

Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad

© Beatriz Comte, Carola Bracco

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

Volumen 38, Número 2, págs. cxi-cxxxv

DOI: [10.36366/frontiers.v38i2.1238](https://doi.org/10.36366/frontiers.v38i2.1238)

www.frontiersjournal.org



Motivaciones, representaciones y colonialidad: movilidad académica de Estados Unidos hacia América Latina

Beatriz Comte¹, Carola Bracco²

Resumen

Este artículo aborda, según estadísticas recientes, el descenso del número de estudiantes estadounidenses en programas de study abroad en América Latina (en particular en Argentina). Asimismo, indaga en las posibles causas de este descenso y argumenta que el contexto geopolítico actual y las narrativas sesgadas originadas en un norte global hegemónico influyen en las representaciones existentes sobre la región, y eventualmente en las motivaciones de los estudiantes para preferir Europa como destino académico. Para ello, se sirve de un enfoque de métodos mixtos y aplica los conceptos desarrollados por Mignolo (2010; 2011; 2018); Mignolo y Walsh (2018); Boaventura de Sousa Santos (2011), Quijano (2000) y Conrad (2016). El artículo concluye que estas causas inciden negativamente en la elección de América Latina como destino académico y que, si bien es posible implementar estrategias puntuales a nivel local o regional para mejorar esta situación, mientras no se encuentren alternativas decoloniales al paradigma occidental, el problema global de cómo se percibe América Latina a través de la lente de este paradigma persistirá.

Palabras clave

América Latina; Argentina; colonialidad; Estados Unidos; eurocentrismo; Europa; motivaciones; representaciones; study abroad

¹ PROFESIONAL INDEPENDIENTE, BUENOS AIRES, ARGENTINA

² FUNDACIÓN ORTEGA Y GASSET ARGENTINA, BUENOS AIRES, ARGENTINA

Autor Correspondiente: Beatriz Comte, bcomte@gmail.com

Fecha de Aceptación: Julio 20, 2026

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

En la última década, la cantidad de estudiantes universitarios de Estados Unidos que participan en programas de study abroad en América Latina (y en particular en Argentina) ha disminuido. En contraste, Europa continúa siendo un destino elegido por este mismo público (Institute of International Education, 2024a; 2024b; 2024c; 2024d; 2025).

Este artículo analiza las causas de este desplazamiento desde una perspectiva crítica, postulando que esta tendencia es consecuencia, en gran parte, de narrativas geopolíticas y representaciones socioculturales arraigadas en la construcción simbólica del conocimiento. Estas narrativas y representaciones atraviesan el ámbito académico e inciden en las motivaciones y elecciones de los estudiantes, al legitimar ciertas regiones del mundo (por ejemplo, Europa occidental) como destinos académicos deseables, en detrimento de otras, como América Latina, que, desde esta perspectiva, resultan periféricas, inestables o menos prestigiosas. Argumentamos que esta dinámica refleja una persistente “colonialidad del saber” (Mignolo 2010; 2011; 2018; 2021), que no solo estructura el sistema internacional de educación superior, sino que también permea el imaginario de todos los actores involucrados (padres, estudiantes, consejeros estudiantiles, público en general) de diferentes modos. A su vez, estos modos se traducen en factores de empuje y atracción que determinan la selección o el descarte de los posibles destinos académicos.

En principio, definiremos el objeto y el alcance de este artículo y presentaremos las estadísticas de la movilidad académica de los estudiantes universitarios o de *college* hacia América Latina de los últimos años, centrándonos específicamente en la movilidad académica de corta duración antes que en la educación internacional orientada a la obtención de un título. Esta precisión resulta fundamental, ya que las dinámicas, motivaciones y condicionantes de ambos fenómenos son distintas, y nuestro análisis se focaliza en los programas temporales dirigidos a la Argentina en particular, dentro del contexto más general de América Latina.

Este artículo se apoya en un enfoque de métodos mixtos que combina el análisis cuantitativo de estadísticas recientes sobre movilidad académica con un abordaje cualitativo crítico sustentado en teorías de la colonialidad y el

eurocentrismo. Además de los datos estadísticos y la literatura especializada, se nutre de la experiencia de las autoras, quienes han dirigido durante más de veinte años programas para estudiantes universitarios estadounidenses en Argentina. Esa trayectoria constituye una fuente empírica valiosa, ya que permite observar de primera mano las motivaciones, percepciones y desafíos que enfrentan los estudiantes en contextos de movilidad académica hacia la Argentina y hacia América Latina.

El corpus incluye materiales institucionales de difusión y marketing de programas de *study abroad* provenientes de universidades estadounidenses. Aunque las instituciones no se identifican por razones de confidencialidad, estos documentos permiten analizar cómo se construyen representaciones culturales y geopolíticas que enmarcan las decisiones de movilidad de corta duración. Reconocemos que este enfoque presenta limitaciones metodológicas, al no incorporar entrevistas directas a estudiantes, pero creemos que constituye una fuente empírica significativa para observar los imaginarios que circulan en el campo.

A continuación, pasaremos revista a la literatura académica reciente, centrada en su mayor parte en las motivaciones para estudiar en el extranjero o en cómo las ideas de colonialidad pueden influir en la actitud de los estudiantes una vez que se encuentran en el país de acogida. En este artículo, sin embargo, planteamos cómo estas mismas ideas pueden influir, a priori, en la (no) elección del destino académico, un aspecto que no suele incluirse en esta literatura.

Posteriormente, describiremos nuestro marco teórico: las perspectivas sobre la colonialidad del saber y los paradigmas que privilegian Europa occidental y América del Norte (el norte global), desarrolladas por Walter D. Mignolo (2010; 2011; 2018); Mignolo y Walsh (2018); Boaventura de Sousa Santos (2011) y Conrad (2016), entre otros. En forma secundaria, nos serviremos de los factores de atracción y de empuje que inciden en la elección de un destino académico internacional, conceptos desarrollados por Mazzarol y Soutar (2022). Entendemos estos conceptos como un marco inicial que no alcanza para explicar la complejidad del fenómeno, por lo que lo complementaremos con otras perspectivas críticas. Este marco teórico, en su conjunto, apoyará nuestra hipótesis sobre las causas del descenso de la movilidad de estudiantes estadounidenses hacia América Latina y Argentina, en una época en la que el neoliberalismo y las políticas de derecha —evidentes no solo en países del norte global, sino también en otras regiones— producen consecuencias tanto ideológicas como prácticas en la educación superior y actúan sobre el imaginario del público involucrado, especialmente entre los estudiantes. Entendemos por políticas de derecha a aquellas orientadas a la

liberalización económica y a la reducción del rol del Estado en la provisión de servicios.

Mencionaremos asimismo las limitaciones de alcance de este artículo para, a continuación, plantear posibles estrategias prácticas que, en el futuro, podrían contribuir a incrementar la movilidad académica de estudiantes de Estados Unidos hacia América Latina y, en particular, hacia Argentina. Finalmente, presentaremos nuestras reflexiones como conclusión.

2. Objeto de análisis y metodología

Este artículo analiza la movilidad académica de los estudiantes universitarios y de *college* de los Estados Unidos, así como su participación en programas de *study abroad* en Europa y América Latina, especialmente en la Argentina, a partir de estadísticas de las últimas décadas y teniendo en cuenta el perfil de estos estudiantes. El artículo abarca tanto los programas de *study abroad* ofrecidos por universidades locales como los provistos por organizaciones independientes, así como los de universidades cuyo origen radica en los Estados Unidos, pero que brindan a sus estudiantes programas propios en los países anfitriones.

Este trabajo se inscribe en un enfoque de métodos mixtos, ya que integra el análisis cuantitativo de datos estadísticos (Institute of International Education, 2025; OECD, 2025) con un abordaje cualitativo sustentado en marcos teóricos decoloniales (Mignolo, 2018; Quijano, 2000; De Sousa Santos, 2011; Conrad, 2016). Esta combinación metodológica permite no solo describir las tendencias numéricas de la movilidad académica, sino también interpretar las narrativas y representaciones que condicionan la elección de destinos académicos. De este modo, el artículo articula evidencia empírica con reflexión crítica, ofreciendo una mirada más completa sobre las motivaciones y percepciones que inciden en la preferencia por Europa frente a América Latina.

El perfil estudiantil considerado en este trabajo se construye a partir de datos demográficos disponibles, complementados con materiales institucionales de marketing y de difusión de programas de *study abroad*, así como con la experiencia profesional de las autoras en la gestión de programas de movilidad en Argentina. Esta combinación permite observar tanto las características sociodemográficas como las representaciones culturales que inciden en la movilidad de corta duración.

3. ¿Qué nos dicen las estadísticas?

La movilidad académica global en la última década ha aumentado sustancialmente: según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, en 2014 había tres millones de estudiantes internacionales en los países de la OCDE, mientras que para 2022 la cifra había superado los cuatro millones y medio (OCDE, 2025). En 2022, los países miembros de la OCDE seguían siendo los principales destinos de los estudiantes terciarios (OCDE, 2025, p.2). Según el mismo informe, “Canadá, Francia, Alemania, Nueva Zelanda, el Reino Unido y los Estados Unidos recibieron alrededor de dos tercios del total de los estudiantes internacionales” (2025, p.3), una tendencia que persiste.

Estados Unidos, por su parte, se destaca como un país receptor más que como emisor. El porcentaje de la población universitaria que realiza estudios en el extranjero es más bien bajo en comparación con la cantidad de estudiantes que el país acoge anualmente: en el ciclo 2024-2025, Estados Unidos recibió 1.177.766 estudiantes internacionales (IIE, 2025), mientras que solo 298.180 estudiantes estadounidenses estudiaron en el extranjero entre 2023 y 2024 (IIE, 2025); además, otros 120.000 tomaron parte en actividades experienciales o de aprendizaje global en línea sin obtener créditos, o bien decidieron cursar una carrera académica completa en otro país. Entre quienes realizaron algún tipo de estudios en el extranjero, se observa una marcada preferencia por Europa.

De forma consistente, más del 50 % de los estudiantes que han salido de los Estados Unidos han elegido Europa como destino en las últimas décadas. En el año académico 2004-2005, eligió Europa un 60,3 %, mientras que en el período 2023-2024 lo hizo un 64,1 %. El auge se produjo en el ciclo 2021-2022, con un 73,1% (IIE, 2024c). Si se analizan las preferencias geográficas dentro de Europa, Italia, el Reino Unido, España y Francia se encuentran a la cabeza: más del 45 % de los estudiantes estadounidenses que van a Europa se concentran en estos países, según el informe de Open Doors (IIE, 2025). Italia, en particular, ha experimentado un crecimiento significativo, alcanzando un máximo histórico de 45.067 estudiantes en 2023-2024 (IIE, 2025). Fuera del continente europeo, en el período 2023-2024 se observa también un crecimiento de destinos menos tradicionales como Japón, Corea del Sur y Australia que, en contraste con la caída en América Latina, han mostrado un crecimiento sostenido en la última década, consolidándose como destinos emergentes, lo que sugiere que la disminución en América Latina no responde únicamente a una reducción global de la movilidad, sino a una redistribución hacia otras regiones consideradas más seguras o prestigiosas (Marginson, 2022).

En cuanto a la región de América Latina y el Caribe, esta ha ocupado en algunas ocasiones el segundo o el tercer puesto, pero con una participación notoriamente menor. La región registró un 14,4 % en el ciclo académico 2004-2005 y alcanzó su punto más alto en el período 2015-2016, con un 16,3 %. A partir de ese momento, se evidencia una reducción real en su porcentaje de estudiantes (IIE, 2024a), incluso teniendo en cuenta la incidencia que la pandemia de COVID-19 en la movilidad global. En el período 2023-2024, el porcentaje se redujo al 10,5 % (IIE, 2025).

En lo que se refiere a la Argentina, en las últimas dos décadas su posición en la clasificación de los principales destinos elegidos por los estudiantes estadounidenses ha ido variando, ubicándose entre los puestos 10 y 24 (IIE, 2024a). Según el informe del Institute of International Education (2024a), durante el período 2000-2001, la Argentina se encontraba en el puesto 17 con 1.258 estudiantes, lo que representaba el 0,8 % del total de 154.168 estudiantes estadounidenses que estudiaron en el extranjero. La Argentina experimentó un auge en el ciclo 2010-2011, cuando llegó al puesto número 10 con un récord de 4.589 estudiantes, es decir, 1,7 % del total de 273.996 (IIE, 2024a). En el período 2020-2021, la Argentina cerró sus fronteras debido a la pandemia de COVID-19, por lo que no figura en la clasificación. En el ciclo subsiguiente, 2021-2022, la Argentina descendió al puesto número 23: ese año recibió 1.041 estudiantes, un 0,6 % del total, probablemente debido a que las fronteras se reabrieron recién en noviembre de 2021, una fecha demasiado tardía en el calendario académico del hemisferio norte para la inscripción en programas de *study abroad*. Entre 2022 y 2023, se posicionó en el puesto 20 (2.503 estudiantes, un 0,9% del total). La última actualización (IIE, 2025) señala que la cantidad de estudiantes estadounidenses en la Argentina en el período 2023-2024 fue de 2702, muy alejada del récord histórico de 2010-2011, un puesto más arriba que en el período anterior, pero con el mismo porcentaje (0,9%).

Respecto del perfil de los alumnos estadounidenses que participan en programas de *study abroad*, según el informe del IIE (2024c), este se ha mantenido constante en los últimos años. Alrededor del 67 % se identifica como de género femenino y el 34 % como estudiantes de color, lo que es consistente con la proporción demográfica presente en la educación superior en los Estados Unidos. Entre las especialidades más populares elegidas por los participantes en programas en el extranjero se encuentran los negocios, la administración y las ciencias sociales, que, en su conjunto, suman un 38 % del total. Por otra parte, el porcentaje de estudiantes de nivel pregrado ha sufrido pocas variaciones que representó en el ciclo 2023-2024 el 89,6 % del total (IIE, 2025b).

Existen, no obstante, diferencias entre el perfil de quienes estudian en Europa y el de que eligen América Latina. Entre estos últimos, hay una mayor diversidad y presencia de afroamericanos, latinos y estudiantes de primera generación universitaria (IIE, 2024d). Muchos de ellos cuentan con becas o ayuda financiera estatal o federal, ya que disponen de menos recursos económicos que sus contrapartes que estudian en Europa. Por otro lado, quienes estudian en la región de América Latina se orientan hacia las humanidades, las ciencias sociales, la justicia social, los derechos humanos y la inmersión lingüística y cultural en español; asimismo, muestran preferencia por experiencias alternativas y comunitarias. Europa, en cambio, atrae a un perfil de estudiante más interesado en programas ofrecidos en inglés que, además, posibiliten su desarrollo profesional en un ambiente internacional (IIE, 2024d).

Según Rizzotti y Gómez (2018), los estudiantes que llegan a la Argentina provienen de una variedad de instituciones universitarias de Estados Unidos y promedian los veinte años; además, “para muchos, la estancia en Buenos Aires representa la primera salida de su país de origen” (p. 175).

4. Revisión bibliográfica

La literatura sobre internacionalización de la educación superior suele abarcar tanto la movilidad de larga duración (estudios universitarios completos en el extranjero para la obtención de un título) como la de corta duración (semestres, programas intensivos de pocas semanas, etc.). Este trabajo se circunscribe a esta última, en diálogo con estudios críticos que problematizan las tensiones de mercado y las desigualdades estructurales en los programas de *study abroad* (Altbach & Knight, 2007; de Wit, 2020; Marginson, 2022).

Es importante destacar que gran parte de la bibliografía que aborda tanto la movilidad académica como las motivaciones de los estudiantes estadounidenses para elegir dónde estudiar es anterior o inmediatamente posterior a la pandemia de COVID-19. La situación global en el siglo XXI cambia con celeridad, y la movilidad académica está sujeta a muchos factores, por lo que algunos conceptos o perspectivas pueden haber sido escritos en un contexto bastante distinto del actual.

Aunque escasa, existe literatura que aborda la movilidad hacia América Latina. Por ejemplo, Pedró y Chacón (2024) analizan dos décadas de movilidad estudiantil en América Latina y el Caribe, mientras que Twombly, Salisbury, Tumanut y Klute (2012) sostienen que la movilidad estudiantil hacia América Latina debe entenderse en el marco de un nuevo ciclo global.

4.1. Motivaciones y factores de elección

Una parte de la literatura indaga en las motivaciones para estudiar en el extranjero o, una vez tomada la decisión, para elegir el destino académico (Mazzarol y Soutar, 2022; Shkoler y Rabenu, 2023; Jon, 2024; Ovchinnikova, Van Mol y Jones, 2024; Haisley, Grandorff, Agbonlahor, Mendez y Hansen, 2021). Otros artículos, en cambio, se ocupan de los conceptos de colonialidad y centrismo euroamericano en el conocimiento y en el campo de la educación superior (por centrismo euroamericano entendemos una perspectiva del norte global que incluye tanto a Europa como a América del Norte, en particular a los Estados Unidos). Gran parte de esa literatura se dedica a investigaciones llevadas a cabo en el Sudeste Asiático, Medio Oriente, Australia y en menor medida África, aunque no abunda la referida a América Latina (Zhang, 2025; Siltaoja, Juusola y Kivijärvi, 2018; Marginson, 2022; Ogden, 2007). Finalmente, se encuentran autores que analizan cómo los programas de estudio en el extranjero se han convertido en un objeto de consumo en Estados Unidos (Smith, 2025; Bolen, 2001).

Entre quienes se ocupan de las motivaciones de los estudiantes, se puede mencionar a Mazzarol y Soutar (2022), cuyo artículo se basa en investigaciones realizadas con estudiantes internacionales en Australia, provenientes de Indonesia, Taiwán, China e India. Mazzarol y Soutar atribuyen estas motivaciones a lo que denominan “factores de empuje y atracción” que impulsan a los estudiantes a estudiar en el extranjero (p.82). Los factores de empuje se relacionan con el país de origen de los estudiantes y pueden ser personales o estar vinculados al contexto nacional; en contraste, los factores de atracción se relacionan con el país anfitrión. Con respecto a estos últimos, mencionan, entre otros: el conocimiento que los estudiantes tienen del país de acogida; la imposibilidad de acceder a la educación superior en su propio país; las recomendaciones que reciben por parte de familia, amigos u otros actores involucrados; la cercanía geográfica en términos de tiempo y espacio; y las “percepciones relativas al clima de estudio” en el país de acogida (p. 83). Sin embargo, esta literatura no se ocupa de explicar cómo se generan estas percepciones ni del sesgo ideológico que puedan conllevar.

Shkoler y Rabenu (2023), por su parte, retoman los conceptos de Mazzarol y Soutar y ahondan en lo que llaman “elementos condicionantes”, que pueden ser tanto internos como externos (p.25407). Entre los internos, mencionan el conocimiento de la lengua del país de destino y factores de naturaleza psicológica; entre los externos, van desde las simpatías políticas personales hasta las recomendaciones. Shkoler y Rabenu (2023) van un paso más allá al afirmar que el hecho de que ambos países (el de origen y el de acogida) mantengan vínculos sociales, históricos y culturales puede pesar en la

elección de los estudiantes. Jon (2024) explora las motivaciones de los estudiantes estadounidenses al elegir un destino académico. Para ello, utiliza los conceptos de capital cultural, social, académico y lingüístico de Bourdieu (2004). Los estudiantes adquieren estas formas de capital en diferentes etapas de su vida: preuniversitaria, universitaria y una vez ya instalados, en el programa de *study abroad* mismo. Jon (2024) sostiene que existe una estrecha relación entre la elección del destino académico en el extranjero y las distintas formas de capital acumulado por los estudiantes en esas etapas.

Algunos artículos, por otra parte, profundizan en el papel que el conocimiento de la lengua hablada en el país de destino puede desempeñar al elegir el lugar. Ovchinnikova et al. (2024), por ejemplo, concluyen que la probabilidad de que los estudiantes que poseen un nivel avanzado de la lengua que se habla en el país anfitrión elijan estudiar en ese país es mayor que la de los estudiantes con un nivel meramente intermedio de esa misma lengua. Para Ovchinnikova et al. (2024), el conocimiento de la lengua oficial del país anfitrión es una importante motivación, antes bien que el resultado, de la decisión de dónde estudiar. Haisley et al. (2021), a su vez, analizan las motivaciones de los estudiantes internacionales que eligen los Estados Unidos como destino académico, en contraste con las de los estudiantes estadounidenses que participan en programas de *study abroad*. Entre los primeros, el aprendizaje de la lengua se revela como una motivación destacada, en contraposición con los últimos, que eligen estudiar en el extranjero “para viajar, como escape, por razones académicas y sociales” (p. 196). Haisley et al. (2021) sugieren tener en cuenta estos factores al diseñar y comercializar programas que atraigan a estudiantes estadounidenses. Shkoler y Rabenu (2023) también argumentan que la competencia lingüística de los estudiantes pesa más que otros factores y constituye “una parte crucial de la adaptación cultural” (p. 25409).

4.2. Colonialidad y eurocentrismo

Otros autores, a su vez, han analizado los lazos entre la movilidad académica y el eurocentrismo y la colonialidad. Zhang (2025) sostiene que el sistema global de educación superior todavía responde a un enfoque occidentalista. Las escalas globales legitiman las “grandes universidades orientadas a la investigación”, cuyo modelo europeo fue adoptado por los Estados Unidos y se ha impuesto a nivel global (p.1606). A Marginson (2012) le preocupa en particular la baja representación de las universidades latinoamericanas en las escalas globales, lo cual atribuye en parte a la realidad, ya que sostiene que la ciencia en América Latina es débil, pero también a una ideología monocultural y sesgada, dado que los parámetros de clasificación,

tales como los de Shanghai, Leiden, Scimago y el Times Higher Education, se limitan a la ciencia. Estas clasificaciones, además, incluyen mayoritariamente publicaciones en inglés, lo que favorece el modelo de las universidades anglosajonas e ignora algunos indicadores cruciales para la región, tales como la calidad de la enseñanza o el acceso social.

Siltaoja et al. (2018), en cambio, analizan las implicancias de la existencia de campus internacionales de educación superior. Los campus internacionales pertenecen a un grupo limitado de países (Estados Unidos, Reino Unido, Rusia, Francia y Australia se encontraban a la cabeza cuando se escribió el artículo) y están establecidos en más de setenta países, entre los cuales China, los Emiratos Árabes, Catar, Singapur y Malasia representaban casi el 40% del total mundial en ese momento. Siltaoja et al. (2018) argumentan que el discurso empleado para publicitar estos campus internacionales como “de primera calidad” se construye como “una ideología y una fantasía” que sirven para estructurar las relaciones neocoloniales (p.75), basadas en un mimetismo que se traduce en un modo de control. Sin embargo, dado que las relaciones colonizadores-colonizados se han vuelto ambiguas en la era neocolonial, argumentan que este mimetismo podría transformarse también, con el tiempo, en un elemento de resistencia frente a la autoridad colonial (p.79).

El artículo de Ogden (2007) se centra principalmente en la experiencia de los estudiantes en el país de destino. Ogden sostiene que los profesionales en los Estados Unidos que se ocupan de los programas académicos en el extranjero reafirman y perpetúan un sistema colonial, y promueven “falsas percepciones de riesgo” que crean barreras con la cultura anfitriona y generan miedo a lo desconocido (p. 47). Ogden define a los estudiantes estadounidenses contemporáneos como “estudiantes coloniales” (p. 36), que abordan la oportunidad de estudiar en otra cultura como un objeto de consumo y eligen programas hechos a medida, generalmente etnocéntricos, que además se ofrecen en inglés. Estos programas los mantienen dentro de su zona de confort, de modo que los estudiantes pueden observar, desde una veranda colonial imaginaria y a una distancia segura, los aspectos menos atractivos de la cultura anfitriona (Ogden, 2007).

En la misma línea, Bolen (2001) y Smith (2025)) analizan cómo el léxico y las imágenes dan cuenta de una tendencia creciente a tratar los programas de study abroad como mercancía o como una “experiencia preempaquetada” (Smith, 2025, p. 90), característica de una sociedad capitalista.

En síntesis, la literatura existente analiza tanto las motivaciones de los estudiantes para participar en programas académicos en el extranjero como la

influencia del paradigma occidental en la estructuración de dichos programas y en la experiencia de los estudiantes *in situ*.

5. Marco teórico

Este artículo utiliza los conceptos desarrollados y analizados por Conrad (2016), Boaventura de Sousa Santos (2011), Walter Mignolo (2010; 2011; 2018); y Walter Mignolo y Catherine Walsh (2018), entre otros, y se centra en las ideas de colonialidad/decolonialidad (e intrínsecamente vinculada con estas, la de eurocentrismo), que responden a la intención común de cuestionar el paradigma occidental que ha regido el orden mundial desde el advenimiento de la modernidad en el siglo XVI, y que se caracteriza por una economía de acumulación: el capitalismo. Este paradigma incluye, en los dos últimos siglos, también a América del Norte. Lo que Mignolo (semiótico e investigador argentino) llama la “matriz colonial del poder” (2018, p.106) se vuelve dominante desde entonces por sobre todos los demás paradigmas de conocimiento que no son occidentales o cristianos, para terminar, convirtiéndose en un producto exportado al resto del mundo bajo la etiqueta de la modernización y de lo universal. Esta forma de dominación, el imperialismo occidental, es la esencia de lo que Mignolo (2018) denomina colonialidad, retomando conceptos introducidos por el sociólogo peruano Aníbal Quijano (2000). Esto nos permitirá, más adelante, situar la movilidad académica en relación con las estructuras históricas de dominación y representación.

El sistema de pensamiento occidental, argumenta Mignolo (2011), ha engendrado tanto el capitalismo como el comunismo. De Sousa Santos (2011), por su parte, critica que la sociedad capitalista se decante por prácticas en las que el conocimiento científico prevalece, ya que este se distribuye de manera desigual en el mundo. A la vez, propone una “traducción intercultural o hermenéutica diatópica” (p.38) que, en términos generales, implica que ninguna cultura es completa en sí misma, por lo que el diálogo y la confrontación entre culturas son factores fundamentales. Conrad (2016), en cambio, analiza el eurocentrismo desde un enfoque centrado en la posicionalidad. Distingue dos perspectivas eurocéntricas: una, que considera Europa como modelo primario, y la segunda, a la que denomina “eurocentrismo conceptual”, que se refiere a “la proyección de un conjunto particular de conceptos, valores y cronologías sobre el pasado” (p.168), los cuales pueden ser eurocéntricos, aunque no se refieran exclusivamente a Europa. Estos conceptos y narrativas originados en Europa, argumenta Conrad, fueron utilizados como “modelos para el desarrollo universal en lugares tales como Argentina [...]”, por ejemplo (p.169). Para Conrad, escribir desde el “sur”

global no alude a una “designación geográfica o étnica”, sino a una posición epistemológica (p. 184).

Los autores mencionados proponen diversas alternativas para superar este paradigma. Para desvincularse de la matriz colonial de poder, Walter Dignolo propone una “opción decolonial global, pero no universal” (2010, p. 9) a través de una “desobediencia epistémica” (2018, p.114) y una “pluriversalidad” (2011, p. 52) frente al sistema de pensamiento occidental. Las “epistemologías del Sur” de De Sousa Santos (2011), por su parte, implican una comprensión del mundo diversa, que no se limite a lo occidental (p.35). Conrad (2016), a su vez, indaga en la posibilidad de ir más allá del eurocentrismo sin correr el riesgo de caer en otras formas de centrismo.

La noción de colonialidad del poder propuesta por Quijano (2000) y ampliada por Dignolo (2021) ofrece, entonces, un marco crítico para comprender cómo las dinámicas de internacionalización universitaria reproducen jerarquías históricas entre el norte y el sur global. En este sentido, los modelos explicativos de la internacionalización, como los de Altbach y Knight (2007) y la revisión crítica de Wit (2020), tienden a privilegiar las motivaciones institucionales y económicas, dejando en segundo plano las implicaciones de poder y desigualdad. Sin embargo, estudios sobre programas de *study abroad* como el análisis de Twombly et al. (2012), muestran que la experiencia de los estudiantes estadounidenses en América Latina se inscribe en una trama de expectativas coloniales y narrativas de exotización. A la vez, los datos recientes de movilidad recopilados por Pedró y Chacón (2024) evidencian que, pese al crecimiento de la región como destino, persisten patrones de asimetría que refuerzan la necesidad de una lectura decolonial de estos procesos.

En el ámbito de la movilidad académica, la colonialidad del saber se manifiesta en la jerarquización implícita de los destinos. Europa y Norteamérica se presentan como espacios legítimos de producción de conocimiento, mientras que América Latina aparece como periférica, asociada a la inestabilidad política o a la falta de prestigio académico. Esta representación condiciona la motivación de los estudiantes antes incluso de considerar la oferta concreta de programas (Dignolo, 2021; De Sousa Santos, 2011).

6. Hipótesis

En este artículo consideramos que existen tres aspectos cuya interdependencia no se ha estudiado lo suficiente todavía, y que actúan como vértices de un mismo triángulo: el descenso del flujo de estudiantes estadounidenses hacia América Latina y la Argentina en los últimos años; las

motivaciones que impulsan a estos estudiantes a descartar esta región como destino académico, y las percepciones o representaciones que influyen *a priori* en dichas motivaciones.

Creemos que la disminución del flujo de estudiantes responde a diversas causas estrechamente relacionadas, entre las que se pueden mencionar factores geopolíticos globales y locales; narrativas sesgadas que consolidan la hegemonía del norte global y perpetúan el discurso de la colonialidad; y representaciones derivadas de estas mismas narrativas que, en su conjunto, favorecen la elección de Europa como destino académico y desplazan a América Latina. El contexto actual no solo es el marco en el que se implementan políticas y se toman decisiones en el nivel local, institucional, nacional y regional, sino que reviste características identificables con la colonialidad y el centrismo occidental e incide, a través de un discurso implícito y explícito, en las percepciones y el imaginario de estudiantes, profesores, padres, oficinas de programas internacionales y otros actores involucrados en la educación superior y la movilidad académica en los Estados Unidos. Esto, a su vez, se debe a la continuidad de una matriz de poder que, desde el advenimiento de la Modernidad, ha erigido primero a Europa y, después, por extensión, al norte global como modelos universales del saber.

7. El contexto geopolítico: la colonialidad perpetuada

En los últimos años, los gobiernos y las políticas de derecha han resurgido en diferentes regiones del mundo, acompañados de un discurso que alienta la xenofobia, el miedo y la desconfianza hacia el Otro, en detrimento de valores democráticos como la diversidad y la inclusión. Existe una relación entre esta situación geopolítica y la colonialidad: tal como sostienen Mignolo y Walsh (2018), “aunque la retórica y la política del nacionalismo de derecha, la globalización neoliberal y los progresismos puedan diferir, cada uno sigue perpetuando y fomentando la colonialidad” (p.6).

En Estados Unidos, el regreso de Donald Trump a la presidencia ha impulsado una agenda nacionalista y conservadora (Benavides, 2025). En Europa, Giorgia Meloni surge como presidenta del Consejo de Ministros de Italia desde 2022; el ex-primer ministro de Hungría, Viktor Orban, es conocido por sus posiciones ultraconservadoras; Karol Nawrocki, apoyado por el partido Ley y Justicia (PiS) ha sido recientemente elegido como presidente de Polonia, y el partido Vox ha escalado posiciones hasta representar en la actualidad la tercera fuerza política en España (Hasselbach, 2025). En América Latina se pueden mencionar, entre otros ejemplos, la elección de Javier Milei como presidente en Argentina en 2023, con un discurso liberal radical; el gobierno

de Bukele en El Salvador, o la victoria en las elecciones presidenciales de 2025 en Chile de José Antonio Kast, candidato del Partido Republicano, marcando un giro político hacia la derecha en ese país.

8. Declive de las lenguas y las humanidades en las universidades de Estados Unidos

Uno de los factores que es necesario tener en cuenta es el declive de las humanidades en las universidades de Estados Unidos, en favor del área *STEM* (ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas según sus siglas en inglés). Mahto (2024) destaca que “el número de títulos universitarios en humanidades otorgados disminuye cada año, con una caída de casi el 25 % entre 2012 y 2020”, un hecho que, afirma, es una consecuencia directa del capitalismo, que otorga más valor a aquellas áreas que “dominan directamente la producción y el consumo” (párr.8).

Las humanidades y el estudio de las lenguas están estrechamente vinculados. Lusin, Peterson, Sulewski y Zafer (2023) destacan que, en lo que respecta a la matriculación en idiomas distintos del inglés (LOTE, por sus siglas en inglés) en instituciones de educación superior, ya en el censo de 2021 el español evidenciaba un descenso del 18,0 %, un porcentaje similar al de otras lenguas romances (p.5). Esa fue la primera vez desde 1990 que las inscripciones en español como lengua distinta del inglés no alcanzaron la mitad del total de las matriculaciones (p.7).

Esto, en consecuencia, se refleja en las áreas elegidas por los estudiantes de *study abroad* (IIE, 2024c). En el ciclo 2000-2001, las áreas *STEM* representaban tan solo el 16,6 % de los estudiantes. Desde entonces, el porcentaje ha crecido sin interrupción, alcanzando el 22,6 % en el período 2013-2014 y el 27 % en total en el ciclo 2022-2023. En comparación, la matriculación en lenguas extranjeras, una de las razones históricas por las que muchos estudiantes optaban por un destino internacional específico, ha disminuido. Para citar solo un ejemplo, mientras que en el período 2013-2014 representaba el 7,8 % de las áreas de estudio, entre 2022 y 2023 pasó a representar solo el 5,7 % (IIE, 2024c).

En consecuencia, la reducción de la matrícula de español en las universidades estadounidenses limita la base de estudiantes con interés lingüístico en América Latina. Al disminuir la competencia en lenguas extranjeras, se refuerza la preferencia por programas en inglés en Europa, lo que impacta negativamente en la movilidad hacia Argentina y otros países hispanohablantes.

En lo referente a las políticas lingüísticas y culturales a nivel gubernamental, el presidente Trump firmó una orden ejecutiva en marzo de 2025 que declaraba el inglés como lengua oficial del país. Según Torbisco Casals (2025), esta decisión se alinea con el movimiento “*English-only*”, a la vez que “socava la diversidad cultural y lingüística de los EE.UU.”. De igual modo, refleja una perspectiva etnocéntrica que privilegia el inglés por encima de otras lenguas. Asimismo, en abril de 2025, la administración Trump despidió a un 65 % de los empleados del Fondo Nacional para las Humanidades y recortó millones de dólares en subvenciones, lo que Galinato (2025) considera la manifestación de una creciente tendencia al antiintelectualismo en los Estados Unidos (párr.4).

¿Cuáles son las implicancias de estos hechos? Los estudiantes coloniales en la veranda de los que habla Ogden (2007) tienden a elegir destinos donde el inglés sea la lengua dominante o, al menos, una *lingua franca*, que les permita mantenerse en su zona de confort. El perfil de la minoría que elige estudiar en América Latina, como hemos visto, comprende a quienes cursan carreras en humanidades y/o en español. Si, como afirman Ovchinnikova et al. (2024), el conocimiento de la lengua meta es una motivación importante al decidir el destino académico, entonces el descenso de la matriculación en el campo de las humanidades y/o del español impactará sin duda —como, de hecho, según las estadísticas, ya lo está haciendo— en la cantidad de estudiantes que participen en programas académicos en América Latina y en Argentina.

9. Imaginario y representaciones: Europa

El interés en los Estados Unidos por los viajes culturales a Europa occidental se despertó recién a principios del siglo XIX, momento en que se convirtió en “un rito de pasaje a la adultez” para jóvenes en su mayoría blancos y de buena posición económica (Smith, 2025, p.94). Smith atribuye “la popularidad del Gran Tour entre las élites estadounidenses” a un “aumento del consumismo y de la producción masiva de la información impresa durante la primera parte del siglo XIX” (p.94). Asimismo, sostiene que el Gran Tour simbolizaba el rango y el prestigio de quienes consumían esta experiencia. Si a principios del siglo XIX la cifra de viajeros alcanzaba unos pocos miles, menos de un siglo después se aproximaba a los treinta mil, gracias en buena parte al auge de la clase media (Smith, 2025).

Por otra parte, a principios del siglo XX se produjo un incremento exponencial en la matrícula de la educación superior de los Estados Unidos, principalmente debido a la expansión de la clase media y a una situación económica favorable en el país (Smith, 2025). La fundación del Instituto de Educación Internacional en 1919 fue el siguiente paso que contribuyó a fijar el

rumbo para que la internacionalización académica se implementara en la educación superior. Curiosamente, Smith menciona que uno de los primeros programas para estudiantes estadounidenses en el extranjero se abrió en Argentina en 1939 (p.97). Desde entonces, la internacionalización de la educación superior se ha convertido en una “industria global” (Mazzarol y Soutar, 2022, p. 82).

¿Por qué representa Europa, entonces, todavía un destino académico atractivo para los estudiantes estadounidenses? Por un lado, creemos que el prestigio que atraía a las élites al Gran Tour hace un siglo se traduce hoy en un efecto halo que explota la narrativa eurocéntrica del Viejo Continente como origen único del progreso histórico, del cambio y de la modernidad (Conrad, 2016). Por otro lado, esto se combina con lo que Nye (2017) denomina “poder blando”. Este se implementa mediante una estrategia de marketing eficaz y un léxico que apelan no solo a la representación de Europa como cuna histórica de la civilización, sino también a una diversidad de objetos culturales contemporáneos en diferentes campos, como los medios, la literatura, la música y la publicidad. Birindelli (2024), por ejemplo, analiza el imaginario que la ciudad de Florencia evoca en los estudiantes internacionales a través de medio centenar de autoetnografías. A partir de este análisis, Birindelli concluye que, para los estudiantes, Florencia (y por extensión, Italia) se vincula íntimamente con la marca “hecho en Italia”: la sofisticación, la moda y la gastronomía (2024). En cuanto a la arquitectura y el arte, estos “provienen de la gran narrativa renacentista” (p.153). Al mismo tiempo, Birindelli sostiene que, en el caso de Italia, los estudiantes la eligen como un “destino de vacaciones” que contribuye a su “crecimiento personal, cultural y estético” (p. 154).

La existencia de programas europeos como Erasmus Mundus, que celebró sus veinte años en 2024, también ejerce atracción sobre los estudiantes mediante el “poder blando”. El programa se define como “un poderoso catalizador para el intercambio y la colaboración educativa mundial de Europa, impulsando el crecimiento personal y la excelencia institucional” (European Commission, 2024, p.4). El documento resalta el “atractivo de Europa como destino de estudios de primer orden” y se jacta de ofrecer “un atractivo único a los futuros estudiantes, con sus altos niveles académicos, sus incomparables itinerarios de movilidad y su atractiva ayuda financiera” (p.4).

Un léxico similar puede encontrarse en muchas páginas web de programas de *study abroad* de importantes universidades estadounidenses. La estrategia de *marketing* para Europa se centra en el prestigio, el rigor académico y el beneficio tangible para el currículum y alude al consumo cultural de élite (arte, comida, museos). El lenguaje subraya la naturaleza

icónica de las ciudades y la accesibilidad de la experiencia. También resalta aspectos vinculados a lo profesional, como la adquisición de experiencia mediante pasantías. La promesa final es disfrutar del estilo de vida y del arte de élite en destinos culturalmente ricos.

10. Imaginario y representaciones: América Latina

Desde la perspectiva del centrismo europeo y norteamericano, América Latina siempre ha representado “lo Otro”. Pese a su enorme diversidad y riqueza cultural, la región, en su conjunto, suele asociarse con estereotipos hollywoodenses. Según Cruz Feliciano (2018), América Latina se percibe de este modo en su conjunto como “una región marcadamente subdesarrollada, machista, convulsionada políticamente, de ánimos caldeados y naturaleza exuberante” (p.193). Los medios de comunicación masivos tampoco contribuyen positivamente a esta imagen, ya que con frecuencia tratan a la zona como un todo uniforme y magnifican los hechos que allí ocurren (p.192). El desconocimiento de lo nuevo suele generar inquietudes, y una comunicación clara y adecuada es necesaria para gestionar expectativas y frustraciones entre todos los actores involucrados en el ámbito del *study abroad*. Cruz Feliciano (2018), argumenta que “gran parte de las percepciones sobre la magnitud de los peligros en América Latina viene del desconocimiento sobre la región y su diversidad política, cultural y geográfica, por mencionar algunas áreas” (p.193). Otra desventaja es que, muchas veces, los gobiernos locales no tienen interés o no pueden invertir en becas o programas (como Erasmus, por ejemplo) que fomenten la participación de estudiantes estadounidenses en programas de *study abroad* en América Latina.

El mapa interactivo del Departamento de Estado de los Estados Unidos permite visualizar información actualizada sobre las condiciones de seguridad de cada país y clasifica las alertas en una escala ascendente de 1 a 4, en la que el 1 aconseja tomar precauciones normales y el 4 desaconseja directamente viajar (U.S. Department of State, Bureau of Consular Affairs, s. f.). A pesar de que muchos países latinoamericanos aparecen con el mismo nivel de alerta o incluso en uno más bajo que algunos países europeos, esto no parece traducirse en una mejora más positiva en las estadísticas de la región. En el momento de escribir este artículo, por ejemplo, Argentina figura en la categoría 1, al igual que Paraguay, Canadá y Portugal, mientras que muchos países de Europa occidental, como Inglaterra, España, Francia e Italia, se encuentran en la categoría 2.

En cuanto al léxico utilizado en las páginas *web* de universidades estadounidenses para publicitar sus programas de *study abroad* en América

Latina, en especial en Argentina, el *marketing* se enfoca en la “transformación personal” y el “compromiso sociopolítico”. En este caso, el objetivo es la integración para lograr autenticidad cultural y pensar y actuar de manera global. En otros casos, se apela a la similitud con Europa, como en aquellas páginas que definen a Buenos Aires como “la París de Sudamérica”, una expresión trillada y discutible, pero que busca impactar en el sector de mercado al que se dirige. Mientras Europa se publicita como un trampolín profesional y cultural garantizado, América Latina lo presenta como un vehículo para el activismo, la inmersión lingüística profunda y la comprensión crítica de la equidad global.

11. Implicancias prácticas

La continuidad de las ideas hegemónicas de la Modernidad y de los parámetros “universales” con los que se define el saber aún hoy en día son un obstáculo difícil de sortear para América Latina y tienen implicancias prácticas que impactan directamente en la movilidad académica de los estudiantes estadounidenses hacia la región.

Esto resulta evidente en las clasificaciones globales de las universidades, que refuerzan la idea de que los actores involucrados en el ámbito universitario tienden a formarse en las instituciones educativas de América Latina. Estas escalas ubican a las instituciones de la región en puestos más bajos, porque optan por dar prioridad a cánones occidentales tales como la investigación (Marginson, 2012) relegando otros aspectos no menos esenciales. Marginson arguye que parte de la fortaleza de universidades como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad de Buenos Aires (UBA) en Argentina reside en las humanidades, las lenguas y en “la mayoría de las disciplinas profesionales y de las ciencias sociales”, pero esto no parece repercutir en las clasificaciones globales, así como tampoco reviste importancia la calidad de la enseñanza o la inclusión social (2012).

Para Marginson, “el sesgo del idioma inglés y el sesgo científico son imposibles de corregir” (2012). Este sesgo que afecta a las escalas bibliométricas también tiene consecuencias directas en los programas de *study abroad*. Por un lado, resulta evidente que las preferencias crecientes de los estudiantes por el área de las ciencias y las matemáticas ponen en desventaja a la región: en el caso particular de la Argentina, por ejemplo, la desfinanciación y los recortes en los salarios y puestos de trabajo del CONICET por parte del gobierno de Javier Milei ponen en peligro el futuro de la investigación (Aznarez, 2025). Por otro lado, para poder captar más estudiantes angloparlantes, los países deberían hacer un importante esfuerzo por ofrecer programas académicos en inglés, lo cual implicaría una inversión adicional, pública y privada, en

recursos, capacitación e infraestructura. Esto, sin embargo, no alcanzaría para compensar el hecho de que los estudiantes, durante su estancia académica, deben interactuar cotidianamente en un contexto de inmersión lingüística total con la comunidad: con las familias anfitrionas, con sus pares locales, al moverse por la ciudad, en comercios, etc. Asimismo, esto afectaría la posibilidad de su participación en actividades tales como voluntariado, servicios a la comunidad o prácticas profesionales. En el campo del voluntariado, incluso un conocimiento del español básico no suele ser suficiente para trabajar con comunidades en situación vulnerable; en cuanto a las prácticas profesionales, en la mayoría de los casos es un requisito indispensable tener un nivel avanzado de la lengua.

El descenso de la matriculación en las carreras de Humanidades y Lenguas Extranjeras en la educación superior de los Estados Unidos implica que, en los próximos años, podría haber una disminución aún mayor en la cantidad de estudiantes que eligen América Latina o la Argentina. Si a esto se suma la drástica reducción y los topes impuestos por el gobierno de Trump en los préstamos a estudiantes, y el endurecimiento de los requisitos para acceder a las becas Pell, el panorama se torna más complejo (Comercio TV, 2025). Se anticipa que se puede esperar “que los estudiantes prioricen carreras cortas o técnicas sobre títulos de posgrado más costosos, lo que podría transformar la matrícula universitaria a partir de 2027” (Comercio TV, 2025, párr.7). Gran parte de los estudiantes que participan en programas en América Latina o en Argentina requiere ayuda financiera o becas para poder hacerlo. De no contar con estos recursos, su participación podría verse comprometida.

Por último, no hay que olvidar factores como el miedo al Otro, la xenofobia, las políticas lingüísticas que privilegian el inglés por sobre las demás lenguas, y los nacionalismos exacerbados que promueven la exclusión antes que la inclusión. Los estereotipos asociados con América Latina dentro del sur global la vuelven un espacio que se percibe como amenazante e inestable, frente a una Europa occidental que se erige como lugar de prestigio y civilización.

12. Limitaciones

El eje de este artículo es el modo en que ciertas representaciones que responden a una colonialidad persistente inciden como un factor de empuje o atracción en las motivaciones de los estudiantes estadounidenses para elegir un destino académico, y en particular, el contraste entre dos destinos, América Latina y Europa, reflejado en las estadísticas. En este sentido, este artículo no analiza otros tantos factores de atracción o de empuje que se entretienen

necesariamente con los que nos ocupan aquí, y que ya han sido estudiados de manera exhaustiva en la literatura sobre el tema.

La movilidad académica en sí es un tema complejo en el que intervienen una multiplicidad de variables. Por una parte, existen factores subjetivos y situaciones individuales, que no por no tener cabida en este artículo revisten una importancia menor. Por otro lado, el contexto global en esta época es volátil: circunstancias como desastres naturales; epidemias o futuras pandemias; guerras entre naciones o conflictos internos en un país que generen inestabilidad y peligro: todo ello puede hacer revertir una tendencia estadística de la noche a la mañana y cambiar el curso de los acontecimientos para favorecer a una u otra región como destino académico y poner entre paréntesis o atenuar (aunque fuera temporariamente) las representaciones negativas sobre esa región.

13. Discusión: estrategias posibles para mejorar la situación

¿Qué se podría hacer, entonces, en el corto o mediano plazo, para revertir estas tendencias estadísticas y aumentar la participación de estudiantes estadounidenses en América Latina, y particularmente en Argentina? Sería necesario implementar estrategias en el nivel local o regional que coadyuvaran a atraer este público objetivo y reforzar las ya existentes. Estas estrategias deberían combinar iniciativas e inversión tanto públicas (por parte de los gobiernos) como privadas (de empresas o instituciones) que contemplaran multiplicar los acuerdos con universidades de Estados Unidos; la posibilidad de becas específicas para estudiantes que deseen participar en programas en la región; una mejora de la infraestructura; la capacitación continua de docentes; una oferta académica atractiva y flexible en la que se incluyeran las ciencias y la tecnología, y programas ofrecidos en inglés o en opción bilingüe, tanto presenciales como híbridos, para reducir la barrera lingüística. Creemos que esto solo es posible, obviamente, en países cuyos gobiernos consideran invertir primeramente en una educación nacional que aspire a la excelencia, y cuyo presupuesto lo permitiera.

No obstante, aunque estas estrategias podrían actuar como paliativo y contribuir a mejorar las estadísticas, no serían suficientes para despejar completamente las representaciones, estereotipos e ideas recibidas propias del discurso de la colonialidad que influyen en las motivaciones de los estudiantes de *study abroad*. Al mismo tiempo, América Latina se vería obligada a continuar inscripta dentro de la órbita de esa misma matriz colonial de poder, al tener que atender las demandas de los consumidores del norte global.

14. Conclusiones

Este artículo plantea las causas del descenso del número de estudiantes estadounidenses en los programas de *study abroad* en América Latina (en particular en Argentina), según las estadísticas de los últimos años. Asimismo, argumenta que el contexto geopolítico actual y las narrativas sesgadas originadas en un norte global hegemónico influyen en las representaciones existentes sobre la región y, eventualmente, actúan como factor de atracción o de empuje en las motivaciones de los estudiantes para preferir Europa antes que América Latina como destino académico.

El artículo indaga en los modos en que Europa occidental continúa obteniendo provecho, aún bien entrado el siglo XXI, del efecto halo que proyectan las narrativas originadas en la Modernidad, para construir un discurso de tradición y solidez académicas, así como de prestigio cultural y científico, a través de estrategias de poder blando como el *marketing*, los programas de becas y el financiamiento a los estudiantes extranjeros, equivalentes contemporáneos al atractivo del “Gran Tour” de hace dos siglos. En contrapartida, América Latina sigue siendo objeto de representaciones que la excluyen del paradigma hegemónico del saber y la dejan en desventaja en el campo de la movilidad académica proveniente del norte global. Mientras no existan, en la práctica, alternativas decoloniales al paradigma occidental, la cuestión de cómo se percibe América Latina a través de la lente de este paradigma persistirá, algo que no parecería solucionarse en el corto plazo.

En síntesis, aunque los marcos teóricos de la colonialidad permiten problematizar las jerarquías implícitas en la movilidad académica, la realidad actual muestra que los países del llamado sur global deben acomodarse a las demandas del norte global. Mientras la movilidad internacional continúe sujeta a la lógica del mercado y los estudiantes sigan siendo vistos como clientes por los actores involucrados —universidades, consejeros, oficinas de *study abroad*—, las instituciones receptoras tendrán escasas posibilidades de establecer sus propias reglas sin riesgo de perder competitividad. Este escenario obliga a pensar estrategias que reconozcan las limitaciones estructurales, sin dejar de cuestionar las narrativas que refuerzan la centralidad del norte.

Agradecimientos

Las autoras agradecen a todos los colegas y profesionales que, a lo largo de todos los años de trabajo en el campo del *study abroad*, han contribuido a debates y reflexiones enriquecedores, parte de los cuales han cristalizado en este artículo. Asimismo, manifiestan su agradecimiento a los innumerables

estudiantes estadounidenses, que, durante su estadía en Argentina, les han planteado preguntas que las obligan a buscar respuestas. También desean agradecer a los revisores anónimos y al editor responsable sus comentarios y sugerencias, que han mejorado sustancialmente la calidad de este artículo.

Aprobación ética

Este estudio está exento de la aprobación del Comité de Ética Institucional.

Declaración de conflictos de intereses

Las autoras declaran que no existe ningún posible conflicto de intereses en relación con la investigación, la autoría y/o la publicación de este artículo.

Declaración sobre la disponibilidad de los datos

Los datos que respaldan los resultados de este estudio proceden de fuentes de acceso público.

Declaración de autoría según CRediT

Beatriz Comte: conceptualización, redacción del borrador original, revisión y edición.

Carola Bracco: redacción del borrador original, revisión y edición.

Declaración sobre el uso de la IA

Las autoras declaran que no han utilizado ningún tipo de inteligencia artificial generativa para la redacción de este manuscrito.

Referencias

- Altbach, P. G., & Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, 11(3–4), 290–305. <https://doi.org/10.1177/1028315307303542>
- Aznarez, S. (2025, 6 de agosto). *ATE inicia un paro y acampe por 48 horas en el Conicet en reclamo por los recortes a la ciencia*. La Nación. <https://www.lanacion.com.ar/politica/ate-inicia-un-paro-y-acampe-por-48-horas-en-el-conicet-en-reclamo-por-los-recortes-a-la-ciencia-nid06082025/>
- Benavides, S. (2025, abril 17). *El avance de la derecha en América Latina: ¿poder consolidado o tendencia pasajera?* CNN en Español. <https://cnnespanol.cnn.com/2025/04/17/latinoamerica/avance-derecha-en-america-latina-orig/>
- Birindelli, P. (2024). Studying Abroad Narrative Imaginaries: North and South Europe. *Società Mutamento Politica (Firenze)*, 15(30), 147–160. <https://doi.org/10.36253/smp-15945>

- Bolen, M. (2001). Consumerism and U.S. Study Abroad. *Journal of Studies in International Education*, 5(3), 182–200. <https://doi.org/10.1177/102831530153002>
- Bourdieu, P. (2004). The forms of capital. In S. J. Ball (Ed.), *The RoutledgeFalmer reader in the sociology of education* (pp. 15–29). Routledge.
- Comercio TV. (2025, julio 12). *Trump transforma la educación superior en EE. UU.: Conozca las nuevas reglas, recortes y topes para pagar la universidad*. <https://comercio.tv/2025/07/12/trump-transforma-la-educacion-superior-en-ee-uu-conozca-las-nuevas-reglas-recortes-y-topes-para-pagar-la-universidad/>
- Conrad, S. (2016). Positionality and centered approaches. In *What Is Global History?* (pp. 162–184). Princeton University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvc779r7.10>
- Cruz Feliciano, H. M. (2018). Inmersión y seguridad en *Study Abroad*: desafíos y estrategias. En K. Felitti & A. Rizzotti (Eds.), *Enseñar y aprender en contextos interculturales: Saberes, herramientas y experiencias de educación internacional* (pp. 191–207). Miño y Dávila.
- de Wit, H. (2020). Internationalization of higher education: A critical review. *Journal of International Students*, 10(1), i–iv. <https://doi.org/10.32674/jis.v10i1.1893>
- European Commission. (2024). *20 years of Erasmus Mundus: Beyond borders and boundaries*. Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/fa2067a3-18cb-11ef-a251-01aa75ed71a1/language-en>
- Galinato, A. R. (2025, May 4). *The decline of humanities majors: Examining trends in higher education and cultural priorities*. The Statesman. <https://sbstatesman.com/136234/arts/the-decline-of-humanities-majors-examining-trends-in-higher-education-and-cultural-priorities/>
- Haisley, P., Grandorff, C., Agbonlahor, O., Mendez, S. L., & Hansen, M. (2021). Why study abroad: Differences in motivation between US and international students. *Journal of Global Education and Research*, 5(2), 185–201. <https://doi.org/10.5038/2577-509X.5.2.1146>
- Hasselbach, C. (2025, junio 12). *Estos son los partidos de ultraderecha europeos en auge*. DW. <https://www.dw.com/es/estos-son-los-partidos-de-ultraderecha-europeos-en-auge/a-72890854>
- Institute of International Education. (2024a). *Top 25 destinations of U.S. study abroad students, 2000/01–2022/23*. Open Doors Report on International Educational Exchange. <https://opendoorsdata.org/data/us-study-abroad/leading-destinations/>
- Institute of International Education. (2024b). *International students*. Open Doors Report. <https://opendoorsdata.org/annual-release/international-students/>
- Institute of International Education. (2024c). *U.S. study abroad*. Open Doors Report. <https://opendoorsdata.org/annual-release/us-study-abroad/>
- Institute of International Education. (2024d). *U.S. study abroad: Regional destinations and student profiles*. Open Doors Report. <https://opendoorsdata.org/data/us-study-abroad/>
- Institute of International Education. (2025). *Top 25 Destinations of U.S. Study Abroad Students, 2000/2001–2023–2024*. Open Doors Report on International Education Exchange. <https://opendoorsdata.org/data/us-study-abroad/leading-destinations/>
- Institute of International Education. (2025b). *Profile of U.S. Study Abroad Students, 2000/1–2023/2024*. Open Doors Report on International Educational Exchange. <https://opendoorsdata.org/data/us-study-abroad/student-profile/>
- Jon, J.-E. (2024). Where to study abroad? American college students' choice of a study abroad destination: Pre-college, college and program capital. *Asia Pacific Education Review*, 25(2), 385–395. <https://doi.org/10.1007/s12564-023-09879-5>
- Lusin, N., Peterson, T., Sulewski, C., & Zafer, R. (2023). *Enrollments in languages other than English in US institutions of higher education, Fall 2021*. Modern Language Association. <https://www.mla.org/content/download/191324/file/Enrollments-in-Languages-Other-Than-English-in-US-Institutions-of-Higher-Education-Fall-2021.pdf>
- Mahto, N. (2024, marzo 14). *The humanities are being neglected in American universities*. The Johns Hopkins News-Letter. <https://www.jhunewsletter.com/article/2024/03/the-humanities-are-being-neglected-in-american-universities>

- Marginson, S. (2012, June 10). Improving Latin American universities' global ranking. *University World News*.
<https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20120606174803978>
- Marginson, S. (2022). What is global higher education? *Oxford Review of Education*, 48(4), 492–517. <https://doi.org/10.1080/03054985.2022.2061438>
- Mazzarol, T., & Soutar, G. (2002). Push-pull factors influencing international student destination choice. *International Journal of Education Management*, 16(2), 82–90.
<https://doi.org/10.1108/09513540210418403>
- Mignolo, W. D. (2021). *The politics of decolonial investigations*. Duke University Press.
- Mignolo, W. D. (2010). La colonialidad en cuestión: Entrevista a Walter Mignolo por Norma Fernández. *Revista Sociedad*, (28), 16–28.
- Mignolo, W. D. (2011). *The darker side of Western modernity: Global futures, decolonial options*. Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822394501>
- Mignolo, W. D. (2018). What does it mean to decolonize? In *On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis* (pp. 105–134). Duke University Press.
<https://doi.org/10.2307/j.ctv11g9616.10>
- Mignolo, W. D. & Walsh, C. E. (2018). *On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis*. Duke University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv11g9616>
- Nye, J. (2017). Soft power: The origins and political progress of a concept. *Palgrave Communications*, 3, Article 17008. <https://doi.org/10.1057/palcomms.2017.8>
- OECD. (2025). “What are the key trends in international student mobility?”, Education Indicators in Focus, No. 88, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/2a423a76-en>
- Ogden, A. (2007). The view from the veranda: Understanding today's colonial student. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 15(1), 35–56.
<https://doi.org/10.36366/frontiers.v15i1.215>
- Ovchinnikova, E., Van Mol, C., & Jones, E. (2024). Foreign language skills in the study abroad decision-making process and destination choices. *Journal of Studies in International Education*, 28(5), 711–742. <https://doi.org/10.1177/10283153241251925>
- Pedro, F., & Chacón, E. (2024). Two decades of student mobility (2000–2020): Global and regional dynamics in Latin America and the Caribbean. UNESCO-IESALC Working Papers, 7. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388552_eng
- Quijano, A. (2000). Coloniality of power, Eurocentrism, and Latin America. *Nepantla: Views from South*, 1(3), 533–580.
- Rizzotti, A., & Gómez, L. (2018). La participación social en la educación Internacional: intersecciones y desafíos de la interculturalidad. En K. Felitti & A. Rizzotti (Eds.), *Enseñar y aprender en contextos interculturales* (pp. 175–190). Miño y Dávila.
- Santos, B. de S., & Mosconi, L. (2022). *Poscolonialismo, descolonialidad y epistemologías del Sur*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Shkoler, O., & Rabenu, E. (2023). The motivations and their conditions which drive students to seek higher education in a foreign country. *Current Psychology*, 42, 25403–25416.
<https://doi.org/10.1007/s12144-022-03619-5>
- Siltaoja, M., Juusola, K., & Kivijärvi, M. (2018). ‘World-class’ fantasies: A neocolonial analysis of international branch campuses. *Organization*, 26.
<https://doi.org/10.1177/1350508418775836>
- Smith, W. (2025). Consuming the image of study abroad: Exploring U.S. study abroad rationale in the twentieth century. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 37(2), 85–112. <https://doi.org/10.36366/frontiers.v37i2.865>
- Torbisco Casals, N. (2025, marzo 31). *English Only: La nueva política lingüística federal de Estados Unidos de Trump*. Nabarralde. <https://nabarralde.eus/english-only-la-nueva-politica-linguistica-federal-de-estados-unidos-de-trump/>
- Twombly, S. B., Salisbury, M. H., Tumanut, S. D., & Klute, P. (2012). Study abroad in a new global century: Renewing the promise, refining the purpose. *ASHE Higher Education Report*, 38(4), 1–152. <https://doi.org/10.1002/aehe.20004>
- U.S. Department of State, Bureau of Consular Affairs. (s. f.). *Travel advisories map* [Mapa de alertas de viaje] [Mapa interactivo]. Recuperado el 1 de noviembre de 2025, de <https://travelmaps.state.gov/TSGMap/>

- Walsh, C. E., & Mignolo, W. D. (2018). Introduction. In *On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis* (pp. 1–12). Duke University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv11g9616.4>
- Zhang, Y. (2025). Higher education regionalization in East and Southeast Asia: Between decolonization, recolonization, and self-colonization. *Higher Education*, 89(6), 1603–1618. <https://doi.org/10.1007/s10734-024-01295-x>

Biografías

Beatriz Comte cuenta con más de dos décadas de experiencia dirigiendo programas de *study abroad*. Se desempeñó como Coordinadora Académica de Programas Internacionales en la Fundación Ortega y Gasset Argentina entre 2004 y 2025. Es Licenciada en Letras por la Universidad de Buenos Aires, posee un Máster en Enseñanza de Español como Segunda Lengua de la Universidad Nebrija, y un Certificado de Posgrado en Estudios Educativos otorgado por la Universidad de Bath (Reino Unido).

Carola Bracco es una profesional con experiencia en apoyo a estudiantes internacionales y desarrollo de programas en Buenos Aires, Argentina. Trabaja en la Fundación Ortega y Gasset Argentina como Gestora de Programas Internacionales, habiéndose desempeñado anteriormente como Coordinadora de Servicios Estudiantiles en la misma institución (desde el año 2006). Posee títulos de Traductora Literaria y de Intérprete de Inglés de la Universidad del Museo Social Argentino (UMSA) y actualmente se encuentra cursando la Diplomatura en Educación Internacional y Gestión Intercultural en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).