsahariana	43.225,7	10.493,5	60,9	Captación de talentos
Sudán	SDN	África Subsahariana	—	12.980	—	Sin dato
Sudán del Sur	SSD	África Subsahariana	—	902,8	—	Sin dato
Tanzania	TZA	África Subsahariana	—	6.846,5	—	Sin dato
Togo	TGO	África Subsahariana	—	6.305,7	—	Sin dato
Uganda	UGA	África Subsahariana	—	5.638,3	—	Sin dato
Zambia	ZMB	África Subsahariana	—	5.216,2	—	Sin dato
Zimbabue	ZWE	África Subsahariana	633	18.300,2	-93,3	Modelo mixto

Afganistán	AFG	Asia Meridional	0	27.598,2	-100	Modelo mixto
Bangladés	BGD	Asia Meridional	—	53.941,8	—	Sin dato
Bután	BTN	Asia Meridional	—	4.471,3	—	Sin dato
India	IND	Asia Meridional	44.325,8	326.484	-76,1	Modelo mixto
Maldivas	MDV	Asia Meridional	—	2.822,7	—	Sin dato
Nepal	NPL	Asia Meridional	—	60.921,3	—	Sin dato
Pakistán	PAK	Asia Meridional	—	52.828,7	—	Sin dato
Sri Lanka	LKA	Asia Meridional	1.218,2	20.978,7	-89	Modelo mixto

Biografía de los Autores

Antenucci C. Daniel es doctor en Ciencias Biológicas, profesor de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina, investigador principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET, Argentina). Es cofundador de INILAT y LINED, y cuenta con una amplia experiencia en cooperación internacional en materia de educación superior, intercambios virtuales colaborativos y estrategias de internacionalización en América Latina. Su labor combina el liderazgo institucional, la investigación y el desarrollo de políticas para impulsar enfoques más inclusivos y transformadores de la internacionalización de la educación superior.

Rizzotti Andrea es socióloga, magíster en Ciencias Sociales y Salud Pública y doctoranda en FLACSO Argentina. Tiene más de 30 años de desarrollo profesional en el campo de la Educación Internacional. Coordina el Programa de Educación Internacional, el Diploma Superior en Educación Internacional y Gestión Intercultural y la Pasantía Internacional en Derechos Humanos, Justicia Social e Interculturalidad, junto a Abuelas de Plaza de Mayo, distinguida con Intercultural Achievement Recognition Award (Austria, 2020). Es autora del Modelo Pedagógico de y de Evaluación de las 4P para la Educación Internacional. Desarrolla actividades de gestión, docencia, consultoría e investigación en educación internacional con perspectiva intercultural crítica y decolonial.