ALAS

Controversias
& Concurrencias
Latinoamericanas

VOLUMEN 12 NUMERO 21 - OCTUBRE 2020 MARZO 2021

CyCL Controversias y Concurrencias Latinoamericanas
Vol 12; Núm. 20 - abril - septiembre 2020
ALAS - Asociación Latinoamericana de Sociología
Categoría: Organismos Internacionales
ISSN: 2219-1631 | ISSN-L: 2219-1631
Formato: Digital [PDF] [HTML]
URL: www.sociologia-alas.org
Fecha de Publicacción: 01-10-2020

Arte de portada: *Arqueología Imaginada: Óleo sobre tela, 20x20 cms. 2019 de Eugenia Benabit*

Controversias y Concurrencias Latinoamericanas
La revista electrónica de Sociología y Ciencias Sociales de la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS) Controversias y Concurrencias Latinoamericanas tiene por objetivo difundir artículos científicos de análisis crítico y de cambio alternativo sobre las complejas realidades de América Latina y el Caribe en el contexto internacional. Una prioridad a publicar serán las teorías y metodologías propias del pensamiento latinoamericano desarrolladas por cientistas sociales. También se propone publicar experiencias y análisis relacionados con el cambio social, político, económico y cultural en nuestros países y del contexto internacional.

Envíos: sociologia-alas.org

Bases y directorios

- Latindex 2.0
- Red de Revistas ALAS
- Base
- LatinRev
- REDIB
- vLex
- ErihPlus
- M.I.A.R.
- DOAJ

Contacto Principal

Comité Editorial
revistacyc.alas@gmail.com

Nota de copyright

Controversias y concurrencias latinoamericanas ALAS por ALAS se distribuye bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

Comité Directivo 2019-21

Presidente de ALAS
Dr. Jaime Ríos. *Universidad Nacional Mayor de San Marcos.* Perú.

Vice presidente de ALAS
Mg. Jesús Díaz. *Universidad Autónoma de Santo Domingo.* República Dominicana

Integrantes

Dra. Angélica Cuellar. Universidad Nacional Autónoma de México. México.
Dra. Marina Ortiz. *Universidad de Santo Domingo*. República Dominicana.
Dr. Breno Bringel. *Universidad Complutense.* Brasil.
Mg. Briseida Barrantes. *Universidad de Panamá*. Panamá.
Dr. Eduardo Arrroyo. *Universidad Ricardo Palma*. Perú.
Dr. Milton Vidal. *Universidad Academia de Humanismo Cristiano*. Chile.
Dr. Federico Schuster. *Universidad de Buenos Aires.* Argentina.
Dr. Alexander Gamba. *Universidad Santo Tomás*.Colombia.

Comité Editorial

Directora editorial
Dra. Martha Nélida Ruiz. *Instituto Universitario Internacional de Toluca*. México.

Editora
Dra. María Margarita Alonso. *Instituto Universitario Internacional de Toluca.* México.

Director de diseño editorial
Gerardo Larreta. *Universidad Nacional de San Juan.* Argentina.

Traducciones
Olivia Fernández Alonso. Cuba.

Coordinador de comunicación y redes sociales
Dr. Francisco Favieri. *Universidad Nacional de San Juan.* Argentina.

Consejo científico

Dra. Alicia Itatí Palermo. *Universidad de Luján*, Argentina
Dra. Angélica Cuellar. Universidad Nacional Autónoma de México, México.
Dr. Jorge Rojas Hernández. Universidad de Concepción, Chile
Dr. Federico Schuster. *Universidad de Buenos Aires,* Argentina
Dr. Jaime Preciado Coronado. *Universidad de Guadalajara,* México

Índice

Editorial 7

Dossier 9

Migración calificada y Movilidad académica en América Latina. 9

Presentación 11

La movilidad científica en América Latina. Una mirada de largo plazo 17

Mujer, investigadora y migrante: la superposición de tres desafíos en la conciliación de la familia y el trabajo 31

Ticket to ride: el papel de la movilidad internacional de corta duración en las trayectorias escolares de estudiantes de licenciatura de la UNAM 53

Los programas de repatriación de investigadores de Argentina y México: reflexiones preliminares en perspectiva comparada 79

Formarse y volver: creencias y narrativas de experiencias migratorias de investigadores en ciencias sociales del CONICET de tres grupos etarios 107

Movilidad internacional de investigadores argentinos de ciencias sociales y humanidades: aportes del enfoque biográfico al análisis de experiencias e imaginarios sobre el intercambio de conocimientos por ámbitos disciplinarios. Período 2005-2019 137

Efectos de la movilidad geográfica en las trayectorias vitales. El caso de los estudiantes de los Doctorados en Ciencias Sociales de la Universidad de Guadalajara y la UAM Cuajimalpa 163

Los estudiantes latinoamericanos con diversidad funcional y la responsabilidad social de la universidad española 189

De la ilusión de la calificación al desencanto de la ocupación: un análisis integral de la devaluación del trabajo de hombres y mujeres migrantes calificados de México en Estados Unidos 213

Artículos Libres 243

La crisis raigal del ser moderno colonial en el contexto del covid 19 245

La Campaña de Alfabetización (1960-1961) y su contribución histórica al desarrollo educacional en Guantánamo, Cuba 265

Una didáctica fundamentada en las necesidades sociales de América Latina. Replanteando la didáctica crítica 289

La valoración social del patrimonio cultural: Estudio de caso del Museo Regional de Guerrero 305

Evaluación de un Programa de capacitación docente para optimizar la Estrategia de Aprendizaje Cooperativo: Caso Plantel Lic. Adolfo López Mateos, de la UAEméx 323

Competencias profesionales 2020 para la formación del posgrado en Comunicación Estratégica y Relaciones Públicas. Estudio de caso de la Universidad Autónoma de Guerrero 347

Competencias ciudadanas: análisis crítico y pautas para la formación profesional..... 369

La evaluación por competencias: un análisis de su implementación en la Universidad Señor de Sipán, Perú 389

Docentes investigadores RENACYT-CONCYTEC en la universidad peruana: Análisis situacional 407

Editorial

La pandemia de la COVID 19 acelera las profundas transformaciones presentes en el sistema histórico del mundo moderno colonial. Un momento de transición de la tercera a la cuarta revolución industrial, la generalización de la sociedad red global de la información y la comunicación, la hegemonía de la tecnociencia y transformación del poder mundial. Un mundo cada vez más interdependiente donde el control del poder del capitalismo cognitivo corporativo marca nuevas dinámicas de urbanización, migraciones, integraciones y conflictos.

En este escenario aparece un nuevo número de nuestra Revista Controversias y Concurrencias Latinoamericanas en el que se abordan, en una primera sección, problemáticas centrales vinculadas a la migración calificada y movilidad académica en sus procesos de movilidad científica en América Latina, el papel de la mujer investigadora y migrante en su reproducción familiar y nuevo mundo del trabajo, la movilidad internacional en las trayectorias escolares de estudiantes de licenciatura de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), los programas de repatriación de investigadores de Argentina y México, las creencias y narrativas de experiencias migratorias de investigadores sociales del CONICET en grupos etarios, la movilidad social de investigadores argentinos de ciencias sociales y humanidades en sus experiencias e imaginarios desde un enfoque biográfico, la situación de los estudiantes latinoamericanos con diversidad funcional y responsabilidad social en el caso de España, y la problemática de la ocupación de hombres y mujeres migrantes a los Estados Unidos en sus ilusiones y desencantos.

Por otras parte destacan estudios sobre otra de las problemáticas centrales de la vida en el mundo de hoy: La crisis raigal del ser moderno colonial en el contexto de la Covid 19, la experiencia de la campaña de alfafetización en Cuba (1960-61), la construcción de una didáctica fundamentada para América Latina, la valorización social del patrimonio cultural en la experiencia del Museo Nacional de Guerrero, México, la evaluación de un programa de capacitación docente para optimizar la estrategia de aprendizaje en el caso de la UAEméx, y diversos estudios sobre Competencias Profesionales en países de la región, como: las competencias profesionales 2020 para la formación de posgrado en la Universidad Autónoma de Guerrero, las competencias ciudadanas para una mejor formación profesional, la evaluación de competencias en la Universidad Señor de Sipan Perú, y el análisis situacional de los investigadores RENACYT-CONCYTEC en la universidad peruana.

Complementa este número su explicativa portada: "Arqueología Imaginada", de Eugenia Benabib, de cuya pintura y dibujo ha dicho César Rangel Ramos que "reúnen y remueven en sí lo mineral, lo arquitectónico y lo temporal, desde un olfato que vive a un tiempo en la pregunta y en la certidumbre. Su obra es capaz de desdibujar las acostumbradas nociones sobre las piedras, las ciudades, el tiempo, el despojo, las heridas, el desierto, el suelo".

Los artículos y ensayos científico-sociales que componen esta edición, nos llevan a problematizar cómo los conocimientos se integran hoy desde sus diversidades en un nuevo diálogo global, bien al servicio de la vida de los pueblos y sociedades o del capitalismo cognitivo homogenizante en programas tecnocientíficos de biopoder. Así, en plena crisis del horizonte de sentido histórico de la modernidad/colonialidad vemos surgir nuevos epistemes y paradigmas que unen lo humano con la naturaleza, humanos-humanos y humanos- tecnologías. Pues ante los crecientes riesgos globales y locales en los ecosistemas, se plantean con urgencia crear una nueva cultura científica civilizatoria al servicio de la vida. Organizaciones inteligentes que unan lo que la modernidad colonialidad como sistema histórico civilizatorio separó: lo verdadero con lo bueno y lo bello.

Jaime Ríos Burga
Martha Nélida Ruiz
Margarita Alonso

Dossier

Migración calificada y Movilidad académica en América Latina.

Debates, tendencias, perspectivas y nuevas líneas de investigación

Presentación

Patricia Jimena Rivero. *patriciaj.rivero@gmail.com*
CONICET. Argentina
Nuria del Álamo Gómez. *delalamo@usal.es*
Instituto de Iberoamérica de la Universidad de Salamanca
España
Alma Paola Trejo Peña. *aptrejo1@gmail.com*
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la
Universidad Nacional Autónoma de México. México

Las migraciones y movilidades de personal científico y académico forman parte indisoluble de los movimientos poblacionales internacionales que ocurren en la actualidad, y su crecimiento responde a la diversificación de los flujos migratorios y a su globalización. El interés por el estudio de la emigración de personas con altas calificaciones surge en la década de los años sesenta y principios de los setenta, cuando algunos organismos internacionales ya alertaban acerca de la descapitalización científica y académica que sufrían algunos Estados. Así, la imposibilidad para retener estos recursos humanos altamente calificados puso en el centro del debate la categoría del "brain drain". De esta forma, los esfuerzos e intereses académicos se concentraron en torno a este fenómeno de "fuga de cerebros", que ha sido revisado y reactualizado a lo largo del tiempo. Posteriormente, se ha incorporado a este ámbito de estudio el análisis de nuevas categorías y modalidades dentro de la migración calificada, tales como la internacionalización de la Educación Superior, el intercambio y circulación de cerebros, la apropiación de cerebros, las diásporas científicas, así como las movilidad de estudiantes y académicos, en distintas etapas de la trayectoria académica y análisis por disciplinas, entre otras.

En lo que refiere a la movilidad académica y científica, como categoría específica dentro de la movilidad calificada, podemos afirmar que son tan antiguas como las propias universidades. Así, ya en la Edad Media las primeras universidades europeas se convirtieron en centros de atracción para docentes y estudiantes de todo el mundo. Estas dinámicas se han acelerado y se han diversificado desde mediados del siglo XX, y generalizado desde comienzos del XXI. Precisamente, los datos que aportan organismos internacionales como la UNESCO y la OCDE nos permiten afirmar que la movilidad internacional

por razones de estudio constituye ya un fenómeno global, en el que están implicadas todas las regiones del mundo, y que presenta una tendencia creciente y un importante dinamismo. Sin embargo, al igual que en otro tipo de migraciones, al analizar los flujos se observan diferencias y variaciones significativas en cuanto a las regiones de origen y destino. América Latina se ha consolidado en este panorama de la movilidad académica como una de las regiones de origen más vibrantes, pero también como destino para otros países latinoamericanos y para España.

La migración calificada, como objeto de estudio dentro de la movilidad humana, ha sido poco explorada en América Latina, donde las migraciones por razones económicas parecen atraer el mayor interés. Sin embargo, en gran parte de los países latinoamericanos podemos encontrar destacados autores e investigadores que han centrado sus esfuerzos en identificar estos flujos y dinámicas migratorias tan particulares y características en esta región. Por todo ello, el presente Dossier propone retomar este legado académico y con su ayuda explorar las nuevas tendencias, los debates emergentes y las nuevas líneas de investigación que rodean a las migraciones calificadas en América Latina.

En Uruguay, por ejemplo, contamos con trabajos de Adela Pellegrino, Martín Koolhaas y Victoria Prieto; en Brasil con contribuciones de Thais França y Beatriz Padilla; en Colombia con aportes de Rosa Bermúdez y en Chile con las de Jorge Martínez Pizarro. Como pone de relieve Jean-Baptiste Meyer, Argentina es probablemente de los casos más interesantes de analizar, en la medida que posee en su haber una de las mayores diásporas científicas de la región. La emigración de científicos tuvo un auge particular en el medio académico argentino, de ahí que se encuentren disponibles trabajos pioneros como los de Morris Horowith, Bernardo Houssay, Alfredo Lattes o Enrique Oteiza y autores más recientes, como Pablo Kreimer, Hebe Vessuri, Lucas Luchilo, Paola Bayle, Ana García de Fanelli, Koen Jonkers y Laura Cruz Castro, entre otros destacados. Un aporte relevante al campo de la migración calificada y las movilidades académicas en la región se hizo desde México; contamos con contribuciones de Sylvie Didou, Alejandro Canales, Luciana Gandini, Fernando Lozano, Raúl Delgado Wise, Cristobal Méndoza, Mónica Chávez Elorza, Camelia Tigau, Isabel Izquierdo, entre otros notables autores.

De todos estos aportes, nos interesa destacar algunos monográficos recientes, cuyas contribuciones han permitido poner en debate nuevos estudios de casos y nuevas discusiones teórico-metodológicas sobre la temática de la migración calificada y la movilidad científica. Por un lado, el Número 27 (2015) de la *Revista Fórum Sociológico* con el Dossier "Mobilidade científica e imigração qualificada", coordinado por Beatriz Padilla y Thais França, propone una perspectiva crítica para teorizar y problematizar la movilidad científica y la migración calificada. Ponen el acento en la falta de investigaciones que incluyan el contexto social y la coyuntura política en los análisis sobre movilidad académica, y prestan especial atención a los retos en los países del sur, así como el impacto de las políticas migratorias y científicas para gestionar a este tipo de recursos humanos altamente calificados.

Por otra parte, el Número 34 (2018) de la *Revista Sociedad y Economía* con el Dossier "Movilidades y migración calificada en el siglo XXI", coordinado por Rosa Bermúdez, propone problematizar los desafíos conceptuales y metodológicos que implica el estudio de la migración calificada tanto para los países de origen como para los de destino, así como las dificultades para dimensionar el fenómeno, dada la variedad terminológica utilizada bajo el epígrafe "migración calificada".

Además, nos parece relevante el compilado de trabajos del Número 84 (2018) de la Revista *Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades* con el Dossier "Migración Cualificada", coordinado por Cristóbal Mendoza, cuya propuesta se centra en el estudio de la migración altamente calificada en América Latina y el Sur de Europa. Quizá uno de los aportes principales del Dossier es el esfuerzo en problematizar los marcos de interpretación de los desplazamientos de personas con altas calificaciones, tanto de los paradigmas clásicos ("la fuga de cerebros") como de los más contemporáneos ("las nuevas movilidades").

Por último, un reciente aporte fue el Número 1, volumen 2 (2018) de la *Revista Periplos. Revista de Investigación sobre migraciones* con el Dossier "La migración cualificada en América Latina: nuevas tendencias teóricas-metodológicas y desafíos", coordinado por Claudia Pedone y Yolanda Alfaro. Este monográfico presenta algunas propuestas sobre nuevos enfoques teóricos-metodológicos para abordar el estudio de la migración calificada, teniendo en cuenta el contexto histórico, sociopolítico y económico desde América Latina. Quizá el aporte más valioso de este Dossier es que se aborda la migración calificada desde una perspectiva crítica, que tiene en cuenta la desigualdad, la precarización laboral, las relaciones familiares y todo el entramado interseccional que puede operar en este tipo de migración.

En esta dirección, y para realizar un aporte a lo ya trabajado en el campo de investigación latinoamericano, proponemos potenciar las reflexiones brindadas hasta el momento sobre migración calificada y movilidad de académicos y científicos. Por ello, el objetivo de este Dossier temático es intercambiar sobre los debates, tendencias, perspectivas y nuevas líneas de investigación vinculadas a la migración de personal altamente calificado en Iberoamérica, con especial foco en América Latina.

Este Dossier presenta nueve trabajos que abordan distintas temáticas que son parte de las agendas actuales de investigación en las universidades iberoamericanas. Las contribuciones provienen de distintos puntos geográficos: México, Uruguay, Argentina y España. Tanto los trabajos de las autoras como de la mayoría de evaluadores de este Dossier, son contribuciones principalmente de académicas, lo cual nos parece importante destacar en un contexto en donde cada vez más se observan aportaciones relevantes de académicas al campo de las ciencias sociales, además de responder y corresponderse con una creciente feminización de las migraciones calificadas en todas sus modalidades y categorías.

Los textos que conforman este Dossier ponen sobre la mesa discusiones apremiantes de la actualidad, nuevas tendencias y líneas de investigación, que contemplan discusiones sobre la movilidad estudiantil internacional en educación superior, así como dinámicas migratorias y de movilidad

de científicos y científicas. Sobre este último aspecto, destacamos las dinámicas de internacionalización de la ciencia y las universidades según áreas disciplinares; estudios comparativos sobre políticas públicas para la repatriación de académicos y científicos; los modos en cómo opera el género en las trayectorias científicas, así como el análisis de las carreras en diversas etapas de la trayectoria académica (consolidados y en la etapa temprana de la carrera).

Inauguramos el Dossier con la participación de una gran especialista en el tema de migraciones calificadas. Se trata de Hebe Vessuri, quien se ha vuelto una autora imprescindible para analizar la migración y movilidad científica en América Latina. Su artículo titulado **"La movilidad científica en América Latina. Una mirada de largo plazo"** proporciona un panorama de la movilidad científica latinoamericana de acuerdo a su evaluación en diversos momentos históricos. Así, su aportación para este Dossier sirve para enmarcar el resto de los artículos que tratan sobre movilidades y migraciones altamente calificadas en Iberoamérica, principalmente de países latinoamericanos.

El segundo aporte del Dossier es el artículo **"Mujer, investigadora y migrante: la superposición de tres desafíos en la conciliación de la familia y el trabajo",** elaborado por Sofía Robaina. El texto revela las estrategias de conciliación que realizan las mujeres académicas en Uruguay para conseguir un crecimiento profesional. Es una aportación importante porque el tema incide en la internacionalización de la trayectoria formativa y profesional. A través de entrevistas en profundidad a científicas, la autora indaga sobre los modos en que logran conciliar la familia y sus labores de cuidados con la movilidad y el retorno a Uruguay.

Seguidamente, en la tercera contribución, llamada **"Ticket to ride: el papel de movilidad internacional de corta duración en las trayectorias escolares de estudiantes de licenciatura de la UNAM",** Mónica López consigue analizar a través de 21 entrevistas en profundidad, cómo influye la experiencia de vivir una movilidad internacional de corta duración en las trayectorias formativas de estudiantes de licenciatura de diversas carreras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); a saber: Enfermería, Química, Relaciones Internacionales, Ingeniería en Mecatrónica, Lengua y Literaturas Modernas e Italianas, Pedagogía y Matemáticas. La autora consigue aportar al tema de movilidad estudiantil, revelando en sus resultados los contrastes entre quienes experimentan la movilidad y quienes no tienen una oportunidad formativa en el extranjero. El artículo de López también revela las dificultades de adaptación para los estudiantes que se integran a la UNAM al terminar el periodo de movilidad.

Sobre esta misma línea del retorno migratorio, la cuarta aportación para el Dossier la realizan Patricia Rivero y Alma Trejo con el texto **"Los programas de repatriación de investigadores de México y Argentina: reflexiones preliminares en perspectiva comparada"**. En su contribución presentan un análisis comparativo de tipo exploratorio sobre dos programas de repatriación que buscan retornar a científicos argentinos y mexicanos que se han formado en el extranjero. Entre otras cosas, reflexionan acerca de las razones que tienen estos países a la hora de repatriar investigadores como parte de sus políticas de ciencia y tecnología. Para ello, examinan el funcionamiento de

los instrumentos que poseen estos programas, así como la estructuración de los sistemas académicos mexicano y argentino, lo que les permite de algún modo comprender la motivación de los Estados para repatriar "investigadores al inicio de sus carreras", un perfil del que poco se ha investigado tanto en México como en Argentina.

Relacionado con el retorno de científicos argentinos, Melania Stehli contribuye a este Dossier con el quinto artículo, titulado **"Formarse y volver: narrativas de experiencias migratorias de investigadores en ciencias sociales del CONICET de tres grupos etarios"**. Este escrito trata sobre las experiencias migratorias de investigadores en ciencias sociales del CONICET de tres grupos etarios (noveles, intermedios y consolidados). La autora realiza una categorización de los diferentes tipos de retorno hacia Argentina y afirma que este trabajo puede ser útil para otros investigadores que analizan el área de las ciencias sociales como dimensión de análisis.

Patricia Flores, en el artículo **"Movilidad internacional de investigadores argentinos de ciencias sociales y humanidades: aportes del enfoque biográfico al análisis de experiencias e imaginarios sobre el intercambio de conocimientos por ámbitos disciplinarios. Período 2005-2019"**, se propone brindar un aporte cualitativo biográfico al estudio de la movilidad internacional de investigadores argentinos durante el período 2005-2019. La autora analiza los cursos de vida de científicos de los campos de las ciencias sociales y humanidades que actualmente ejercen en el país, y que durante el período de referencia han realizado estancias internacionales. Todo ello para contribuir al diseño y mejora de políticas de cooperación, evitar el riesgo a la fuga de cerebros y promover la transferencia de la diáspora en el exterior.

La séptima aportación, titulada **"Efectos de la movilidad geográfica en las trayectorias vitales. El caso de los estudiantes de los Doctorados en Ciencias Sociales de la Universidad de Guadalajara y la UAM Cuajimalpa"**, corresponde a Aura Gómez, quien muestra cómo la movilidad estudiantil temporal, tanto en el extranjero como en otra entidad dentro de México durante los estudios de maestría y doctorado en dos universidades mexicanas (la Universidad de Guadalajara y la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Cuajimalpa), incide positivamente en lo que denomina como el "turning point" de la trayectoria de vida de los estudiantes. Delimitado por las diferentes etapas de la movilidad estudiantil, la autora propone un análisis basado en tres dimensiones para recolectar sus datos: antes, durante y después de la experiencia. Según sus hallazgos, la movilidad detona capacidades para resolver problemas y adaptarse.

Como la octava aportación a este Dossier, contamos con el texto intitulado **"La responsabilidad social universitaria y el estudiantado extranjero con diversidad funcional"**, de Carmen Miguel y Silvia Cury. En él, las autoras describen, a través de historias de vida, las experiencias académicas de estudiantes latinoamericanos con diversidad funcional en las universidades españolas y cómo éstas repercuten sobre sus trayectorias académicas y vitales posteriores.

Finalmente, cerramos este Dossier con la reflexión de Miguel Amaro en el texto titulado **"De la ilusión de la calificación al desencanto de la ocupación: un análisis integral de la devaluación del trabajo de hombres y mujeres**

migrantes calificados de México en Estados Unidos", que pone en debate la suposición de una facilidad migratoria cuando se trata de migrantes calificados. Así, su estudio revela que no por tratarse de migrantes altamente calificados, los hombres y mujeres que analiza en su investigación no padecen situaciones de desigualdad, al igual que los llamados "migrantes económicos", y el desencanto que esta situación lleva aparejada.

Los temas propuestos en este Dossier conforman una hoja de ruta para pensar nuestro presente, y que ello permita acumular conocimiento para entender las dinámicas de la movilidad internacional y las formas de circulación de recursos humanos calificados. Las coordinadoras esperamos que este monográfico resulte del agrado de las y los lectores especializados en migraciones y movilidades altamente calificadas, pues los trabajos aquí presentados abordan temas de actualidad que impactan no sólo en la experiencia de los migrantes, sino en el desarrollo de la Ciencia y Tecnología de los países Iberoamericanos.

La movilidad científica en América Latina. Una mirada de largo plazo[1]

Scientific mobility in Latin America. A long term view

Hebe Vessuri. *hvessuri@gmail.com*
Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas.Venezuela
Recibido: 08/09/2020
Aprobado: 30/09/2020

Resumen

El texto analiza un conjunto de interrogantes vinculadas al «balance demográfico» de diferentes disciplinas científicas en América Latina desde la perspectiva de los movimientos de científicos en diferentes direcciones. Se toman en cuenta argumentos del pasado y del presente para explicar los flujos, con acento en las tendencias recientes. En particular, asumimos que la movilidad del «capital humano» se encuentra en el corazón de la globalización. Pero así como las implicaciones de este proceso globalizador comienzan a cambiar la manera en cómo vemos a nuestras propia sociedad, también imponen una revisión de la imagen producida por la historia y la sociología de la ciencia sobre la conformación de las comunidades científicas nacionales en los países de América Latina y de la percepción de la «fuga de talentos».

Palabras clave: movilidad científica, América Latina, capital humano, fuga de talentos

Abstract

This paper analyzes a set of factors linked to the "demographic balance" of different scientific disciplines in Latin America from the perspective of the movement of scientists in different directions. It takes into account past and present arguments that explain the flows, stressing recent tendencies. In particular, we assume that the mobility of "human capital" is the heart of globalization. But as the implications of this globalizing process begin to change the way we see our own society and its place in the world, it also brings with it revised images of the history and sociology of science, of the creation of national scientific communities in the countries of Latin America and the perception of "brain drain".

Keywords: scientific mobility, Latin America, human capital, talent drain

1 Una versión de este trabajo fue presentada en un seminario internacional que organizaron el IRD de Francia y la Universidad Nacional de Colombia en Bogotá hace ya un cuarto de siglo y luego publicada en dos versiones: una en CD-Rom por el IRD en inglés, con el título International Scientific Migrations Today. New Perspectives, 2000, y otra en formato libro titulado El nuevo nomadismo científico. La perspectiva latinoamericana, de Jorge Charum y Jean-Baptiste Meyer (editores), Editorial de la Escuela Superior de Administración Pública, Bogotá, 1998. Sigo suscribiendo el grueso del contenido del trabajo que se incluye en este Dossier por invitación de sus coordinadoras y sólo he introducido cambios menores para hacerlo más útil para su lectura en el momento actual.

Introducción

La explotación cada vez más intensa de la investigación científica y tecnológica y la cooperación transnacional son vistas hoy como elementos esenciales para fortalecer las bases de la industria y la competitividad (CEU, 1993). La movilidad creciente de los investigadores es un dato característico de la dinámica de la ciencia contemporánea. Sin embargo, los flujos no son equivalentes, sino que están marcadamente sesgados. Especialmente cuando este tema es visto desde la perspectiva de una región de menor desarrollo absoluto y relativo como lo es la latinoamericana, se ponen en evidencia problemas de orden diferente a los que se discuten en los países más industrializados.

En particular, se pueden apreciar de manera singular los efectos de un aspecto fundamental de la profesión científica/investigativa y el adiestramiento profesional: el mundo se ha movido en los últimos dos siglos, y más intensamente en las últimas décadas, en la dirección de producir un "profesional internacional", lo que ha implicado una red de calificaciones mutuamente reconocidas que atraviesan las fronteras nacionales y culturales. Un científico norteamericano o alemán no suele identificarse por la índole nacional de su actividad, sino por la disciplina científica a la que pertenece. El problema de la responsabilidad para con su nación y, por tanto, la misma índole de su quehacer científico, se plantea de manera mucho más marcada en el caso de los científicos de los países en desarrollo. En ellos, la disyuntiva "internacional" *versus* "nacional" se ha vivido en distintos momentos como verdaderas antinomias y no como un elemento singularmente característico de la investigación científica (Vessuri, 1991; 1993; 1995).

En la mayoría de los países, la profesión de la investigación científica está estrechamente integrada a esa red de calificaciones que caracteriza a la comunidad científica global: homofilia, homogeneidad, densidad, multiplexidad y alcance (Schott, 1993). Las asociaciones científicas internacionales han promovido el establecimiento de estándares comunes y el reconocimiento recíproco de calificaciones, y tienen como uno de sus objetivos básicos la superación de las barreras culturales nacionales (Godfrey, 1978). Cuando los científicos viajan, se supone que lo hacen simplemente como científicos y no como italianos, japoneses o norteamericanos.

Esto se ha logrado en buena medida por medio de la localización de las calificaciones, a través de la implantación y desarrollo de programas de educación superior y posgrado en un número creciente de instituciones en países sin tradición científica. En esos procesos, los científicos e instituciones de educación superior han buscado que sus calificaciones sean internacionalmente reconocidas. Entre los mecanismos de validación han estado los criterios de evaluación del mérito, basados en las publicaciones con índices de impacto reconocido, los contactos con investigadores e instituciones extranjeras y, en general, el deseo de mantener estándares "internacionales", a través del supuesto de un "universo epistemológicamente compartido". Se supone que ese profesional "internacionalmente calificado" puede desenvolverse satisfactoriamente en condiciones "internacionales estandarizadas." En el presente, los globalizadores en el campo de la política científica tienden a

adoptar como no problemático el espacio eficiente, del cual la cultura ha sido eliminada, habitado por la Investigación y el desarrollo internacional de la política económica.

Las grandes diferencias que se observan entre los científicos en los países en desarrollo en los industrializados están dos aspectos importantes en los que las "distancias sociales y las largas distancias geográficas" se resuelven de distintas maneras, según las políticas del conocimiento vigentes, los marcos culturales en los que la actividad científica particular se encuentra localizada, las etapas del desarrollo institucional de la ciencia y los rasgos personales de los científicos. Esos aspectos son, por un lado, las necesidades de adquisición de recursos -tangibles e intangibles- que tienen sus pueblos y, por el otro, la escasez absoluta y relativa de medios disponibles para satisfacer esas necesidades, en contextos culturales y políticos que se ven amenazados por el riesgo de pérdida de la identidad y legitimidad.

Se ha escrito mucho sobre el tema del desarrollo de la infraestructura científica y de las capacidades de investigación adecuadas a los países en desarrollo. No obstante, las características de los mercados, la distribución desigual del ingreso, la determinación político-económica del conocimiento y la ideología dominante se combinan para perpetuar un estado de cosas que se gestó hace tiempo y según el cual, el propio desarrollo de la ciencia como institución social internacional supone *ab initio* un modelo de centro y periferia, que asume diferentes rasgos -estructurando los intercambios científicos entre metrópolis y provincia (Inkster, 1983), entre la fuente del imperio y sus puestos coloniales (McLeod, 1987), entre los centros económicos y las periferias subdesarrolladas (Salomon, Sagasti & Sachs-Jeantet, 1994)-, y se expresa, entre otros, en la presencia constante de la "fuga de talentos". Veamos cómo es que se gestó esta situación.

Establecimiento y consolidación de patrones internacionales de producción científica

Paradójicamente, en el siglo XIX, conocido como el siglo europeo, pues fue una época en la cual Europa se convirtió en el centro del mundo y cuando la historia mundial llegó a formularse en términos europeos (Barraclough, 1967), esa institución eminentemente europea que es la ciencia, cobraba forma en buena medida por la producción inagotable de nuevo conocimiento en el laboratorio gigantesco de las periferias no europeas. De hecho, la matriz social de la ciencia que se constituyó en ese siglo correspondió a una institución social de naturaleza transnacional, caracterizada por múltiples flujos de diferentes clases y direcciones, en las que individuos, objetos e ideas adquirieron una movilidad sin precedentes.

Del lado europeo, hubo una relación simbiótica entre la ciencia y las fuerzas de la expansión nacional de Inglaterra, Francia y Holanda y el desarrollo imperial. Los científicos metropolitanos explotaron con éxito las oportunidades crecientes de investigación creadas por la expansión de Europa en ultramar. Específicamente, sus actividades contribuyeron a la consolidación cultural y desarrollo económico de algunas de las colonias más avanzadas, a la administración y el mejoramiento de dependencias que se

consideraba que carecían de capacidad para la independencia política, y a la exploración de territorios fuera del área de control formal de los imperios, cuyo potencial comercial podía desarrollarse en coordinación con las economías centrales, como fue el caso de las naciones latinoamericanas, formalmente independientes en el siglo XIX.

Las oportunidades de carrera y los datos que ofrecían los nuevos mundos ultramarinos influenciaron profundamente el desarrollo de las disciplinas científicas en Europa. Los científicos europeos exportaron sus saberes al resto del mundo, donde prosperaron como recursos de inteligencia y motores del desarrollo económico. Como con otros grupos profesionales, el deseo de establecer estructuras de carrera seguras impulsó a los científicos a buscar su cuota de poder político, social y económico, presionando para obtener el reconocimiento de la aplicabilidad de sus disciplinas a una amplia gama de problemas técnicos y sociales. Casi siempre estuvieron asociados con el cuándo, el dónde y el porqué de sectores claves de la infraestructura de las nuevas sociedades ultramarinas. En las plantaciones cañeras, los ferrocarriles, las minas y las facilidades portuarias que se instalaron en diferentes regiones de América Latina, África y sudeste de Asia para explotar los recursos naturales que en cada etapa se valorizaron en los mercados europeos en expansión, con frecuencia quedó la impronta de científicos e ingenieros europeos que actuaron en funciones técnicas y de gestión.

Uno de los primeros cuerpos técnicos organizados que participaron en el desarrollo del nuevo continente latinoamericano fue el de los ingenieros militares españoles (Capel, Sánchez y Moncada, 1988). Dado el reducido tamaño del mismo y, por ende, del número de individuos que estuvieron en condiciones de trasladarse a América durante el siglo XVIII, en el mismo cuerpo fueron admitidos como españoles ingenieros irlandeses, flamencos, italianos o franceses. Una vez que eran destinados a América, donde tenían que residir un mínimo de cinco años antes de solicitar licencia o pedir el retorno a la península, los ingenieros obtenían la promoción automática a la categoría superior. En todo caso, en el último cuarto del siglo XVIII, el cuerpo español de ingenieros militares tenía ya en América un plantel numeroso y de muy alto nivel técnico-científico. En Nueva España, entre 1768 y 1800 trabajaron o estuvieron destinados 67 ingenieros militares, en Colombia 39, en Cuba 35; Chile contó con 25, mientras que Argentina tuvo 23, Guatemala 14, Filipinas 10 y Florida 8.

Del lado de las nuevas sociedades ultramarinas, los datos científicos y económicos allí producidos se canalizaron hacia los centros europeos con la colaboración entusiasta de las mismas periferias. Ellas buscaron sin descanso ser aceptadas como nuevos miembros independientes en el concierto de las naciones soberanas, afirmando su independencia y su naturaleza "civilizada". Países ansiosos de afirmar su status eran obligados a emplear a científicos e ingenieros europeos para hacer los levantamientos cartográficos de su territorio. De manera similar, los capitalistas extranjeros sólo se convencían de invertir en esquemas de desarrollo investigados y certificados por tales expertos.

Ya al iniciar el siglo XIX, Humboldt quiso llamar la atención de los capitalistas europeos hacia los inmensos recursos minerales de México, sobre todo las minas de plata, que en su opinión podían rendir enormes beneficios si se explotaban adecuadamente. Su libro *Essai politique sur le royaume de la Nouvelle-Espagne* se tradujo rápidamente al inglés y fue la causa inmediata de que la industria minera mexicana cayera bajo control británico en los años que siguieron a la independencia. Se fundaron varias compañías en Londres para adquirir y explotar las minas y las acciones de bolsa se elevaron a unos niveles absurdos, sin reparar en el hecho de que muchas minas habían sido inundadas durante la revolución mexicana y requerían cuantiosas inyecciones de capital para poder ser explotadas nuevamente.

La producción de mapas de cualquier porción del mundo tenía que ser ratificada ya sea en Londres, París o Berlín. Los mejores mapas se hacían disponibles al público internacional a través de su aceptación y validación en Europa, porque codificaban vastas cantidades de inteligencia científica, estratégica y comercial en una representación gráfica fácilmente asimilable; los mapas simbolizaban poder y progreso. Su posesión permitió a los grandes poderes coordinar sus actividades administrativas, de desarrollo y defensivas, monitorear las de sus rivales y organizar la explotación de recursos periféricos. Inevitablemente, las naciones soberanas de América Latina se vieron arrastradas al ámbito de dominación de la cartografía europea. Así fue como Codazzi tuvo que viajar a París previo a la publicación de su obra sobre La Geografía en Venezuela en 1841, para presentarla a la consideración de los comisionados de la Sociedad de Geografía de París, y lo mismo hicieron otros cartógrafos activos en América Latina y otras periferias.

La elección de científicos como encargados de organizar la exhibición de las riquezas nacionales en las exposiciones internacionales que se hicieron cada vez más frecuentes a medida que avanzó el siglo XIX, ilustra el hecho que ya a mediados de siglo los científicos habían alcanzado el reconocimiento social como representantes apropiados de los intereses económicos de las nuevas naciones latinoamericanas. Estas, así como colonias ansiosas de atraer inmigrantes e inversiones de capital, pusieron en marcha misiones geológicas durante el siglo XIX para descubrir y evaluar sus recursos minerales y obtener los datos necesarios que regularan su explotación privada, usando las sociedades científicas metropolitanas como el lugar para dar publicidad a los recursos disponibles en sus países. Los relevamientos de recursos naturales en los nuevos escenarios sirvieron para poner bajo control estatal y organizar, de acuerdo con la fórmula metropolitana, la investigación de aficionados ya iniciada en muchos casos por miembros o corresponsales de las sociedades científicas europeas.

Al mismo tiempo, no fue menos significativo que las sociedades científicas metropolitanas, al ser los focos para la publicación y validación del trabajo de los científicos de los nuevos países carentes de tradición científica, sirvieran como mecanismos de monitoreo por medio de los cuales los sabios europeos captaron nuevos datos que fueron incorporando a sus propias teorías sintéticas. El esquema típico de la organización del trabajo adoptado por las sociedades científicas europeas para la investigación cooperativa, consistente en la combinación de teóricos ubicados en las metrópolis y recolectores de

datos provincianos o coloniales, se perpetuó de esa manera en una escala internacional. Los esfuerzos de trabajadores de campo en las diferentes regiones del mundo ayudaron a mantener la ascendencia de las élites científicas de Londres, París o Berlín. La influencia dominante de las sociedades científicas de Europa en los honores, privilegios de publicación, compras de fósiles y otros especímenes para museos públicos, venta de libros y reputación en general, constituyó un sistema indirecto de control que, junto con el patronazgo oficial de las misiones, expediciones botánicas y geológicas y nombramientos académicos, subordinó efectivamente la ciencia ultramarina a las metrópolis europeas. Las líneas de la autoridad científica fueron así paralelas a las de la autoridad política durante gran parte del siglo XIX.

En los nuevos estados independientes latinoamericanos, el crecimiento de instituciones científicas se convirtió en una parte importante del proceso de construcción nacional. A lo largo del siglo XIX y en las primeras décadas del siglo XX, la ciencia europea, en sus versiones nacionales, se acomodó a las aspiraciones de autodeterminación en ese mundo no europeo mediante una política de asimilación relativa dirigida a consolidar el dominio metropolitano. El auspicio de la incorporación de miembros latinoamericanos en algunas sociedades científicas metropolitanas fue parte de los intentos para cooptar posibles nuevos liderazgos intelectuales, limando asperezas que amenazaran con la eventual ruptura del orden político-cultural establecido. En dicho orden, los científicos metropolitanos y ultramarinos se ocuparon de la unificación de la teoría y la práctica, comprometidos en transformar el mundo físico de formas compatibles con los intereses de las necesidades sociales percibidas.

Las percepciones metropolitanas de la periferia estuvieron mediatizadas por figuras europeas que controlaban el flujo de información que llegaba a los públicos europeos. La posición central de algunas de esas figuras las convirtió en guardabarreras que hacían avanzar o bloqueaban las posibilidades de hacer una carrera a individuos interesados en la actividad científica en las periferias. Varias modalidades de patronazgo mediaron los intercambios entre centros y periferias, pero todas tenían en común el hecho que el científico desconocido de un rincón recóndito no podía obtener entrada directa al círculo colegiado de la comunidad científica "internacional" hasta que sus esfuerzos en la periferia pudieran ser traducidos en el lenguaje e intereses de esa comunidad central (Raina, 1996).

La evidencia histórica sugiere que estas personas tendieron a usar su autoridad para exigir conformidad. En esto eran funcionales a sus gobiernos, cimentando la popularidad y prestigio de sus disciplinas científicas y de las sociedades científicas europeas, a la que estaban asociados por su capacidad de intercambiar resultados prácticos y de proveer héroes científicos útiles a las dinámicas expansivas de sus sociedades. Tal es el caso paradigmático de Sir Roderick Murchison, analizado por Stafford (1992). Al promover la exploración, el reconocimiento de recursos naturales, la expansión comercial y el desarrollo y la seguridad imperial, Murchison estimuló sistemáticamente la explotación del imperio británico y de todas las periferias. Intermediando el flujo resultante de información que llegaba al público británico, también jugó un papel significativo de definición de las percepciones metropolitanas de esas regiones del mundo.

En general, los científicos en regiones lejanas apreciaron el patronazgo y los invalorables servicios de esos intermediarios para fortalecer sus pretensiones de reconocimiento público. No obstante, en las periferias, cuyos científicos constituían un lote mezclado de nativos, alemanes, británicos, franceses, españoles, italianos, belgas e individuos de otras nacionalidades, los practicantes de estatura metropolitana o con pretensiones de mayor reconocimiento y que sentían que su reputación e investigación eran traicionadas por mediadores en/de las metrópolis, se rebelaron no pocas veces contra esa autocracia metropolitana. El registro histórico conserva frecuentes testimonios de resentimientos por esta causa. En América Latina, son conocidas las dificultades del paleontólogo argentino Florentino Ameghino con el zoólogo alemán Hermann Burmeister, de destacada trayectoria en América del Sur en la segunda mitad del siglo XIX (Vessuri, 1994); o el problema de adaptar los niveles de operación europeos a las instituciones latinoamericanas, complicado a veces por la arrogancia de algunos de los expertos europeos, como fue el caso de Bernard Lewy, profesor de química y director del nuevo instituto de ciencias de Bogotá, que describe Stafford (1992).

Si bien la mayoría de los instructores y científicos europeos que vinieron a América trabajaron con paciencia y dedicación, es indudable que los intereses de los dos grupos con frecuencia eran divergentes, así como también había divergencias en la orientación de valores entre los miembros de las élites nacionales respecto a la ciencia. Lo cierto es que en las historias de éxitos y fracasos individuales de científicos latinoamericanos, casi siempre aparece la figura de un patrón o mecenas europeo que introduce al investigador latinoamericano a sus pares europeos.

Por supuesto, no necesariamente los científicos individuales actuaban de acuerdo con una lógica utilitaria. La fuerza persistente de la tradición de historia natural aficionada que por largo tiempo estuvo asociada con la cultura hegemónica, se combinó con el dominio de la doctrina económica del laissez-faire, determinando que la ciencia del siglo XIX fuera en buena medida auspiciada y gestionada sobre una base voluntaria. No obstante, parece claro que los científicos/soldados o científicos/políticos resultaron multifuncionales, usando el conocimiento, en la frase de Steven Shapin, no solo para la "predicción y control de los fenómenos", sino simultáneamente "para legitimar estructuras en la sociedad más amplia". Al servir a los gobiernos europeos en ambos niveles, ellos ayudaron a hacer de la ciencia un instrumento del Estado.

En el siglo XIX, tanto en Europa como en las periferias, prevaleció la ética utilitaria, combinada con el elemento de patriotismo que se asociaba en un caso al fervor expansionista y en el otro a la pasión independentista. A medida que la ciencia y el patriotismo suplantaron la creencia cristiana tradicional en el credo de las naciones, esta simbiosis se convirtió en una teología singularmente apropiada a la era que fue testigo del surgimiento del capitalismo moderno y del estado-nación como su expresión política.

El internacionalismo, inherente a la ciencia como valor epistemológico y axiológico, se combinó con el prestigio nacional que fueron adquiriendo la ciencia francesa, inglesa y alemana. En el supuesto que el científico era un integrante de la "república de la ciencia", un ciudadano del mundo, sus contribuciones al

patrimonio internacional y universal de la ciencia se suponían independientes de fronteras nacionales. En la exportación del pasteurianismo a los trópicos e inclusive a todo el mundo, sus miembros defendían la existencia de una "ciencia pasteuriana", *id est* una clase paradojal de ciencia, universal en su alcance y objetivos pero no obstante implícitamente francesa, que incluía el compromiso con la teoría de los gérmenes de la enfermedad, la implementación de nuevas técnicas bacteriológicas y una visión fresca de la epidemiología de campo (Moulin, 1992). El siglo XIX fue conocido como el siglo de la ciencia "básica", "pura", "fundamental", separada de los resultados "impuros" de la tecnología e inclusive de la ciencia aplicada. Si bien las periferias y colonias contribuyeron sustancialmente al avance de la ciencia "básica", ya desde una etapa temprana de configuración del orden científico internacional se las vinculó a actividades de aplicación de resultados.

La movilidad científica en el mundo contemporáneo y el dilema de la ciencia latinoamericana

A finales del siglo XX, en otro golpe de timón de la historia, las oportunidades de mercado parecen haber tomado el lugar del patriotismo como el credo más reciente en un mundo dominado por un control de nuevo cuño, el de las corporaciones multinacionales. La ciencia contemporánea ha cambiado su identidad respecto a la ciencia de finales del siglo XIX. En ella hoy se enfatiza cada vez más lo técnico y en la medida que las técnicas proliferan, llevan a la fragmentación del conocimiento en campos pequeños que son intensivamente cultivados. Con intensidad variable, dependiendo de la disciplina y especialidad de que se trate, se observa un incremento de las redes formales e informales para la comunicación con colegas distantes, para acceder a bases de datos remotas y para distribuir los resultados de la investigación, asociadas a una creciente movilidad académica.

En el proceso más reciente de globalización de los mercados, no solo se vuelven más intensos los flujos de capital, hasta el punto en que se argumenta sobre la habilidad del estado-nación de proteger los intereses y el bienestar de sus ciudadanos, sino que también los flujos de capital humano comienzan a asumir una volatilidad similar a la de su contraparte financiera. En el proceso de fusionar los mercados nacionales en una versión planetaria del mercado, el capital humano seguiría al capital financiero a aquellas regiones donde está más concentrado. De esta forma, la movilidad del capital humano se ubicaría en el corazón de la globalización.

A medida que las implicaciones de este proceso de globalización comienzan a cambiar la manera como percibimos a nuestras propias sociedades y su lugar en este nuevo orden, también nos obligan a revisar la imagen producida por la historia y la sociología de la ciencia acerca del proceso de constitución de comunidades científicas nacionales en América Latina y de la percepción de la "movilidad científica" y la "fuga de talentos" en esas comunidades. La visión convencional consiste en una explicación o narrativa del crecimiento de comunidades científicas nutridas a lo largo de la historia con nativos y flujos de migrantes científicos provenientes de otras regiones. El resultado se entendió usualmente como una ecuación demográfica verificable a través de

la institucionalización de las disciplinas científicas en la región. El supuesto básico ha sido que de los flujos de personas e ideas resultaron culturas nacionales de ciencia o, al menos, tradiciones científicas locales.

En diversos momentos durante este siglo crecieron las posiciones antiimperialistas y nacionalistas que, acompañando el desarrollo de las clases medias y trabajadoras urbanas, sirvieron como fuerzas impulsoras para los movimientos que buscaban una redefinición más autónoma de la identidad nacional en sus diversas manifestaciones. La cuestión nacional y la cuestión social se enredaron en una compleja ecuación con que la historia desafió a los políticos e intelectuales en los más variados contextos, desde las páginas literarias, pasando por la tribuna política hasta, de manera menos conspicua, los recintos del laboratorio científico (Vessuri, 1991; 1990). A finales del siglo XX, sin embargo, a pesar de la multiplicación de nacionalismos, identidades étnicas y regionalismos en las antípodas de las afirmaciones universalistas con las que típicamente la ciencia estuvo asociada, resultaba claro que dichos movimientos no habían logrado cambiar el ordenamiento económico-político mundial y la estructura jerárquica de la organización científica internacional.

Hasta la década de 1960, la cooperación internacional educacional y científica en la región latinoamericana se caracterizó por un alto grado de congruencia entre las políticas de los países donantes industrializados y las "necesidades" articuladas por los receptores de los países en desarrollo. Estudios influyentes de la época (por ejemplo, Schutz, 1963), mostraban los efectos de aumento de la productividad que tenían las inversiones en educación revelando que la magnitud de los efectos crecía con el nivel educativo. De manera similar a los procesos de afiliación de las instituciones coloniales con las metropolitanas en el siglo XIX, una cantidad de universidades y agencias de los países industrializados se involucraron en la construcción de instituciones y programas en la región.

Pero los resultados con frecuencia no estuvieron a la altura de la promesa contenida en la retórica tecnocrática internacional y muchos países sufrieron el desencanto de ver que la educación y la ciencia no resultaban la panacea que habían esperado y se convertían no pocas veces en una parte significativa del problema. Sus egresados eran "funcionales", por sus expectativas y necesidades, para contextos sociales desarrollados y no para aquellos en los que normalmente les correspondía desempeñarse. La falta de endogenización se expresó así, entre otras, en la tan mentada crisis de la "pertinencia social" de la institución universitaria latinoamericana. La crisis económica que afectó a la mayoría de los países latinoamericanos en la década de 1980 aumentó aún más las dificultades de la investigación científica. Pese a que en América Latina ya había *loci* institucionales para la ciencia "con condiciones de formar investigadores tan buenos o tan malos como los del primer mundo, estos funcionan en contextos culturales que siguen sin estar preparados para albergar aparatos científico-técnico-productivos modernos" (Cereijido, 1994).

Se ha criticado como ingenua la búsqueda de autonomía relativa que caracterizó a los planteamientos teóricos latinoamericanos de los años de 1960 en la búsqueda de vías de desarrollo alternativos a los dominantes y se abraza el mito de la globalización económica. No obstante, en la práctica la investigación científica ha seguido siendo en buena medida una actividad

financiada dentro de marcos nacionales y realizada en el seno de instituciones localizadas en contextos particulares, más aún, identificada con laboratorios específicos, como lo ha mostrado la literatura construccionista sobre microsociología de la ciencia (Latour & Woolgar, 1979; Knorr-Cetina, 1981). Solo recientemente se advierte un nuevo cambio en la conformación de la organización internacional del conocimiento científico-técnico, que apunta a una pérdida de los amarres nacionales en el mundo en desarrollo en procesos de circulación transnacionales.

Es en estas circunstancias que vuelve a plantearse el tema de la "fuga de talentos" en la región, rebautizada como "circulación de competencias" en la convicción compartida por diversos comentaristas sobre el estado de la actividad científica latinoamericana, en la que cantidades relativamente significativas de científicos e ingenieros abandonan los países de la región. Si inicialmente el término expresaba una ansiedad significativa manifiesta en varias décadas de esfuerzos de modernización y desarrollo de parte del Estado y la sociedad civil, en los cuales la ciencia y la tecnología aparecieron con frecuencia indicados como componentes críticos de dichos esfuerzos, más recientemente el tono ha cambiado. Así, resulta superficialmente atractivo ver la emigración como expresión simbólica de un veredicto sobre las políticas gubernamentales. En la década de 1980, Gran Bretaña experimentó un aumento notable de la emigración de sus científicos al exterior, especialmente Estados Unidos, y eso se tomó como una respuesta masiva a la política de la administración Thatcher (SEPSU, 1987).

Hoy esta temática se visualiza más como un fenómeno de circulación, que requiere estudios comparativos para su mejor comprensión, ya que hay poco entendimiento teórico del mismo. De hecho, la evidencia cuantitativa sistemática sobre el tema en diferentes regiones y condiciones es variable y la profundidad de la reflexión sobre su significación e implicaciones también. Un símbolo políticamente efectivo debe ser emotivo y simple. La emigración es, por cierto, emotiva, pero no lleva mucho tiempo darse cuenta de que no es un fenómeno simple (Collins, 1988). A veces puede tratarse simplemente de la ausencia de políticas del Estado lo que hace que el científico se sienta huérfano de apoyo o de una demanda social por su labor. Otras veces, se trata de la percepción del cercenamiento de la independencia de investigación por exceso de presiones políticas, económicas o ideológicas. Hay un componente individual importante respecto a las decisiones que influyen en la forma de hacer una carrera científica, pero cualesquiera sean las causas o motivaciones, decididamente hay diferencias entre los movimientos de corto plazo y los de más largo plazo, más apropiadamente llamados migraciones.

Los movimientos de corto plazo entre centros y naciones por parte de los investigadores han pasado a ser centrales a la actividad normal de la investigación y existen muchos esquemas para promoverlos. Ese movimiento es impulsado por las comunidades científicas y los poderes públicos. Se argumenta que la circulación abierta, sin barreras, es lo que necesita la ciencia en el presente, de allí las políticas públicas de los países desarrollados que estimulan dicha movilidad. En esa perspectiva, el peligro estaría dado por la no circulación, la construcción de barreras para evitar la libre circulación. El riesgo sería

similar al de las regulaciones de protección de mercado, que impidieron muchas veces la participación de las industrias locales en el dinamismo de la innovación tecnológica internacional.

Se ha observado que estos viajes o traslados de corto plazo (convencionalmente por corto plazo se entiende una estadía en el exterior de hasta tres años) sirven para que los científicos disminuyan las restricciones que experimentan en su actividad de investigación. Las carreras de investigación están constreñidas por falta de fondos (especialmente fondos no amarrados), falta de acceso a equipos, otras demandas sobre el tiempo del científico, desafíos de grupos competidores, la necesidad de trabajar de acuerdo con una manera aprobada o generalmente aceptada e insuficiente credibilidad para conseguir que sus ideas o propuestas sean aceptadas (Carlson & Martin-Rovet, 1995). Sea que trabaje en temas marginales o no, un científico puede beneficiarse de las diferencias en ambientes de trabajo porque las debilidades de un sistema pueden ser menos restrictivas para alguien de afuera. En todo caso, lo que le conviene a un científico es cualquier cosa que fortalezca su credibilidad y autoridad. La movilidad es útil para el logro de este objetivo. Es una manera de favorecer, aunque sea temporal o parcialmente, la colaboración y la comunalidad, al mismo tiempo que tal vez permita que el científico adquiera un filón competitivo para cuando regrese a su sitio de trabajo habitual.

En esta conceptualización del problema, es solo la emigración de largo plazo la que debiera dar lugar a ansiedades acerca de una "fuga de talentos" y en tal caso únicamente bajo ciertas condiciones. Sin embargo, cuando se observa el proceso puntualmente, no es sencillo distinguir la migración de largo plazo de la de corto plazo. Es necesario hacer comparaciones en el tiempo, tomando en cuenta la duración de los lapsos de estadía en el exterior. La ansiedad aumenta en países como los latinoamericanos por el reconocimiento de las debilidades de los contextos institucionales y sociales que debieran reabsorber a quienes salen al exterior a desempeñar sus funciones científicas específicas, ya sea en la etapa de formación de posgrado, o en estadías supuestamente menores de intercambio científico en una etapa intermedia de su carrera. En más de un sentido, dicha ansiedad pareciera vincularse al reconocimiento de que la naturaleza de las profesiones científicas y la formación de investigadores los predispone a la emigración, pues su formación y experticia resulta en buena medida irrelevante a los mercados de trabajo locales y en cambio es directamente funcional a los mercados de trabajo de los centros desarrollados.

Por lo tanto, para la caracterización del fenómeno no basta con considerar las cantidades de emigrantes, ni tampoco con analizar cuánto tiempo permanecen en sus nuevos países de residencia y si eventualmente regresan. También debe considerarse el contenido y calidad de su formación, la edad y experiencia de los emigrantes, sus características familiares, los motivos por los cuales se trasladan, las características del sistema nacional de investigación científica, el patrón de industrialización, las políticas de fomento del Estado, las relaciones internacionales, etc. Deben tomarse en cuenta tendencias cambiantes en el tiempo a medida que cambian las condiciones del país de origen y de los países de destino. Y junto con los datos sobre los emigrantes, deben recogerse datos sobre inmigrantes que recibe un mismo país. El grueso de la literatura sobre migraciones, incluyendo las de científicos, trata el asunto

bajo el supuesto que los migrantes se mueven por necesidad forzosa, lo cual no necesariamente es el caso, en particular en el caso de los científicos, si aceptamos que la dinámica de la movilidad está en la base de la carrera. Los científicos pueden migrar para fortalecer sus credenciales "internacionales" o para dar salida a ideas marginales y fuerzas centrífugas que no encuentran acogida en su medio local. Pero aún con todos los datos, nos quedaríamos con problemas de interpretación.

De hecho, se observa la existencia de una jerarquía cambiante de lugares en el mundo que ofrecen combinaciones de factores específicos, algunos de los cuales favorecen la recepción y otros la expulsión de científicos. En el presente no hay un centro sino una variedad de centros de distinto peso e influencia con vectores que apuntan en distintas direcciones. Aun así, hay centros de centros y Estados Unidos sigue conteniendo una gran cantidad de centros institucionales y disciplinarios atractivos por mantener elevados estándares, concentrar recursos y ser capaces de dar formación científica, acceso a equipos y credenciales útiles a los científicos de las periferias mundiales.

América Latina parece condenada a seguir produciendo científicos para llenar sus aspiraciones y necesidades como sociedad y para poder tener oportunidad de que sus ciudadanos desarrollen su potencial cultural, intelectual y científico. Como región y dentro de ella los países que la componen, se arriesgan a perder una parte apreciable de esos científicos en el camino hasta lograr crear condiciones más favorables para la empresa científica, pero la alternativa sería simplemente no ser, renunciando al desarrollo de las capacidades. Justamente aquí es donde el carácter demasiado intrusivo del modelo "internacional" dominante puede hacer perder de vista las ideas sobre qué clase de ciencia o qué medios para qué fines serían los más útiles para los problemas de esas regiones.

En la perspectiva de una ciencia "internacional" sin fronteras, la periferia deja de tener sentido al ser incluida en el modelo monolítico centralizado de la competición global. En cambio, en la perspectiva de la historia de la ciencia latinoamericana, se observa que esta no funciona exactamente como las corporaciones multinacionales de la IyD, sino que hay toda una gama de contribuciones localizadas, mayores y menores, al mosaico de la ciencia, y que la periferia puede ser más innovadora que los centros en algunas áreas, pues estos tienen inversiones muy fuertes que defender y conservar.

De ese modo, a pesar de que la ciencia como fundamento del desarrollo industrial se vuelve crecientemente homogénea y que hay un encaje fácil entre el modelo de la ciencia central y las políticas económicas dominantes, todavía hay un margen de maniobra para orientar los resultados de la ciencia periférica en direcciones originales. La movilidad de los científicos, también en estos casos, puede servir para entender mejor, para volverse más conscientes de lo que no se sabe y poner en perspectiva más adecuada los proyectos válidos y originales de la periferia conectando los esfuerzos locales.

Referencias

Barraclough, G. (1967). *An Introduction to Contemporary History*. Harmondsworth, England: Penguin.

Capel, H., Sánchez, J.E. y Moncada, O. (1988). *De Palas a Minerva. La formación científica y la estructura institucional de los ingenieros militares en el siglo XVIII.* Madrid, España: Serbal/CSIC.

Carlson, T. & Martin-Rovet, D. (1995). The Implications of Scientific Mobility Between France and the United States, *Minerva, 33*, 211-250.

Cereijido, M. (1994). *Ciencia sin seso locura doble*. México: Siglo XXI.

CEU (1993), *Working Document of the Commission Concerning the S & T Content of the Specific Programmes Implementing the 4th Framework Programme for Community Research and Training for the European Atomic Energy Community (1994-1998).* Commission of the European Communties, Brussels, October 6, p. 246.

Collins, P.M.D. (1988). Research Performance and Migration: two SEPSU Studies. *Scientometrics, 14* (3/4), 201-211.

Dumont, B. & Giri, J. (1989). *Experts et Militants. Intervenants* étrangers*: pour quel développe- ment? Les experts sont-ils un mal nécessaire?, L'État du Tiers Monde*. Paris: Editions La Découverte.

Godfrey, M. (1978). Migration of Professionals from Commonwealth Developing Countries, *Science and Public Policy, 5* (5), 367-375, October.

Inkster, I. & Morrell, J. (eds.) (1983). *Metropolis and Province. Science in British Culture 1780-1850.* Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Knorr-Cetina, K. (1981). *The Manufacture of Knowledge: An Essay on Constructivism and the Contextual Nature of Science*. Oxford & New York: Pergamon Press.

Latour, B. & Woolgar, S. (1979). *Laboratory Life*. Berkeley & London: Sage.

McLeod, R. (1987). "On Visiting the Moving Metropolis": Reflections on the Architecture of Imperial Science. In N. Reingold & M. Rothenberg (eds.) *Scientific Colonialism. A Cross-Cultural Comparison.* Washington, D.C./London: Smithsonian Institution Press.

Moulin, A.M. (1992). Patriarchal science: the network of the Overseas Pasteur Institutes. In P. Petitjean, C. Jami & A.M. Moulin (eds.) *Science and Empires* (pp.307-322). Dordrecht/Boston/London: Kluwer.

Petrella, R. (1989). La mondialisation de la technologie et de l'économie. Une (hypo) thèse prospective, *Futuribles, 135,* 3-25, September.

Raina, D. (1886). Reconfiguring the Centre: The Structure of Scientific Exchanges Between Colonial India and Europe, *Minerva, 34* (2), 161-176.

Salomon, J.J., Sagasti, F. & Sachs-Jeantet, C. (comp.) (1994). *Una búsqueda incierta. Ciencia, tecnología y desarrollo.* México: Editorial de la

Universidad de las Naciones Unidas, Centro de Investigación y Docencia Económicas y Trimestre Económico.

Schott, T. (1993). World Science: Globalization of Institutions and Participation, Science, *Technology and Human Values, 57* (2).

Schutz, T. (1963). *The Economic Value of Education*. New York: Columbia University Press.

SEPSU (The Royal Society, Fellowship of Engineering) (1987). *The Migration of Scientists and Engineers to and from the UK*. London: The Royal Society.

Stafford, R.A. (1992). *Scientist of Empire. Sir Roderick Murchison, Scientific Exploration and Victorian Imperialism.* Cambridge, New York, Port Chester, Melbourne, Sydney: Cambridge University Press

Vessuri, H. (1990)."*O inventamos o erramos*": The Power of Science in Latin America". *World Development, 18* (11), 1543-1553.

Vessuri, H. (1991). Universalismo y nacionalismo en la ciencia moderna. Una aproximación desde el caso venezolano, *Quipu, 8* (2), 255-271.

Vessuri, H. (1993). Intercambios internacionales y estilos nacionales: aspectos de la mundialización de la ciencia. En: A. Lafuente, A. Elena y M.L. Ortega (eds.) *Mundialización de la ciencia y cultura nacional. Actas del Congreso Internacional "Ciencia, descubrimiento y mundo colonial"* (pp. 725-734). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid/Doce Calles.

Vessuri, H. (1995). Estilos nacionais da Antropologia? Reflexões a partir da sociología da ciencia. En: R. Cardoso de Oliveira & G. R. Ruben (orgs.) *Estilos de Antropología* (pp.155-176). Campinas: Editora UNICAMP.

Mujer, investigadora y migrante: la superposición de tres desafíos en la conciliación de la familia y el trabajo

Woman, researcher and migrant: the overlap of three challenges in reconciling family and work

Sofía Robaina. *srobaina@csic.edu.uy*
Universidad de la República. Uruguay
Recibido: 07/09/2020
Aprobado: 15/10/2020

Resumen

Este artículo analiza la forma en que el estado conyugal y la tenencia de hijos condicionan las decisiones migratorias y la experiencia de residencia en el exterior de investigadoras e investigadores uruguayos. Se basa en veinte entrevistas a investigadores varones y mujeres que, habiendo residido en el exterior, retornan a Uruguay. Los resultados indican que las investigadoras en pareja suelen subordinar sus decisiones migratorias a la voluntad y proyección laboral de su pareja varón. En cambio, las decisiones migratorias de las solteras y de los investigadores varones en general, responden a estrategias de desarrollo académico personal. La tenencia de hijos condiciona las decisiones migratorias y la residencia en el exterior de las mujeres, en mayor medida que las de los varones. Para las investigadoras, el nacimiento de un hijo durante la residencia en el exterior potencia el conflicto entre las responsabilidades familiares y académicas, lo que en ocasiones termina por pautar el retorno y las decisiones de movilidad futuras.

Palabras clave: Internacionalización de la Ciencia, Migración científica, familia,

Abstract

This article analyzes the way in which the marital status and children condition migration decisions and the experience of living abroad of Uruguayan female and male researchers. The analysis is based on twenty interviews conducted with researchers who, having lived abroad, decided to return to Uruguay. The results indicate that women in a steady relationship tend to subordinate their migration decisions to the desire and professional projection of their partner. On the other hand, the decision of single women and men regardless of their marital status are part of their academic development strategy. Having children determines migration decisions and residence abroad for women, to a greater extent than for men. For the female researchers, the birth of a child while living abroad enhances the conflict between family and academic demands, which sometimes ends up by guiding the return and future mobility decisions.

Keywords: Internationalization of science, Scientific migration, family

Introducción

El abordaje de la migración internacional de los individuos de alta calificación ha sido dominado o bien por el enfoque económico, o bien por posturas centradas en el vínculo entre migración y desarrollo, y en las ganancias o pérdidas que significa la inmigración y la emigración para los países de destino y origen (Pellegrino, 2008; Pellegrino y Vigorito, 2009). Tanto la predominancia del enfoque que concibe a los sujetos migratorios como agentes económicos, que toman sus decisiones como resultado de un cálculo costo-beneficio y movidos casi exclusivamente por fuerzas económicas y laborales, como el que se centra en el vínculo entre migración y desarrollo,[1] dejan de lado la incidencia de los factores individuales-relacionales en las decisiones y experiencias migratorias. Se suma a ello la extendida estereotipación del migrante calificado como masculino (Raghuram, 2004; Kofman, 2012), pero también como un sujeto exitoso, que se mueve por circuitos privilegiados (Gandini, 2019), lo que ha impedido el estudio de las vicisitudes a las que se enfrenta el migrante calificado y el abordaje de factores que operan en sus decisiones y trayectorias a un nivel más micro, como las especificidades de su curso de vida, su composición familiar y estado conyugal.

El género es otra dimensión frecuentemente olvidada en los estudios sobre la migración calificada. Si bien ha sido lenta y tardíamente reconocida en la investigación sobre la migración en general, su incorporación no ha ocurrido en forma homogénea en todos los tipos de estudios a lo interno del campo; no es igual el protagonismo concedido a esta dimensión en los estudios sobre migración laboral o económica, migración familiar o sobre migración calificada.

En general en los estudios sobre la migración calificada la mujer pasa inadvertida como sujeto migratorio y el enfoque de género suele estar ausente (Kofman, 2012; Robaina, 2017; Gandini, 2019).

Este artículo se propone ponderar la dimensión del género en el estudio de la migración de alta calificación, al analizar cómo se segmentan las decisiones y experiencias migratorias de varones y mujeres calificadas, asociado a las responsabilidades y roles de género que asume cada cual a la interna de su pareja y su familia.

A su vez, la migración calificada más abordada en la literatura refiere a la migración de individuos definidos como tales por haber alcanzado el nivel educativo terciario completo (Oteiza, 1996; Iredale, 2001) y ello tiene que ver con que la investigación –sobre todo en el campo de la Demografía- ha estado generalmente dirigida por la disponibilidad de datos (Findlay & Gould, 1989, citado en Kofman, 2012). Sin embargo, los migrantes calificados no son un todo homogéneo. Diferentes trabajos alertan sobre la importancia de tomar en cuenta la naturaleza diversa de los recursos humanos calificados para el estudio de migración (Iredale, 2001; Ackers, 2005; Baruffaldi y Landoni, 2012). El foco en este artículo es colocado en una categoría de recursos humanos calificados, en particular los investigadores. Aquí se toma la definición de *investigador*

1 Debate signado por dos posturas: una más pesimista, que entiende a la emigración calificada como una fuga ("brain drain") y como una limitante del desarrollo del país de origen, y la otra más optimista al concebir la emigración calificada como una posible ganancia ("brain gain"), a través de una eventual transferencia y circulación de conocimientos que beneficie el país de origen y su desarrollo.

propuesta por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) y tomada por la Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología (RICYT), que refiere a los "profesionales que se dedican a la concepción o creación de nuevos conocimientos, productos, procesos, métodos y sistemas, y también a la gestión de los proyectos respectivos" (OCDE, 2002, p. 99).

La decisión de migrar y hacia dónde hacerlo no se toma en el vacío, sino que es tomada en forma racional en un marco específico de lógicas, posibilidades y constricciones. Para estudiar la migración internacional de los investigadores se deberá considerar el contexto y las características específicas de la actividad a la que se dedican. Consecuentemente, se tendrá en cuenta la creciente internacionalización de la actividad científica y de las trayectorias académicas de los individuos dedicados a la producción de conocimiento, como marco en que se toman las decisiones y se desarrolla la experiencia migratoria.

Como se desarrollará más adelante, la internacionalización de la actividad científica implica, además de otros aspectos, diferentes formas de movilidad internacional. Sin embargo, más allá de que en este trabajo se reconocen y abordan lateralmente diferentes formas de movilidad, el foco se coloca en las decisiones y experiencias de migración. Por *migración* se refiere aquí a un cambio de residencia por al menos doce meses, que implica el cruce de los límites político-administrativos de un país (Naciones Unidas, 2008), y que conlleva un cambio en el *espacio de vida* (Courgeau, 1990), entendido como el cambio del espacio donde el individuo desarrolla sus actividades, como el espacio que el individuo frecuenta en su quehacer cotidiano, donde se relaciona e interactúa diariamente.

Entonces, tomando en consideración el contexto y las características de la actividad a la que se dedican, este artículo se centra en las decisiones y experiencias migratorias de un recurso humano calificado en particular, los investigadores, y analiza su vinculación con la composición familiar y estado conyugal.

Luego de esta introducción, se presenta en la segunda sección el marco conceptual del problema que se estudia. En la tercera sección se incluye el abordaje metodológico. En la cuarta sección se presentan los resultados y en la quinta y última sección se incluye una discusión de los principales hallazgos.

Marco conceptual

Internacionalización de la ciencia

La internacionalización de la actividad científica, entendida como la vinculación y cooperación entre individuos e instituciones ubicados en diferentes países para el acceso, la construcción y el intercambio de conocimiento, constituye un rasgo histórico del desarrollo de la ciencia y la tecnología, que se acentúa en los últimos tiempos (Albornoz, Luchilo, Arber, Barrere y Raffo, 2002; Ackers, 2005; Van Bouwel, 2010). Es un proceso que se expresa a través de elementos intrínsecos de la producción de conocimiento (RICYT, 2007), como el crecimiento de la producción científica y proyectos de investigación de co-participación internacional, la publicación en co-autoría internacional, la

movilidad y vinculación creciente de los recursos humanos en formación y los dedicados a la actividad científica (López, 2014). Se trata de un proceso que es en parte motorizado por el sistema vigente de evaluación de la Ciencia que (RICYT, 2007), que reconoce y premia la internacionalización de la producción y difusión del conocimiento.

De acuerdo a la revisión bibliográfica, la internacionalización de la actividad y las trayectorias académicas depende de factores que se pueden agrupar en tres tipos: factores de naturaleza contextual, estructural e individual-relacional.

Entre los factores de tipo contextual se encuentran aquellos que tienen que ver con las coyunturas históricas, políticas y económicas que pueden dar lugar a una mayor o menor apertura internacional de la actividad científica. Por ejemplo, en Uruguay la internacionalización de la comunidad científica y una mayor cultura de intercambio con otros centros académicos experimentan un importante crecimiento como consecuencia de la restauración democrática a mediados de la década del ochenta (Buti, 2002). Durante el período dictatorial, un importante número de investigadores se vieron obligados al exilio y en el exterior continuaron desarrollando su actividad científica, generaron vínculos, se integraron a redes. Gracias a diferentes programas de ayuda al retorno que surgen con la restauración democrática, muchos de los investigadores vuelven al país con más capacidades, nuevas dinámicas y nuevos contactos. Se constituyen así redes de relaciones internacionales que facilitan la movilidad: esos vínculos luego se extienden a los grupos locales y a los estudiantes, lo que termina redundando en una mayor internacionalización de la academia uruguaya.

Entre los factores de tipo estructural se ubica la estructura de formación de posgrado más o menos rica a nivel nacional y la oferta de programas de apoyo a la movilidad y formación en el exterior. Los niveles de internacionalización de la comunidad y actividad académica dependen de las posibilidades que ofrece cada país de desarrollar una trayectoria académica a nivel nacional. En la actualidad, la formación doctoral y postdoctoral son cruciales para la formación de recursos humanos para la investigación y la consecuente consolidación de una comunidad científica, sin embargo la oferta -en términos temáticos y geográficos- de programas de formación doctoral es muy asimétrica entre los países (Sebastián, 2003). Así, en Uruguay la migración y la movilidad internacional se tornan (con diferencias por áreas y disciplinas de conocimiento) en un factor clave en el proceso de acumulación de capacidades en investigación.

Por último, entre los factores individuales-relacionales se encuentran las características específicas del investigador, que determinan que su actividad científica se desarrolle con mayor o menor apertura internacional. Por ejemplo, el área de conocimiento en que se desempeña el investigador es uno de estos factores; en general se ha observado que las ciencias básicas y las ciencias naturales presentan mayores niveles de internacionalización que las ciencias aplicadas y las ciencias sociales (López, 2014).

El grado de avance en la trayectoria académica de cada investigador es otro factor de este tipo; los jóvenes son más propensos a la migración y la movilidad geográfica (Van Bouwel, 2010; González Ramos & Malpica, 2013), mientras que los de mayor madurez o trayectoria académica se desarrollan

en marcos de estabilidad ocupacional, están más arraigados a la comunidad académica local y muchas veces se encargan de la dirección de grupos, todos factores que reducen la propensión a emigrar (Robaina, 2018). Entre este tipo de factores se encuentran también los roles que desempeñan los individuos en los distintos dominios de su vida y sus responsabilidades derivadas, que van a afectar las posibilidades de desarrollar trayectorias más o menos internacionales.

Este artículo se centra en este tercer tipo de factores, al analizar la influencia de la composición familiar y los roles y responsabilidades asumidos en el ámbito de la pareja y la familia, sobre las decisiones migratorias y la experiencia de residencia en el exterior de investigadores uruguayos.

Migración y estatus familiar

Las decisiones migratorias de los individuos se ven afectadas por el contexto familiar en que tienen lugar. La específica composición familiar, puntualmente el estado conyugal y la tenencia de hijos (y sus edades), afecta diferencialmente la posibilidad de un individuo de migrar al extranjero.

En los estudios sobre migración familiar, han tomado protagonismo conceptos como *tied mover* y *trailing partner* (Ackers, 2004; Cooke, 2001; Föbker, 2019; Green & Canny, 2003; Mincer, 1978; Yeoh & Khoo, 1998), que aluden al rol pasivo que asume uno de los miembros de la pareja en la decisión y el proceso migratorio. En general, se plantea que es la mujer quien adquiere dicho rol, de cónyuge reagrupada o "arrastrada" en un proceso migratorio que tiene como pionero o protagonista al varón (González-Ferrer, 2011; Zavala & Rozée, 2014).

Sin embargo, la vigencia de tales nociones podría variar de acuerdo a las características educativas y laborales de los miembros de la pareja, y si solo uno de ellos o ambos desarrollaron una carrera. La decisión de migrar y hacia dónde hacerlo se complejiza en una pareja en que ambos tienen una carrera, con sus aspiraciones y proyectos propios en relación con la progresión académica o laboral (Clerge, Sanchez-Soto, Song & Luke, 2017). Así, el status laboral de la pareja, si trabaja medio tiempo o jornada completa, si lo hace en el ámbito académico o no, va a condicionar las posibilidades de desarrollar experiencias de movilidad internacional de los investigadores (Uhly, Visser & Zippel, 2015). Por ejemplo, un trabajo anterior evidencia que las personas en parejas de doble carrera (*two-career couple*) tienden a moverse menos internacionalmente (Mincer, 1978).

Es posible que una oportunidad laboral o académica que implique re-localización geográfica para uno de los miembros de una pareja de doble carrera, pueda tener un efecto disruptivo en el desarrollo de la carrera del otro, por lo que la movilidad de dichas parejas será menor. Sin embargo, el estudio de Shauman y Xie (1996), centrado en individuos dedicados a la actividad científica, encuentra que las parejas de doble carrera científica, aunque se ven más expuestos a la posibilidad de migrar, presentan tasas migratorias que no difieren de la de aquellos que no están casados o se encuentran en una pareja de una única carrera. Tampoco encuentran evidencia que respalde un posible efecto diferencial del estatus marital por sexo (Shauman & Xie, 1996).

Además del estado conyugal de los individuos, la tenencia de hijos afecta en forma negativa la posibilidad de migrar internacionalmente. Aunque lo anterior es así para ambos sexos, el efecto es mayor para el caso de las mujeres (Shauman y Xie, 1996). Tanto las decisiones migratorias y de movilidad como las experiencias académicas en el exterior se segmentan entre varones y mujeres a partir del nacimiento de un hijo, momento en que se vigoriza la superposición de demandas y competencia de tiempos y responsabilidades propias de la labor académica y el ámbito familiar (Kyvik & Larsen, 1994; Long & Fox, 1995; Fox, 2005).

El conflicto entre el trabajo académico y las responsabilidades familiares es mayor en el caso de las mujeres, en gran medida por las expectativas y responsabilidades emanadas de los roles de género, que derivan en una sobrecarga de cuidados sobre ellas, pero también por la prevalencia de diferentes normas que regulan la actividad de los investigadores que terminan por invisibilizar las desigualdades de género en el mundo científico (Long y Fox, 1995). La adhesión al universalismo, en el sentido de Merton (1942), como una de las normas que rige el quehacer científico[2], enfatiza el carácter impersonal de la ciencia: lo importante es el conocimiento producido, no quien lo produce y por lo tanto, es independiente de todo atributo personal, negando así los restantes ámbitos de desempeño del individuo.

Numerosos trabajos han demostrado que la tenencia de hijos afecta en mayor medida y por diferentes vías la ruta académica de las mujeres: condiciona las trayectorias de formación, generando interrupciones y dilatando su culminación (Fox & Long,1995; De Filippo, Sanz Casado & Gómez, 2009; Ortiz Ruiz, 2017); afecta la posibilidad de acceder a cargos de mayor jerarquía (Mason y Goulden, 2004; Wolfinger, Mason y Goulden, 2008; Morrison, Rudd y Nerad, 2011) y de mayor dedicación (Cech & Blair-Loy, 2019); afecta negativamente la productividad científica (Long,1992; Kyvik y Teigen,1996; Fox, 2005) y limita la migración y movilidad académica internacional (Uhly, Visser & Zippel, 2015; Robaina, 2017).

En un contexto de internacionalización creciente de la ciencia, la restricción a la movilidad impuesta por la maternidad que, por ser mayor cuando los hijos son chicos, coincide con la etapa de formación y de inicio de la carrera, constituye una desventaja en la competencia académica y puede tener consecuencias a largo plazo en sus trayectorias (Shauman & Xie, 1996; Leemann, 2010; Uhly et al., 2015).

Objetivo y abordaje metodológico

El objetivo de este artículo es estudiar las decisiones migratorias y la experiencia de residencia en el exterior de investigadores uruguayos que han retornado al país, y analizar su vínculo con la composición familiar y el estado conyugal de los individuos.

Para la aproximación a las decisiones y experiencias migratorias se efectuaron veinte entrevistas en profundidad a investigadores e investigadoras, que habiendo residido en el exterior, deciden retornar a Uruguay entre 1995-2015.

2 Merton (1942) analiza el ethos de la ciencia, a partir de cinco imperativos institucionales: Comunalismo, Universalismo, Desinterés, Originalidad y Escepticismo organizado (CUDOS).

Los investigadores entrevistados vivieron al menos por un año en el exterior, su grado académico es doctor, residen al momento de la entrevista en la capital del país, Montevideo, se encuentran empleados en la Universidad de la República y fueron seleccionados con base a un muestreo intencionado, de acuerdo con dos variables de corte: el sexo y el área de conocimiento en que el investigador se desempeña. Se eligen tales dimensiones en el entendido que son dos dimensiones que, en cuanto factores que inciden en la estratificación de la ciencia académica (Tomassini, 2012), condicionan las decisiones y trayectorias migratorias y académicas, así como las dinámicas usuales de producción de conocimiento. Además, se efectuó la selección de entrevistados en procura de la mayor cobertura de regiones de procedencia (Europa, América Latina y América del Norte) y duración de la estadía en el exterior (de 1 a 15 años).

Las entrevistas realizadas fueron de carácter semiestructurado. La flexibilidad del guion y el modo de aplicación de las entrevistas permitió recoger la experiencia de los entrevistados tal como ellos la procesan e interpretan, ajustándose a las necesidades de la investigación y a las características del entrevistado (Vargas, 2012).

Resultados[3]

Las decisiones migratorias

Como denominador común a todos, en las decisiones y experiencias migratorias analizadas se observa una clara predisposición a la movilidad y migración internacional. Tal predisposición se vincula a la creciente internacionalización de la actividad científica a la que se aludía en el desarrollo conceptual y configura el telón de fondo sobre el cual se toman las decisiones migratorias. En general, más allá de que uno u otro factor específico termine por gatillar la decisión migratoria, se observa en el discurso de los entrevistados una naturalización de la migración, a la que aluden como un evento obvio en el marco de una actividad con altas expectativas de movilidad:

> "*Yo tenía claro que me tenía que ir para afuera en algún momento porque un científico tiene que ver otras cosas...*" (Sal_M_20)
>
> "*Era algo absolutamente natural. Lo supe desde que decidí hacer esta carrera.*" (Agr_M_13)
>
> "*... [me voy] porque era obligatorio para la carrera académica.*" (Sal_V_4)

Más allá de los mandatos y las expectativas de la institución científica que afectan a todos por igual, también operan en las decisiones migratorias los contextos de vida específicos en que tiene lugar la decisión migratoria y que

3 Siempre que se incluya una cita de las entrevistas será referenciada indicando el área de conocimiento del investigador: agraria, básica, salud, social y tecnológica (Agr, Bas, Sal, Soc, Tec), su sexo (V o M), seguido de un número identificador de la entrevista (de 1 a 20).

configuran marcos más o menos propicios para migrar. Si bien se verifica alguna alusión a factores laborales, predomina la referencia a la composición familiar y al estado civil como condicionantes de la migración.

Esta vinculación entre la familia y la decisión migratoria es explícita en el caso de aquellos que emigraron cuando aún no habían iniciado su proyecto familiar, quienes aluden a la falta de ataduras al país de origen y refieren a la libertad de tomar y vivir las decisiones individualmente, que el no tener una pareja o familia propia le confiere a la hora de decidir migrar:

> "*No tenía ni hijos, ni pareja, tenía total libertad...no tenía presión... la decisión fue bastante libre.*" (Sal_V_4)
>
> "*En aquel entonces no tenía familia, o sea que estaba solo, dependía solo de mí la decisión y me fui.*" (Sal_V_7).

Decisión migratoria y pareja

Ninguno de los investigadores entrevistados tenía hijos nacidos al momento de la emigración, pero muchos estaban en pareja, estado conyugal que no determina la decisión migratoria de varones y mujeres por igual.
Mientras la decisión emigratoria de los varones se desarrolla con mayor independencia de la voluntad de su pareja, en todos los casos de las mujeres aparece su pareja varón condicionando en gran medida la decisión de emigrar o la elección del destino de emigración. Si bien todas ellas terminan por cursar programas de posgrado en el exterior o insertándose académicamente de una u otra manera en el medio de acogida, no es éste el móvil principal de su emigración, sino que es primeramente el varón quien toma la decisión de irse al exterior y ellas quienes deciden acompañarlos.

> "*Nos fuimos porque mi esposo iba a hacer una maestría y un doctorado en el exterior del país. Yo me fui a acompañarlo, pero con la intención inmediata de retomar mis estudios.*" (Sal_M_12)
>
> "*Por motivos personales, me casé allá. Terminé la carrera, me enamoré de un muchacho en esa época y me fui a vivir con él allá.*" (Soc_M_14)
>
> "*... me ennovié con quien iba a ser mi marido, y él había hecho su maestría en Rio y quería irse a hacer el doctorado en ciencias políticas en EEUU. Y entonces se empezó a convertir en un proyecto de pareja.*" (Soc_M_19)

Hay casos en que la pareja varón no solo promueve la emigración, sino que es quien determina el destino, la decisión de permanecer en el exterior e incluso la razón del retorno. Una entrevistada expresa respecto al destino elegido en el exterior:

> "*Bueno, la elección fue de mi esposo. Él trabaja en el área de Física, y él lo eligió porque le pareció que ahí estaban las universidades más adecuadas y mejores para seguir desarrollando su formación en el área que él quería.*" (Sal_M_12)

La misma investigadora declara que retornó al Uruguay insatisfecha, sin vínculos académicos en el Uruguay y en el momento de su despegue académico en el país de acogida, porque priorizó el interés de su pareja varón, lo que denota una muy menguada capacidad de negociación a lo interno de la pareja:

> *"Quien siempre quiso mucho volver fue mi esposo...él mantuvo vínculos académicos y profesionales. En cambio, yo no estaba muy satisfecha con volver, porque yo todavía estaba en un proceso de crecimiento muy acelerado ahí en Brasil y sin contactos aquí. Yo tenía miedo de quedar en nada. Pero acepté y nos vinimos con los niños y todo."* (Sal_M_12)

Esta primacía de la voluntad del varón se lee en el discurso de uno de los investigadores varones entrevistados, casado con una mujer dedicada también a la investigación:

> *"...fue difícil decirle otra vez a mi esposa "nos vamos".... que fue lo que me pasó. Yo ya tenía la situación un poco arreglada, pero ella estaba todavía girando. Eso también fue difícil."* (Soc_V_5)

Se puede interpretar de estos dos últimos ejemplos, que el hecho de que ambos miembros de la pareja se hallen insertos en el medio académico no necesariamente redunda en una contemplación equitativa de la voluntad de ambas partes a la hora de tomar las decisiones migratorias. Por el contrario, aun conociendo los efectos disruptivos que puede tener la migración en el desarrollo de la carrera académica de la mujer, se toma la decisión migratoria priorizando el desarrollo e interés académico del varón.

También la posibilidad de re-emigración es condicionada en algunos casos por la voluntad o por el deseo de priorizar la inserción laboral del marido:

> *"Y lo del postdoc no se... irme con toda la familia no porque es mucho tiempo, mi esposo no puede descuidar su trabajo acá porque ya está más estabilizado, y ta, ya nos fuimos. Él no trabaja en el ámbito de investigación ni nada que ver, y le cuesta un poco entender lo que hago. Si bien me apoya y todo, ¿para qué querés ir a hacer un postdoc? ¿Qué es eso?! me diría."* (Agr_M_16)

Otra cita muy elocuente en este sentido parte de una investigadora que se casó y divorció en el exterior, y que frente a la posibilidad de reemigración, expresa:

> *"No, no. Yo ahora me casé otra vez... ¿Volver a emigrar?... no tengo ganas de divorciarme de vuelta."* (Soc_M_14)

Mientras las mujeres en pareja someten sus proyectos académico-migratorios[4] a la voluntad de su pareja varón, las decisiones migratorias de las mujeres solteras y de los varones, independientemente de su estado civil, son pautadas por otros motivos y desencadenantes, sobre todo de naturaleza científica. Específicamente, son dos las razones de migrar a las que tales individuos aluden: la inexistencia o pobreza de oferta de posgrados en el país, lo que trasforma el proyecto emigratorio en un recurso para el progreso académico; y las desventajas propias de la dinámica o realidad académica local, como los tiempos que conllevan los procesos de formación, los sueldos de los investigadores y la precariedad laboral, la falta de comodidades e infraestructura para hacer investigación. Para la elección del destino opera entre estos investigadores lo que Ackers (2005) refirió como el magnetismo de centros de investigación de primer nivel: los investigadores priorizan los centros de excelencia académica, los que ofrecen las condiciones más óptimas para formarse o hacer investigación, con los mejores equipamientos, más recursos y mejores salarios para investigar.

Es razonable prever que esta marcada diferencia en cuanto a la forma en que se inicia el proyecto académico-migratorio en las mujeres en pareja, en comparación las que no la tienen y a los varones independientemente de su estado conyugal, tenga su impronta en sus trayectorias académicas futuras, colocando a estas investigadoras en una situación de desventaja respecto a la trayectoria académica factible de desarrollar. Si bien no es un aspecto que se haya indagado expresamente en la investigación, queda planteada la hipótesis para indagar a futuro.

4 Se entiende por trayectoria o *proyecto académico-migratorio* a la sucesión de los eventos académicos que experimenta el individuo durante su carrera de formación y actividad científica en conjunción con la localización geográfica en que tienen lugar.

Decisión migratoria e hijos

*El con*dicionamiento de los hijos sobre las decisiones migratorias se verifica incluso desde antes que estos nazcan. La posibilidad de tener hijos en el corto plazo condiciona en uno de los casos la elección del destino de la emigración. Se trata de una investigadora que adaptó su proyecto migratorio para compatibilizarlo con el proyecto inminente de maternidad y eligió el destino de la migración eludiendo contextos académicos de extrema competitividad "*donde la maternidad fuera mal vista*" (Sal_M_20) y donde no fuera factible el desarrollo profesional y familiar en simultáneo.
Asimismo, el deseo de tener hijos pauta en varios casos el retorno y en todos se asocia la decisión a la edad:

> *"Me volví porque ya estaba cerca de los 40 años, tenía que tomar la decisión... había una necesidad de realización a nivel familiar..."* (Bas_M_11)
>
> "*Es un momento de la vida en que uno siente que ya es momento de quedarte en un lado, tener hijos, yo qué sé, es la edad biológica...*" (Bas_M_15)

Así, en línea con lo que se observaba al momento de la emigración, en que muchos conciben la carencia de hijos como un contexto vital habilitante de la decisión emigratoria, ahora la decisión de tenerlos motiva la decisión migratoria inversa: volver al país.

Sin embargo, el mayor condicionamiento de los hijos sobre la decisión de volver al país se produce una vez que estos nacen. El nacimiento de un hijo durante la estadía en el exterior constituye un evento de quiebre en la trayectoria migratoria y académica de los investigadores entrevistados, que bifurca el discurso de varones y mujeres, lo que se vincula a la imposibilidad de compatibilizar las responsabilidades de cuidado y las responsabilidades académicas durante la residencia en el exterior. Existe un conflicto entre trabajo productivo y reproductivo que persiste y se exacerba, en el caso de las mujeres migrantes dedicadas a una actividad que les exige alta dedicación. La cita que sigue ilustra en forma patente el conflicto entre las expectativas de logros de la carrera académica y las derivadas de la maternidad, un conflicto que en varios casos se busca apaciguar a través del retorno:

> *"Me volví por eso. Yo no daba más, me empecé a dar cuenta de mis limitaciones físicas, una familia, la super carrera, el marido trabajando a 100 km. Él no estaba durante el día, era yo que me ocupaba, si el nene estaba enfermo, el médico, las compras, todo yo."* (Sal_M_20)

Expresiones como "*hacía malabares*", "*era una maquinita*", "f*ue una locura*", se reiteran en el discurso de las investigadoras mujeres a la hora de hablar de las estrategias desplegadas para compatibilizar sus obligaciones académicas y de cuidado durante la estadía en el exterior.

Las mujeres entrevistadas que tienen hijos se explayan largamente acerca de las estrategias seguidas para garantizar su cuidado durante las extensas y demandantes jornadas académicas en un país en que las ayudas para el cuidado son inexistentes o inaccesibles por su costo. Si bien aparece también en el discurso de los varones con hijos referencias a las responsabilidades familiares y a la dificultad que implicó la cobertura de las tareas de cuidado de sus hijos, en todos los casos coincide que éstas no surgen espontáneamente, sino cuando se los consulta específicamente, aspecto que ya había sido evidenciado en un estudio previo (Tomassini, 2012). No se trata de un asunto menor el hecho que solo en el discurso de las investigadoras mujeres surja en forma reiterada y espontánea, lo que proporciona una pista sobre cómo investigadores varones y mujeres vivencian la competencia de responsabilidades familiares y académicas.

Son diversas las estrategias seguidas para cubrir los cuidados en el exterior. Muchas de las entrevistadas resuelven el cuidado de sus hijos a través de guarderías, a las que llegan desde muy pequeños y por horarios muy extensos:

> "*Ella empezó con 5 meses a ir a la guardería, se quedaba ahí de 6 a 7 horas, y era muy práctico porque estaba prácticamente adentro del campus la guardería.*" (Sal_M_12)
>
> "*Mis hijas iban a la guardería de 8 a 17 hs. Yo dejaba a mis hijas en la guardería, daba clase de mañana, almorzaba en la universidad y me pasaba trabajando*" (Soc_M_19)

Otra estrategia de cuidado frecuente consistió en la transferencia de las responsabilidades de cuidado basada en una relación de parentesco, más precisamente, a través del cuidado temporal por parte de familiares, también mujeres, que se trasladaban de país especialmente para colaborar en las tareas del hogar.

> "*...mi hermana se fue un mes a ayudarnos, y después nos arreglamos los dos. No me preguntes cómo.*" (Soc_M_19)
>
> *"Tres meses fue mi hermana a cuidármelo, pero se tuvo que volver porque no tenía visa."* (Sal_M_20)

Este tipo de estrategia es un ejemplo de lo que se ha dado en llamar "familiaridad a través de fronteras" o "situaciones familiares transnacionales" (Rodríguez - García, 2014), en que se confía las tareas de reproducción y cuidado a un familiar que inmigra con este fin por un período acotado del tiempo.

Finalmente, una tercera vía que aparece para cubrir las tareas de cuidado es un ejemplo de lo que la literatura denomina "transferencia transnacional del trabajo reproductivo" o "globalización de los cuidados" (Pedone, 2008), que tiene que ver con el proceso vigente de estratificación del mercado de trabajo a nivel mundial, que genera una demanda de mano de obra femenina que se resuelve, en la mayoría de los casos, a través de movimientos Sur-Norte:

> *"Nos juntamos con otras dos que estaban en la misma situación que yo y contratamos una ecuatoriana."* (Sal_M_20)

La bi-direccionalidad del conflicto

El conflicto entre el ámbito familiar y el académico se expresa en el caso de las mujeres en forma bidireccional: la carrera académica afecta el desempeño en el ámbito familiar y las responsabilidades familiares repercuten en la trayectoria académica. Se trata de un conflicto de doble cara que también ya ha sido identificado en estudios previos (Frank, Fonseca, Bao y Fox, 2011; Tomassini, 2012), pero que aquí se ve exacerbado por la residencia en el exterior, la soledad relativa y la inexistencia de ayuda por parte de familiares.

El conflicto en la primera dirección, las responsabilidades en el entorno familiar afectando el desempeño en la esfera académica (familia -> trabajo académico), se expresa a través de las limitaciones que imprime la maternidad y el cuidado de los hijos sobre sus carreras académicas. Este conflicto no parece verse atenuado en aquellas investigadoras en pareja con un miembro también del medio académico, contrario a lo que evidenciaban algunos estudios previos, respecto a que una pareja de doble carrera científica podría dar espacio a una mayor comprensión y esfuerzo de sincronización conjunto de las responsabilidades familiares y académicas (Fox, 2005).

De acuerdo al testimonio de los entrevistados, el conflicto familia -> trabajo académico se manifiesta en, al menos, tres sentidos.

En primer lugar, a través no solo del menor tiempo, sino también de la menor calidad del tiempo dedicado a la actividad académica. Se ve muy nítidamente en el extracto que sigue cómo las responsabilidades derivadas del rol de madre trascienden las tareas presenciales y redundan en una menor concentración y calidad al tiempo dedicado al ámbito académico: *"La reinserción académica con las dos nenas chicas fue muy difícil, yo no estaba con en mi mejor momento académico porque no tenía todas mis antenas concentradas ahí."* (Soc_M_19)

En segundo lugar, en las renuncias o ajustes efectuados a la dedicación de cargos académicos como resultado de una priorización de la familia y el cuidado de los hijos, una renuncia que es vivida como una apuesta familiar, como la opción lógica. La cita que sigue ilustra este punto:

> *"Tuve que reducir la jornada, no podía hacer las 40 horas, no me daba, pero tampoco quería dejarlo porque sé que no entras más. Pero bueno, fue una inversión familiar... pasé a trabajar seis horas..."* (Sal_M_20)

Esta mayor tendencia de las mujeres a flexibilizar o reducir la jornada laboral en función del cuidado de personas dependientes, ya ha sido identificado en trabajos previos, tanto respecto a la población académica en general (Mason y Goulden, 2002; Ceci y Williams, 2011), como en la empleada en las áreas de Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (STEM) en particular (Cech y Blair-Loy, 2018), e independientemente del nivel socioeconómico, educativo y de la categoría de ocupación (Batthyany, Genta y Perrotta, 2012).

Finalmente, el tercer aspecto en el que las responsabilidades familiares afectan el desempeño académico es a través de las limitaciones que imprimen sobre la movilidad, ampliamente valorada en el mundo de la academia. En tal sentido, los discursos de varones y mujeres se segmentan en referencia a la posibilidad de desarrollar en adelante experiencias de movilidad. Mientras los varones no descartan en su mayoría dicha posibilidad, fundamentalmente para realizar pasantías o estancias de investigación, las mujeres niegan toda posibilidad de dejar el país y adaptan las formas de movilidad, anhelada en la mayoría de los casos, de forma de conciliarla con sus responsabilidades de cuidado.

> *"Me gustaría, pero irme y dejar a mis hijos, no, son muy chicos. Lo que hago es viajar pocos días, ir a tribunales de tesis, intercambios de investigación con este grupo de Brasil, pero más de tres días, no".* (Agr_M_16)
>
> *"Reconozco que me encantaría hacer un postdoc afuera. Pero por ahora no, y no sé si en algún momento lo podré hacer. Ellos todavía son chicos. Descartado, postdoc descartado."* (Agr_M_16)
>
> *"Pero ta, ahora tengo mi familia acá. Mi hija tiene 14 años, no puedo irme. Incluso para decidir sobre el año sabático. Yo me podría ir 2 semanas como mucho."* (Tec_M_18)

El último testimonio da cuenta de que la restricción a la movilidad impuesta por la maternidad se extiende por un período prolongado, no limitándose únicamente a la tenencia de hijos pequeños sino también adolescentes. De todas maneras, en concordancia con trabajos previos, el conflicto familia-trabajo académico, expresado a través de este o de los otros aspectos, se manifiesta en las mujeres en forma más patente cuando los hijos son más chicos (Long y Fox, 1995). Mientras, como también señala un estudio anterior (Cañibano, Fox y Otamendi, 2016), las mujeres adaptan el momento, la modalidad, duración y

destinos de su movilidad internacional, los varones desarrollan su trayectoria académico-migratoria de forma más independiente de la composición familiar y de la edad de los hijos.

El conflicto en la segunda dirección, las exigencias del mundo académico afectando la esfera familiar (trabajo académico -> familia), se manifiesta en el testimonio de las entrevistadas a través de dos aspectos.

En primer lugar, a través de la postergación de la maternidad. Son varias las investigadoras que postergaron la reproducción a favor de la realización académica, una decisión que en todos los casos se tomó en forma consciente ante la percepción de incompatibilidad del inicio reproductivo, período de formación y residencia en el exterior: *"Mi decisión de maternidad estuvo 100% determinada por mi formación en el exterior... postergamos el tener hijos para más adelante. Hubiera sido imposible allá. Entonces me volví con 36 años y sin hijos. Ahora estoy como desfasada"* (Agr_M_16), expresa una de las entrevistadas.

En segundo lugar, el conflicto trabajo académico-familia se expresa a través de la angustia y culpa por la menor dedicación o ausencia en las tareas de cuidado y crianza de los hijos.

> *"Yo sentí mucha culpa, porque a mi hijo mayor no le hizo nada bien. Horrible, por eso te digo si volviera a repetir no lo hacía igual. Uno después se da cuenta de que los niños chicos, sobre todo en la primera infancia tienen que tener a los padres y una estabilidad. Y todo lo que le dimos fue lo contrario. Yo sabía que iba a tener que seguir al palo y yo no quería que mis hijos no tuvieran madre, yo había tenido dos hijos y los había tenido para que tuvieran madre..."* (Sal_M_20)

Es posible que esta angustia por la menor dedicación a los hijos tenga su correlato en la calidad de tiempo dedicado a la actividad académica. En este sentido, las afectaciones de un ámbito sobre el otro podrían retroalimentarse: una carrera altamente demandante absorbe tiempo que podría ser dedicado al ámbito familiar y esa menor dedicación genera sentimientos de culpa y angustia, que termina por afectar la calidad del tiempo dedicado a la actividad académica.

Este conflicto entre las responsabilidades de los ámbitos familiar y académico, que se vivencia en el caso de las mujeres en forma bidireccional, es potenciado por dos aspectos: la dedicación a una actividad especialmente demandante como es la investigación y la residencia en el exterior. Y tiene que ver en parte con la fuerte internalización de los mandatos de género y la naturalización del rol de las mujeres como principales cuidadoras en la unidad familiar. Como lo ilustran las siguientes dos citas, tales expectativas del rol de madre, de buena madre, son impuestas sobre ellas, pero también reproducidas por las investigadoras mismas:

"...cuando quedé embarazada de las niñas todo el mundo me decía: bueno, ahora te tenés que volver, te olvidás del doctorado ..." (Soc_M_19)

"...yo no quería ser como mi jefa que estaba 10 horas en el laboratorio y salía dos por tres a llevar a los niños a un lado o al otro, y los nenes vivían con actividades extracurriculares." (Sal_M_20)

Conclusiones

El análisis evidencia que el estado conyugal y la tenencia de hijos condicionan diferencialmente las decisiones y experiencias migratorias de investigadores varones y mujeres.

Mientras la decisión migratoria de mujeres en pareja se asocia frecuentemente a la voluntad y a las prioridades de desarrollo profesional y académico del varón, las decisiones de las mujeres solteras y de los varones, cualquiera sea su estado civil, se toman de forma independiente y se enmarcan en estrategias de desarrollo académico personal. En este sentido, la evidencia presentada indica que el concepto de *trailing wife*, de la mujer como "seguidora" de su pareja varón en el proceso migratorio, se aplica también para la población femenina de alta calificación, e incluso en el caso de las mujeres en parejas de doble carrera científica. Este resultado, que coincide con el de trabajos previos (Ackers, 2004), puede asociarse a la vigencia de los roles tradicionales de género en las relaciones de pareja, que conduce a la priorización de la progresión académica o laboral de la pareja varón a la hora de decidir el proyecto migratorio; aún entre una población dedicada a una actividad altamente competitiva, que exige altos niveles de formación y preparación, y en la que el costo de un desvío o disrupción en la trayectoria puede ser muy alto.

El nacimiento de un hijo fragmenta las experiencias de residencia en el exterior de investigadores varones y mujeres, lo que se vincula a cómo experimentan unos y otros la competencia entre demandas -altamente exigentes- de dos ámbitos de desempeño: el familiar y el académico. Sin desconocer que para los varones se encuentran estas esferas en competencia, se verifica en las mujeres una alusión explícita, espontánea y reiterada al conflicto que la interferencia de roles significa para ellas. Además, este conflicto es vivenciado por las mujeres investigadoras en doble dirección, de manera que las responsabilidades propias de los ámbitos académico y familiar se afectan mutuamente. Se trata de un conflicto que es notoriamente agravado durante la residencia en el exterior y termina por pautar en gran medida las decisiones de emigrar, la posibilidad de permanecer, la opción de retornar y la viabilidad y modalidad de re-emigración.

La restricción a la movilidad que imponen las responsabilidades y roles que asumen las mujeres en el ámbito familiar las coloca, por vía directa e indirecta, en un lugar de desventaja en la competencia académica. De manera directa, porque, como se indicó, la internacionalización de las trayectorias es un aspecto que es valorado en el sistema de evaluación de la Ciencia (RICYT, 2007). De manera indirecta porque, como lo indica Leeman (2010), el capital social transnacional que habilitan las trayectorias académicas más

internacionales, se transforma en otras formas de capital, como el capital cultural (publicaciones, habilidades idiomáticas, una orientación natural a la internacionalización) y el capital simbólico (prestigio), los cuales son determinantes del status que se alcanza en el ámbito académico.

Los resultados de este estudio aportan evidencia que justifica la importancia de considerar el enfoque de género en los estudios de la migración altamente calificada. A su vez, revelan cómo la extendida concepción –que ha nutrido la gran mayoría de las políticas desplegadas- según la cual el ámbito laboral/académico y el ámbito familiar corren por sendas paralelas, condiciona ampliamente las experiencias y trayectorias académico-migratorias que las mujeres investigadoras construyen. Esa falsa dicotomía público-privado que prima en la Universidad (Rodigou Nocetti, Blanes, Burijovich y Domínguez, 2011), la institución científica en general y la sociedad toda, afecta la autonomía de las mujeres en el desarrollo de sus trayectorias académicas y migratorias.

La expectativa de la institución científica respecto a la trayectoria ideal, concebida como la adquisición progresiva de credenciales y una sucesión consecutiva de eventos académicos que se desarrolla sin interrupciones ni desvíos (Wolf, 2014), la pretensión de compromiso y dedicación absoluta de tiempo y energía al trabajo académico (Mirick y Wladkowski, 2020), y la expectativa creciente de movilidad internacional (Van Bouwel, 2010), desconocen los restantes ámbitos de desempeño de los individuos. Esta negación, o al menos subordinación del ámbito familiar al trabajo científico, compromete las trayectorias académicas y migratorias de las mujeres investigadoras, en mucho mayor medida que la de los varones.

Referencias

Ackers, L. (2004). Managing relationships in peripatetic careers: Scientific mobility in the european union. Women's Studies International Forum, 27(3), 189–201. https://doi.org/10.1016/j.wsif.2004.03.001

Ackers, L. (2005). Moving People and Knowledge: The mobility of Scientists withn the European Union. International MIgration, 45 (5), 99–131.

Albornoz, M., Luchilo, L., Arber, G., Barrere, J. & Raffo, R. (2002). El talento que se pierde. Aproximación al estudio de la emigración de profesionales, investigadores y tecnólogos argentinos.

Baruffaldi, S. H., & Landoni, P. (2012). Return mobility and scientific productivity of researchers working abroad: The role of home country linkages. Research Policy, 41(9), 1655–1665. https://doi.org/10.1016/j.respol.2012.04.005

Batthyany, K., Genta, N., & Perrotta, V. (2012). La población uruguaya y el cuidado: Persistencias de un mandato de género. https://doi.org/10.1117/12.583338

Buti, A. (2002). Científicos uruguayos en países del Mercosur: movilidad, redes y patrones culturales. Anuario Antropología Social y Cultural En Uruguay, 2002–2003, 125–135. Recuperado de http://search.ebscohost.

com/login.aspx?direct=true&db=ant&AN=XANL562371&lang=fr&site=ehost-live

Cañibano, Carolina & Fox, Mary & Otamendi, Javier. (2015). Gender and Patterns of Temporary Mobility Among Researchers. Science and Public Policy. 42. doi: 10.1093/scipol/scv042

Cech, E.A., Blair-Loy, M., (2019). The changing career trajectories of new parents, STEM. PNAS, 116, 4182–4187. https://doi.org/10.1073/pnas.1810862116

Ceci, S y Williams, W (2011). Understanding current causes of women's underrepresentation in science. PNAS, 108 (8) 3157-3162. https://doi.org/10.1073/pnas.1014871108

Clerge, O., Sanchez-Soto, G., Song, J. & Luke, N. (2017). 'I Would Really Like to Go Where You Go': Rethinking Migration Decision-Making Among Educated Tied Movers. Population, Space and Place, 23(2). https://doi.org/10.1002/psp.1990

Cooke, T. J. (2001). "Trailing wife" or "trailing mother"? The effect of parental status on the relationship between family migration and the labor-market participation of married women. Environment and Planning A, 33(3), 419–430. https://doi.org/10.1068/a33140

Courgeau, D (1990). Nuevos enfoques para medir la movilidad espacial interna de la población. CEPAL: Notas de población, 50, 55-74.

De Filippo, D., Sanz Casado, E., y Gómez, I. (2007). Movilidad de investigadores y producción en coautoria para el estudio de la colaboración científica. Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad, 3(8), 23–40.

Föbker, S. (2019). "This is not a career move" - accompanying partners' labour market participation after migration. Comparative Migration Studies, 7(1). https://doi.org/10.1186/s40878-018-0104-4

Fox, M. F. (2005). Social Studies of Science, 35 (1), 131–150. https://doi.org/10.1177/0306312705046630

Frank, M., Fonseca, C., Bao, J., & Fox, M. F. (2011). Academic science : Patterns Work and family conflict in. Social Studies of Science, 41(5), 715–735. https://doi.org/10.1177/030631271

Gandini, L. (2019). Las explicaciones de la migración calificada: el papel de las mujeres desde la experiencia norteamericana. Estereotipos, sesgos y desafíos. Norteamérica, 14(1). https://doi.org/10.22201/cisan.24487228e.2019.1.371

González-Ferrer, A. (2011). La inmigración de origen familiar (II): el control de flujos y el proceso de integración en España. Documentos de Trabajo, (90/2011) (II), 1–11. Recuperado de http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano/contenido?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/elcano/elcano_es/zonas_es/demografia+y+poblacion/ari90-2011

González Ramos, A. & Malpica, C. (2013). International mobility of spanish men and woman doctorate holder. Sociología y Tecnociencia, 3(3), 31–54.

Green, A. E., & Canny, A. (2003). Geographical mobility: Family impacts. www.policypress.org.uk

Iredale, R (2001). The migration of prosessionals: Theories and Typologies. International Migration, 39 (5), 7-26.

Kofman, E. (2012). Gender and skilled migration in Europe. Cuadernos de Relaciones Laborales, 30(1), 63–89. https://doi.org/10.5209/rev_CRLA.2012.v30.n1.39115

Kyvik, S., & Larsen, I. M. (1994). International Contact and Research. Scientometrics, 29(1), 161–172.

Kyvik, S., & Teigen, M. (1996). Child Care, Research Collaboration, and Gender Differences in Scientific Productivity. Science, Technology, & Human Values, 21(1), 54-71.

Leemann, R. J. (2010). Gender inequalities in transnational academic mobility and the ideal type of academic entrepreneur. Discourse Studies in the Cultural Politics of Education, 31(5), 609–625. https://doi.org/10.1080/01596306.2010.516942

Long, J. Scott. (1992). Measures of sex differences in Scientific Productivity. Social Forces, 71, 159-178.

Long, J. S., & Fox, M. F. (1995). Scientific Careers : Universalism and Particularism. Anual Review of Sociology, 21(1995), 45–71.

López, M. (2014). Las dimensiones internacionales de los grupos de investigación de la UNCPBA. Presentación de resultados preliminares. http://jornadassociologia.fahce.unlp.edu.ar

Mason, M.A. y Goulden, M. (2004). Marriage and Baby Blues: Redefining Gender Equity in the Academy. The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science, 596, 86–103. https://doi.org/10.1177/0002716204268744

Mirick, R. G. & Wladkowski, S. (2020). Women's experiences with parenting during doctoral educa-tion: Impact on career trajectory. International Journal of Doctoral Studies, 15, 89-109. doi: https://doi.org/10.28945/4484

Morrison, E., Rudd, E. & Nerad, M. (2011). Onto, Up, Off the Academic Faculty Ladder: The Gendered Effects of Family on Career Transitions for a Cohort of Social Science Ph.D.s. The Review of Higher Education, 34, 525–553. https://doi.org/10.1353/rhe.2011.0017

Mincer, J. (1978). Family Migration Decisions. Journal of Political Economy, 86(5), 749–773. https://doi.org/10.1086/260710

OCDE (2002). Manual de Frascati. Propuesta de norma práctica para encuestas de investigación y desarrollo experimental. Recuperado

de http://www.idi.mineco.gob.es/stfls/MICINN/Investigacion/FICHEROS/ManuaFrascati-2002_sp.pdf

Oteiza, E. (1996). Drenaje de cerebros. Marco Histórico y Conceptual. En: Charum, J. Meyer, J.B. (Ed). El nuevo nomadismo científico. La perspectiva latinoamericana. Bogotá: Escuela Superior de Administración Pública.

Pedone, C. (2008). REMHU -Revista Interdisciplinar Da REMHU - Revista Interdisciplinar Da Mobilidade Humana, 16(30), 45–64.

Pellegrino, A (2008). La migración calificada en América Latina. Foreign Affairs: Latinoamérica, 8 (2), 15-26.

Pellegrino, A y Vigorito, A (2009). La emigración calificada desde América Latina y las estrategias nacionales de vinculación. Un análisis del caso uruguayo. En: El poder de la diversidad cultural. Madrid: Pensamiento Iberoamericano, 4, 189-215.

Raghuram, P. (2004). The difference that skills make: Gender, family migration strategies and regulated labour markets. Journal of Ethnic and Migration Studies, 30(2), 303–321. https://doi.org/10.1080/1369183042000200713

RICYT (2007). Manual de indicadores de internacionalización de la ciencia y la tecnología. Manual de Santiago. Recuperado de http://www.ricyt.org/manuales/doc_view/1-manual-de-santiago

Robaina, S. (2017). Experiencia migratoria de investigadores uruguayos: determinantes, características e implicancias. (Tesis de Maestría). Universidad de la República.

Robaina, S. (2018). Experiencia migratoria y de vinculación internacional de investigadores uruguayos que deciden retornar al país. Sociedad y Economía, 34, 103-119. https://www.doi.org/10.25100/sye.v0i34.5644

Rodigou Nocetti, M., Blanes, P;. Burijovich, J. y Domínguez, A. (2011). Trabajar en la Universidad (Des) Igualdades de Género por transformar. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Rodríguez - García, D. (2014). En torno al parentesco transnacional : Contextualización y consideraciones teórico metodológicas, Revista de Antropología Iberoamericana, 9(2), 183–210. https://doi.org/10.11156/aibr.090205

Sebastián, J. (2003). Estrategias de cooperación universitaria para la formación de investigadores en Iberoamérica. http://www.oei.es/superior/jsebastian.pdf

Shauman, K. A. & Xie, Y. (1996). Geographic Mobility of Scientists: Sex Differences and Family Constraints. Demography, 33(4), 455. https://doi.org/10.2307/2061780

Tomassini, C. (2012). Trayectorias académicas comparadas de varones y mujeres (Tesis de maestría). Universidad de la República.

Uhly, K. M., Visser, L. M. & Zippel, K. S. (2015). Gendered patterns in international research collaborations in academia. Studies in Higher

Education, 42(4), 760–782. https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1072151

Van Bouwel, L. A. C. (2010). International mobility patterns of researchers and their determinants. Summer Conference "Opening Up Innovation: Strategy, Organization and Technology", London.

Vargas, I (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. Revista Calidad en la Educación superior, 1 (3), 119-139.

Wolf, L & Ward, K. (2014). Academic Mothers: Exploring Disciplinary Perspectives, Innovative Higher Education, 40, 19-35. Doi: 10.1007/s10755-014-9293-4.

Wolfinger, Mason, y Goulden. (2008). Problems in the Pipeline: Gender, Marriage, and Fertility in the Ivory Tower. The Journal of Higher Education 79 (4): 388-405.

Yeoh, B. S. A. & Khoo, L. M. (1998). Home, work and community: skilled international migration and expatriate women in Singapore. International Migration, 36(2), 159–186. https://doi.org/10.1111/1468-2435.00041

Zavala, M. E. & Rozée, V. (2014). El género en movimiento Familias y migraciones. 1–303.

Ticket to ride: el papel de la movilidad internacional de corta duración en las trayectorias escolares de estudiantes de licenciatura de la UNAM

Ticket to ride: the role of short-term international mobility in the school careers of UNAM undergraduate students

Mónica López Ramírez. *mlramirez.soc@gmail.com*
Universidad Nacional Autónoma de México. México
Recibido: 14/09/2020
Aprobado: 20/10/2020

Resumen

La cifra de estudiantes móviles se acrecienta cada año. Una importante proporción corresponde a estudiantes de licenciatura o pregrado que realizan movilidades de corta duración en el extranjero. En México, la mayor participación en movilidad internacional se registra en esta modalidad. En el artículo se exploran, a través del análisis de 21 entrevistas con estudiantes de diferentes carreras de la UNAM, las razones detrás de participar o no en programas de movilidad internacional de corta duración, y las experiencias académicas y personales de quienes registran movilidad. Los resultados muestran que existe una relación entre las trayectorias de los estudiantes y el desarrollo de estancias de movilidad, además de la adquisición de conocimientos y experiencias académicas y personales como resultado de haber llevado a cabo una estancia en el extranjero.

Palabras clave: movilidad internacional, movilidad internacional de corta duración, estudiantes universitarios, trayectorias escolares, estudiantes no móviles internacionalmente.

Abstract

The number of internationally mobile students is increasing each year. A significant proportion is representing by undergraduate students in international credit mobility. In Mexico, the most significant participation in international mobility corresponds to this type. The paper explores, through the analysis of 21 interviews with students from diverse UNAM careers, the reasons behind participating or not in international credit mobility program and the academic and personal experiences of those who register mobility. The results show there is a relationship between the students' trajectories and the development of mobility abroad. In addition to the acquisition of academic and personal knowledge and learnings because of this experience.

Keywords: international mobility, international credit mobility, higher education students, trajectories, non-mobile students.

Introducción

Hasta antes de la declaración de pandemia por la COVID-19 en marzo de 2020, la movilidad internacional de estudiantes representaba un fenómeno constante. Más de 5.3 millones de estudiantes se encontraban fuera de su país de origen realizando estudios, cursos o intercambios en otras instituciones (OCDE, 2019).

Los estudiantes mexicanos en el extranjero constituyen uno de los grupos más numerosos en comparación con estudiantes de países de la región de América Latina, no así en contraste con países asiáticos o algunos europeos como Francia o España (UIS-UNESCO, 2020a).

A la par del crecimiento de estudiantes móviles, las investigaciones al respecto han proliferado. Destacan aquellas relacionadas con la internacionalización y globalización, términos que si bien suelen usarse de manera intercambiable junto al de movilidad de estudiantes, refieren a cuestiones diferentes.

Otra veta de trabajos se enfoca en el ámbito estructural, al analizar las políticas y estrategias de países, tanto de acogida como de origen, en estos procesos (Lebeau, 2019). Algunos están dirigidos a cuantificar el flujo de estudiantes móviles y los principales destinos (IESALC, 2019), así como aquellos enfocados en los actores, en sus decisiones y experiencias durante la movilidad hacia otros países (López, 2017; Maldonado, 2019).

A pesar de la carencia de datos precisos y sistemáticos sobre los flujos de estudiantes mexicanos hacia el extranjero, se sabe que una considerable cantidad realiza movilidad de corto plazo, es decir, aquella que por lo general se da en el marco de programas de intercambio y que forma parte del currículum de la institución del país de origen de los estudiantes (Brooks y Waters, 2011).

Las investigaciones sobre este tipo de movilidad, enfocadas hacia los estudiantes de licenciatura o pregrado para el caso mexicano son escasas. Por ello, el objetivo del artículo es analizar el papel de la (in)movilidad internacional de corta duración entre estudiantes de distintas carreras en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), que si bien representa una de las principales instituciones emisoras de estudiantes al extranjero del país, las tasas de quienes participan en este tipo de experiencias llegan apenas al 1% (Maldonado-Maldonado, 2017; UNAM-DGCI, 2020).

Así, se analizan 21 entrevistas a estudiantes de licenciatura de siete carreras de la UNAM (Enfermería, Química, Relaciones Internacionales, Lengua y Literaturas Modernas Italianas, Pedagogía, Ingeniería Mecatrónica y Matemáticas). En un primer momento se contrastan las razones de los estudiantes para participar o no participar en un programa de movilidad internacional de corta duración durante los estudios de licenciatura. Posteriormente, se explora, solo con aquellos estudiantes que tuvieron movilidad, sus experiencias académicas, personales y su regreso a la UNAM para conocer el papel de esta experiencia en su formación.

El artículo se organiza en esta introducción y cinco apartados: en el primero se hace referencia al aparato teórico; en el segundo se muestran datos de las tendencias de la movilidad estudiantil de corta y larga duración en México y

en la UNAM. En el tercero se explicita el componente empírico del artículo; el cuarto está dedicado a los resultados y, finalmente, el artículo cierra con algunas reflexiones.

La movilidad internacional de estudiantes

Conceptos y datos

Al hablar de movilidad internacional de estudiantes se hace referencia a un fenómeno que tiene sus orígenes en el surgimiento de las primeras universidades y que se ha intensificado gracias a la globalización. La movilidad de estudiantes es la faceta más visible y un indicador de la internacionalización de la educación superior (Altbach, 2016).

Este tipo de movilidad ha consolidado a lo largo del tiempo polos de destino y países emisores o, en otros términos, centros y periferias (Altbach y Knight, 2007). En ese sentido, se debe establecer que la internacionalización y la movilidad internacional de estudiantes se dan en condiciones asimétricas y diversas por los beneficios y riesgos que implica para los países y actores involucrados.

Tanto el término de internacionalización como de movilidad internacional de estudiantes, han sido utilizados de manera intercambiable, aun cuando se refieren a cuestiones relacionadas, pero distintas. Por un lado, la internacionalización de la educación superior puede ser entendida como la variedad de políticas y programas que las universidades y los gobiernos implantan para responder a la globalización (Altbatch, Reisberg y Rumbley, 2009). Por otra parte, existe una diversidad de definiciones sobre la movilidad internacional de estudiantes, lo que conlleva problemas en la precisión de su registro y medición (Lebeau, 2019). De manera general se entiende como "estudiantes internacionalmente móviles" aquellos que han cruzado físicamente una frontera nacional o territorial con fines educativos y que están matriculados fuera de su país de origen (UIS-UNESCO, 2020b).

De acuerdo con ello, se distinguen dos tipos de movilidad: *degree mobility* o de larga duración e *international credit mobility (ICM)* o de corta duración. La primera se refiere a movilidades con mayor duración (1 a 5 años), ya que el objetivo principal es estudiar un programa educativo completo hasta obtener el certificado o grado correspondiente en una Institución de Educación Superior (IES) de otro país. Mientras, la segunda se refiere a movilidades que implican un plazo menor o hasta de un año, como estancias, intercambios, visitas, realización de prácticas, etc., con fines académicos en otras instituciones educativas, realizadas principalmente en el marco del desarrollo de estudios completos en el país de origen. El término *credit* generalmente refiere a que este tipo de movilidad representa parte de la currícula del programa educativo que se cursa en el país de origen y, en algunos casos, esta movilidad puede ser obligatoria[1] (UNESCO-UIS/OCDE/EUROSTAD, 2018; Teichler, Ferencz & Wächter, 20111).

1 Estos tipos de movilidad también se conocen como movilidad permanente (degree-seeking or whole-program mobility) o de ciclo completo y movilidad temporal (credit or within-program mobility) o de ciclo corto (Junor y Usher, 2008). Algunos autores mencionan además como criterios de diferenciación

A pesar de las distintas connotaciones con las que se denomina la movilidad internacional de estudiantes y las implicaciones que ello conlleva en la medición imprecisa de la magnitud y composición de los flujos globales de estudiantes, algunas instancias internacionales han desarrollado estrategias para mejorar la captación de datos (UNESCO-UIS/OCDE/EUROSTAD, 2018).

Las cifras de estudiantes móviles han tenido un incremento constante en las últimas décadas: en 1998 se contabilizaban 2 millones y, para 2017, la cifra aumentó a 5.3 millones (3.7 millones entre países pertenecientes a la OCDE y 1.6 millones de países no miembros). Más del 56% de los estudiantes en movilidad provienen principalmente de países asiáticos (OCDE, 2019).

Los países más atractivos para realizar estudios completos o de intercambio son aquellos de habla inglesa. La OCDE (2019) menciona que Australia, Canadá, Reino Unido y los Estados Unidos reciben en conjunto más del 40% de los estudiantes internacionales. Otros destinos incluyen Francia, Alemania, Rusia y España.

La movilidad de larga y corta duración se ha incentivado por políticas y programas de atracción y de intercambio de estudiantes. Diversos estudios muestran cómo la competencia por estudiantes móviles entre los países atractores se acrecienta por los recursos (humanos, de relaciones y económicos) que representan y en ella se encuentran involucrados tanto los gobiernos en diferentes niveles, como agencias de promoción de los países e instituciones educativas (Findlay, King y Stam, 2016).

En el ámbito internacional uno de los programas que ha promovido y marcado el escenario de las movilidades de corta duración es el programa Erasmus, que inició en Europa en 1987, el cual se ha visto fortalecido por los acuerdos del Proceso de Bolonia, con la estandarización en los tres ciclos (licenciatura, maestría y doctorado) de los estudios superiores y el reconocimiento de calificaciones de instituciones extranjeras[2]. A la fecha, este programa cuenta con más de 3 millones de participantes, entre ellos estudiantes latinoamericanos y, desde 2004, mexicanos[3].

Este tipo de programas se han visto beneficiados por los acuerdos interinstitucionales y gubernamentales que han facilitado los intercambios de estudiantes, respecto a la validación de los estudios realizados en otras instituciones, sobre cuestiones administrativas y migratorias, así como por los apoyos económicos para promover este tipo de movilidad.

---

de la movilidad, si esta se da en el marco de acuerdos institucionales e internacionales o de manera individual, con ello distinguen entre movilidad estructurada y movilidad no estructurada (Teichler y Steube, 1991). Otros autores consideran el nivel de estudios (licenciatura, posgrado y postdoctorado), el destino (perfiles de países receptores) y el tipo de financiamiento (público o privado).

2 Los acuerdos de este proceso, en los que participan actualmente 48 países, dieron lugar al Espacio Europeo de Educación Superior, una de las iniciativas de mayor impacto en la cooperación académica y que impulsa y facilita la movilidad geográfica de corta y larga duración y la empleabilidad de estudiantes y académicos.

3 Junto con el programa Alban y ALFA, proporcionan apoyos financieros a los estudiantes latinoamericanos, incluidos los mexicanos para la realización de estudios y estancias cortas en el marco de la cooperación entre instituciones. Hasta el 2010 se tenía registrada la participación de 342 estudiantes mexicanos seleccionados en siete convocatorias anuales, 40 académicos y 13 seleccionados en doctorados conjuntos. México representaba en ese año el sexto país con mayor participación (Stockwell et al., 2011).

No obstante, la partición en la movilidad internacional no es igual para todos los países e individuos. Esta varía por la cantidad de recursos "internacionalizantes" de las IES (programas de movilidad internacional, participación en convenios, apoyos, etc.) y el acceso que pueden tener o no los estudiantes a estos, así como por sus propias condiciones y elecciones.

Las investigaciones sobre la movilidad internacional de estudiantes

Las investigaciones sobre la movilidad de estudiantes también han registrado un incremento a lo largo de los años. Varias líneas pueden ser identificadas: aquellas investigaciones enfocadas a la conformación de mediciones sistemáticas de los flujos de estudiantes móviles, encabezadas por organismos internacionales (OCDE, UNESCO, EUROSTAT, Proyecto Atlas, etc.) y nacionales (Maldonado-Maldonado, 2016; 2014); sobre políticas, acuerdos y estrategias de países e instituciones para atraer y retener estudiantes internacionales (Findlay, King y Stam, 2016); y sobre los estudiantes móviles y no móviles, sus motivos y elecciones, y sus experiencias en el extranjero.

En esta última línea de trabajos se debe hacer mención de modelos sobre la salida de estudiantes, en los cuales se considera la existencia de factores estructurales que expulsan (*push*) a los estudiantes de su país de origen, como la falta de programas académicos, complicación en trámites de ingreso a IES locales, etc. y, factores que los atraen (*pull*) hacia los países de destino, como la imagen del país, facilidad en los trámites de migración y obtención de visas, el costo de vida, la imagen de las IES extranjeras, la existencia de ayudas financieras, etc. (Altbach, 2004; Chen, 2007).

Otras investigaciones enfatizan factores individuales que contribuyen u obstaculizan la movilidad, como las condiciones sociales y características familiares de los estudiantes. Al respecto, contar con los recursos necesarios para sufragar los gastos que implica la movilidad internacional y el dominio de idiomas diferentes al materno son factores que diferencian a los estudiantes no móviles de aquellos que lo son (Pascarella, Salisbury & Paulsen, 2010)

Otra serie de factores que contribuye en la decisión de participar o no en programas de movilidad tiene que ver con la influencia de familiares y pares como medios de motivación y fuentes de información; las experiencias propias previas de movilidad (López, 2019; Van Mol y Timmerman, 2013; Sieglin y Zúñiga, 2010); así como los motivos ligados al crecimiento personal y al atractivo de vivir nuevas experiencias en contextos diversos (Lasjak, Juvan, Ineson, Yap & Podovsovnik, 2015).

En el caso de la movilidad de corto plazo, destacan las publicaciones dedicadas al caso del programa Erasmus, al ser el programa de movilidad más grande del mundo (Van Mol y Ekamper, 2015; Lasjak et al., 2015). Uno de estos trabajos es el estudio de impacto de Erasmus, cuyos resultados muestran diferencias entre estudiantes que toman la experiencia de movilidad y aquellos que no lo hacen, no solo en cuestiones socioeconómicas, sino también de personalidad. El impacto de la experiencia en el extranjero es visible en la mejora de habilidades lingüísticas, competencias internacionales y competencias transversales, como el conocimiento de otras culturas y habilidades comunicacionales.

Aunado a ello, los resultados del estudio muestran mayores posibilidades de empleabilidad y alcanzar mayores puestos (Brandenburg, Taboadela y Vancea, 2016).

En ese sentido, los resultados de este estudio concuerdan con otros al enfatizar que la movilidad contribuye al entendimiento entre culturas, la promoción de valores de integración, respeto y tolerancia, al desarrollo de habilidades, como el aprendizaje y fortalecimiento de idiomas, y en la confianza.

Es por lo que el interés del artículo radica en contribuir a esta línea de investigación, en específico sobre las motivaciones para realizar o no movilidad, las experiencias y aprendizajes que adquieren los estudiantes de licenciatura y el papel que ello representa en sus trayectorias escolares.

Movilidad internacional de corta duración en México y en la UNAM

Estudiantes mexicanos móviles, ¿cuántos son, a dónde se mueven?

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en 2019 se encontraban 34,900 estudiantes mexicanos estudiando en el extranjero. Esta cifra representa una tasa de 0.8% del total de los estudiantes en educación superior en el país, lo cual indica que se trata de una experiencia que muy pocos estudiantes pueden llevar a cabo. Por otro lado, de manera general, los principales países de destino de los mexicanos son: Estados Unidos (47%), España (8%), Francia (7%), Alemania (7%), Reino Unido (6%), Canadá (5%), Australia (2%), Argentina (2%) (UIS-UNESCO, 2020a).

Como se ha constatado en diversas investigaciones, estos destinos permanecen constantes, aunque con algunas variaciones a lo largo de los años y matices si se agrega al análisis el nivel de estudio, áreas de conocimiento -incluso disciplinas- o el género (Lebeau, 2019).

Destaca que de los estudiantes mexicanos en el exterior, la mayoría está realizando estancias cortas. En la cuarta edición del reporte PATLANI[4], correspondiente al ciclo 2015/2016, la cantidad de estudiantes de IES mexicanas que se matriculan en IES de otros países ascendía a 29,401. De estos, la gran mayoría (86%) realizaba movilidad de tipo temporal[5] y con valor curricular, una décima parte era temporal sin valor curricular y 4% cursó estudios de lengua extranjera fuera de México.

Dentro de la categoría de movilidad temporal con valor curricular, los estudiantes de licenciatura son los que participan en mayor medida (86%), seguidos por los de maestría (7.5%), doctorado (5%) y en menor medida los Técnico Superior Universitario (1%) y de especialidad (0.5%). En la categoría de estudios de lengua extranjera, son también los estudiantes de licenciatura quienes, en su mayoría (84%), realizan la movilidad con este propósito (Maldonado-Maldonado, 2016).

4 Debe mencionarse que, por el nivel de participación respecto al total de IES en México (6% y 7%), estos datos deben ser tomados con cautela, pero permiten alguna aproximación al fenómeno.

5 En el reporte PATLANI se distingue la movilidad por su duración: temporal (con una duración breve) y permanente (para obtener un diploma o grado). La movilidad temporal o de corta duración, puede tener valor curricular (international credit mobility) o tratarse de actividades sin valor curricular (servicio social, estancia postdoctoral, prácticas profesionales, etc.).

Los principales países de destino de los estudiantes mexicanos son España (26%), Estados Unidos (17%), Francia (6%), Alemania (5%) y Canadá (5%). Destaca que existe una mayor participación de mujeres (55%) en la movilidad saliente y de áreas del conocimiento como ciencias sociales, administración y derecho (40%), ingeniería, manufactura y construcción (26%), artes y humanidades (12%), salud (8%), ciencias naturales, exactas y de la salud (8%), estudios de lengua extranjera (4%), agronomía y veterinaria (1%) y servicios (1%).

Entre las IES mexicanas que envían más estudiantes al extranjero, de acuerdo con cifras de PATLANI, se encuentra el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) -institución privada-, con 7,331 estudiantes y la UNAM -institución pública-, con 3,786 estudiantes. La principal fuente de financiamiento reportada por los estudiantes para realizar la movilidad es el apoyo familiar (48%), lo que, aunado al tipo de IES de la que proceden los estudiantes, destaca la importancia de condiciones socioeconómicas familiares para llevar a cabo este tipo de experiencias.

Movilidad internacional de corta duración en la UNAM

Para el caso específico de la UNAM, la movilidad estudiantil a nivel licenciatura está a cargo de la Dirección General de Cooperación e Internacionalización (DGCI). Esta instancia es la responsable de la suscripción de convenios de colaboración académica con IES extranjeras y del fortalecimiento de la cooperación académica e internacionalización de la institución. A través de la DGCI se promueve y apoya la movilidad estudiantil de licenciatura nacional hacia el extranjero y la recepción de estudiantes de otros países en la UNAM.

En el caso de la movilidad internacional de alumnos de licenciatura, se trata de una estrategia para proveer a los estudiantes de mejores herramientas para insertarse en el mundo globalizado e incidir positivamente en el ámbito de nuestro país (UNAM-DGCI, 2018). Este tipo de movilidad tiene dos modalidades:

1) estancias o cursos, las cuales pueden ser: semestrales (con créditos), de investigación, de perfeccionamiento o aprendizaje de idiomas, cursos de especialización, capacitación o actualización intersemestral y experiencias profesionales o de titulación; y

2) foros o actividades de corta duración, como la participación como ponentes o expositores en eventos académicos, la recepción de reconocimientos, premios o distinciones y cursos cortos.

Para promover la movilidad internacional, la DGCI ofrece dos tipos de becas: becas de colegiatura, que consisten en la exención de pago de inscripción y escolaridad; y becas económicas, las cuales representan un apoyo para el pago de rubros como seguro, manutención, transporte y hospedaje.

A pesar de que el financiamiento de las actividades de movilidad de los estudiantes proviene de diversas fuentes (presupuesto institucional, Fundación UNAM, la Secretaría de Educación Pública, financiadores privados y programas de becas de gobiernos e IES internacionales), no se cuenta con el presupuesto para apoyar a todos los solicitantes; por lo que:

> Ser becario de movilidad internacional no es un derecho de todo estudiante universitario sino una distinción que solo obtienen algunos de los mejores alumnos de la UNAM. El perfil de estos alumnos de alta calidad está asociado a un promedio alto en sus calificaciones, regularidad en sus estudios, disciplina en sus procedimientos, aptitud excepcional en sus proyectos académicos, disposición a regresar a México para insertarse al ámbito laboral o académico y, muy frecuentemente, dominio de una lengua extranjera. Adicionalmente, cuando también hay un apoyo económico, es porque el perfil socioeconómico del alumno de excelencia lo sugiere. (UNAM-DGCI, 2020)

Dada esta situación, entre los requisitos que se solicitan en las convocatorias los estudiantes interesados en realizar movilidad se encuentran: 1) estar inscritos y ser alumnos regulares[6], 2) tener promedio general mínimo del 8.5; 3) haber cursado al menos el 44% de créditos del plan curricular; 4) cumplir con los requisitos establecidos en cada convocatoria; 5) cumplir con los requisitos que establezca cada institución en la que deseen realizar la movilidad estudiantil; y 6) ser postulado por su entidad académica (escuela o facultad).

Además de estos requisitos, los estudiantes deben cumplir con los trámites migratorios correspondientes, contar con un seguro médico internacional y sufragar los gastos que no estén incluidos en las becas institucionales.

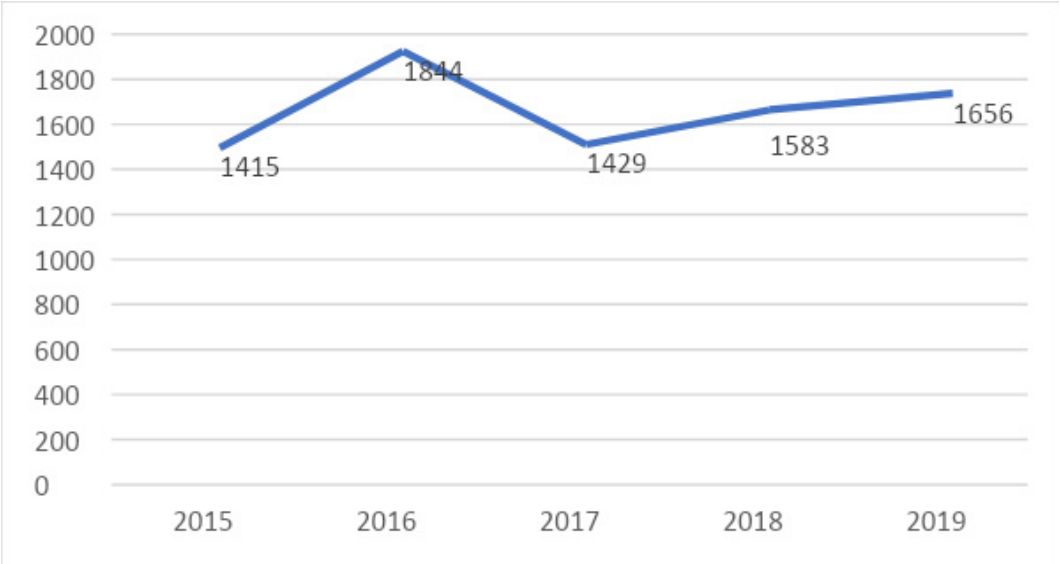
Las convocatorias se emiten semestralmente y en ellas aparece el listado de IES por países, lugares que ofertan, idioma(s) requerido(s) y las carreras que se aceptan o no en la institución[7]. Los estudiantes acreedores de las becas son seleccionados por el Comité Académico de Movilidad Estudiantil a nivel Licenciatura (CAMEL), conformado por un representante de cada Facultad o Escuela y un representante por cada Consejo Académico de Área.

En los últimos cinco años, las cifras de estudiantes móviles de licenciatura hacia el extranjero de la UNAM rondan alrededor de los 1500 estudiantes por año. Como se observa en la Figura 1, hubo un aumento de estudiantes en 2016 que, al año siguiente, registró un descenso. Aún con ello, las cifras en los dos últimos años registran un ligero aumento.

6 Según la reglamentación de la UNAM el alumno regular es aquel que acredita un avance académico correspondiente a su año de ingreso y plan de estudios; mientras que, los alumnos irregulares son aquellos que presentan un atraso académico respecto a su año de ingreso y plan de estudios.

7 En la convocatoria general de movilidad internacional, nivel licenciatura 2021-1 (otoño 2020) el listado incluía 105 IES extranjeras de 32 países, que ofrecían 456 lugares. El número de IES y lugares que ofrecen varía por país, por ejemplo, en España 12 IES ofrecen 41 lugares, mientras que para Reino Unido solo se encuentra una IES que ofrece 1 solo lugar. Destaca también en algunos casos, la certificación del inglés como idioma requerido y del idioma del país en caso de que este no sea anglófono (UNAM-DGCI, 2020).

Figura 1. Movilidad estudiantil hacia el extranjero, nivel licenciatura 2015, 2019 (abs.)

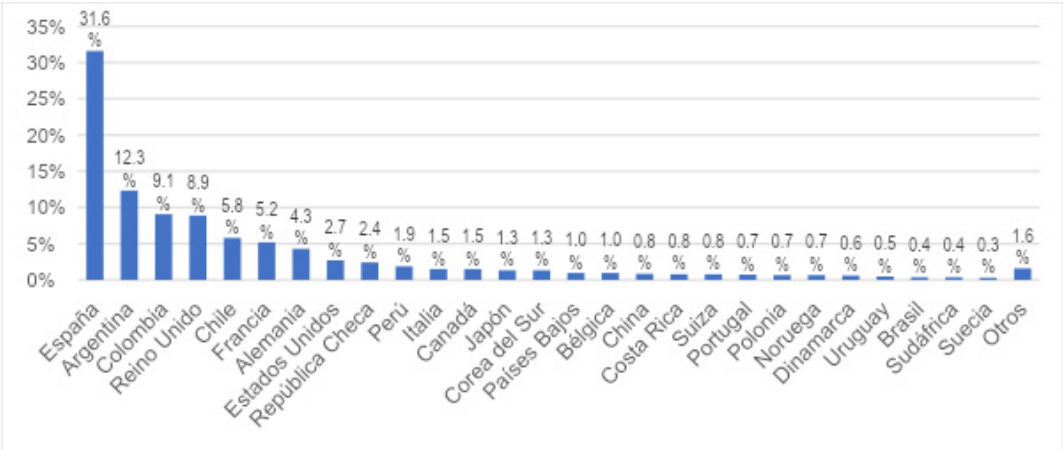


Fuente: elaboración propia con datos de la Dirección General de Planeación, 2015-2019 (UNAM-DGPL, 2020)

Si se obtiene la tasa de participación de los estudiantes de la institución en este tipo de programas, esta no llega al 1% en ninguno de los años analizados, lo cual indica la baja participación de estudiantes en experiencias de movilidad estudiantil.

Entre los principales países hacia los que los estudiantes de licenciatura de la UNAM realizan movilidad se encuentran: España (32%), Argentina (12%), Colombia (9%), Reino Unido (9%), Chile (6%) y Francia (5%) (Figura 2). Destaca que poco más del 50% se concentra en países Iberoamericanos, donde el español es la lengua oficial.

Figura 2. Principales países de destino de estudiantes de licenciatura en movilidad internacional, 2019



Fuente: elaboración propia con datos de la Dirección General de Planeación, (UNAM-DGPL, 2020)

Desafortunadamente, la información disponible sobre la movilidad internacional de estudiantes de la UNAM no incluye la carrera de pertenencia, dato que resultaría relevante para explorar el grado de participación de los estudiantes de las distintas carreras en experiencias de movilidad.

Metodología

Los datos que se presentan forman parte de un proyecto de mayor envergadura sobre trayectorias escolares de estudiantes universitarios de la UNAM[8]. Para este artículo se seleccionaron 21 entrevistas semiestructuradas con estudiantes de siete carreras de las diferentes áreas del conocimiento que ofrece la institución: Enfermería, Química, Relaciones Internacionales, Lengua y Literaturas Modernas Italianas, Pedagogía, Ingeniería Mecatrónica y Matemáticas.

La selección de estas carreras obedece a los objetivos del proyecto general, que consiste en contrastar las trayectorias de estudiantes de carreras de alta y baja demanda de los distintos campos del conocimiento. La mayoría de estas carreras se ofrecen en el campus central de la universidad, en Ciudad Universitaria (CU), a excepción de Enfermería que se ofrece en la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia (ENEO), ubicada a 7 km. de CU[9].

Para el artículo, se decidió trabajar con estas entrevistas, ya que permiten hacer un contraste entre estudiantes que no participaron en movilidad durante sus estudios de licenciatura (11) y aquellos que sí lo hicieron (10). Con estos últimos, además, se exploran las experiencias y aprendizajes durante su estancia en IES extranjeras.

Se trata de 10 hombres y 11 mujeres, con edades entre los 22 y 25 años. Al momento de la entrevista en 2019, estos estudiantes se encontraban en su tercer y cuarto año de la carrera, es decir, casi por concluir sus estudios universitarios. Quienes llevaron a cabo una estancia de movilidad, la realizaron a diversos países en los últimos semestres de su carrera. Destaca también que la mayoría de los padres de estos estudiantes cuenta con estudios de nivel superior y se desempeñan en ocupaciones de nivel técnico o como profesionistas, datos que permiten explorar algún efecto del origen socioeconómico y educativo familiar en sus decisiones (Tabla 1).

8 Proyecto PAPIIT IA301119 "Trayectorias escolares, formas de aprendizaje y evaluación de los estudiantes de licenciatura de la UNAM". A la fecha el proyecto se encuentra en la última etapa de análisis de la información.

9 Pedagogía y Lenguas y Literaturas Modernas Italianas se imparten en la Facultad de Filosofía y Letras; Ingeniería Mecatrónica en la Facultad de Ingeniería; Química en la Facultad de Química; Relaciones Internacionales en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales; y Matemáticas, en la Facultad de Ciencias.

Tabla 1: Estudiantes entrevistados por carrera y destino de movilidad[10]

Carrera	Estudiantes	Movilidad académica	Escolaridad de los padres	Ocupación de los padres
Enfermería	Octavio	Sí, Colombia	Ambos bachillerato	Ambos empleados
	Esmeralda	Sí, EUA	Ambos bachillerato	Técnico/enfermera
Química	Martha	Sí, España	Ambos educación superior	Profesionista/ama de casa
	Carmen	Sí, Suecia	Ambos educación superior	ONG/profesionista
	Marco	Sí, Alemania	Ambos educación superior	Empresario/bióloga
	Alejandra	No	Ambos educación superior	Ambos psicólogos
	Cristina	No	Ambos educación superior	Profesionista/ama de casa
Relaciones internacionales	Marcio	Sí, España	Ambos bachillerato	Técnico/ama de casa
	Elsa	Sí, Alemania	Ambos educación superior	Farmacéutica
	Daria	Sí, Alemania	Ambos educación superior	Investigador/maestra
Ing. Mecatrónica	Enrique	Sí, Japón	Ambos bachillerato	Empleado/ama de casa
	Alexis	Sí, Holanda	Ambos bachillerato	Secretaria
	Daria	No	Madre secundaria	Estilista
Lengua y Literaturas Modernas Italianas	Sandra	No	Ambos bachillerato	Comercio
	Irene	No	Ambos educación superior	Ambos investigadores
Pedagogía	Eduardo	No	Ambos educación superior	Ambos maestros
Matemáticas	Romel	No	Ambos educación superior	Ambos profesionistas
	Juan	No	Ambos educación superior	Ambos profesionistas
	Arturo	No	Ambos bachillerato	Técnico/estilista
	Augusto	No	Ambos educación superior	Ambos profesionistas
	Minerva	No	Ambos educación superior	Ambos profesionistas

Fuente: elaboración propia.

10 Los nombres de los estudiantes fueron sustituidos por nombres ficticios para garantizar su anonimato.

Las entrevistas tuvieron una duración de 45 a 90 minutos, fueron transcritas en su totalidad y analizadas con base en cuatro dimensiones: a) participación en movilidad, b) experiencias académicas, c) experiencias personales, y d) regreso a la UNAM.

Resultados

Entre los que se quedaron y aquellos que se fueron

De manera general, una importante cantidad de estudiantes de la UNAM no lleva a cabo movilidad internacional. Una de las interrogantes de este artículo consistió en explorar las razones por las que los estudiantes no participan en este tipo de programas, dado que algunas explicaciones apuntarían a la falta de apoyos institucionales para financiarlos. En el análisis de las entrevistas a los 11 estudiantes que no tuvieron este tipo de experiencia, destacan varios factores, especialmente de tipo académicos. La mayoría de ellos menciona como el principal elemento para no participar en programas de movilidad el no cubrir los requisitos de las convocatorias, en específico, tener un promedio menor al requerido (8.5) o ser estudiantes irregulares:

> *"Sí vi estas becas de movilidad, yo no participé en ninguna y, sobre todo, porque soy irregular. Entonces, ya así no se puede, yo no participé."* (Sandra, Lenguas y Literaturas Modernas Italianas).
>
> *"Al no ser estudiante regular ya perdí ciertas facultades como, por ejemplo, la oportunidad de recibir una beca, de ir de intercambio."* (Augusto, Matemáticas)

A pesar de cumplir con el promedio, se observa que algunos estudiantes se autoexcluyen de este tipo de experiencias al comparar su promedio con el de sus compañeros y al hacer una evaluación de sus oportunidades de obtener la beca:

> "*Al inicio no me llamaba la atención irme de intercambio, pero ya hasta en el semestre pasado sí lo pensé, pero no apliqué porque mi promedio siento que no es tan alto y, pues sí, hay muchos en mecatrónica que sé que tienen mejor promedio, mucho mejor.* ¿Qué promedio tienes tú? *8.9 [pero] hay unos que tienen 9.5 y pues siento que son a los que les dan prioridad."* (Daniela, Mecatrónica).

Un segundo factor que mencionan los entrevistados corresponde a la falta de interés y de información sobre las convocatorias de becas para realizar la movilidad:

"Me hubiera encantado irme de movilidad, hubiera sido genial. Yo me enteré hasta el semestre pasado, porque un amigo se fue, pero solo así, la verdad es que también entiendo que por nuestra parte hay que buscarle, pero yo ni siquiera sabía del programa y, obviamente, siempre me vino a la mente, porque luego hay extranjeros por ahí, pero también desde mi lado nunca tuve tanta curiosidad para meterme (...), pero tampoco vi tanta difusión, siento que la que hay es muy aislada y ya hasta que te metes bien y empiezas a preguntar y a preguntar, pero yo no me enteré hasta que mi amigo se fue." (Irene, Lenguas y Literaturas Modernas Italianas)

"Uno de mis sueños era tener una beca en el extranjero, por azares del destino cubría los requisitos, pero las convocatorias nunca las veía, tal vez era parte de mi desinterés, pero no sé...sí me quería ir al extranjero, pero también la tarea me absorbía, entonces, o veía la tarea o veía las convocatorias." (Eduardo, Pedagogía)

Esta falta de interés puede responder a varias cuestiones, entre ellas, tal vez, aparentar el desinterés porque en realidad no se cumplía con los requisitos o bien, que la idea de movilidad tenía un papel secundario en relación con el desarrollo de sus estudios, lo que en realidad interesaba era concluir la carrera y la movilidad se piensa para otras etapas posteriores:

"Yo no me fui de intercambio ¿Por qué? Más que nada fue porque me aceleré mucho al meter las materias, metí muchos créditos en un semestre, entonces al final pues en tres años acabé las materias y no me dio oportunidad de eso." (Juan, Matemáticas)

"*La verdad, no me he enfocado tanto en irme, ahorita yo estoy más centrada aquí en CU, no he buscado la razón de irme a otro lado, pero yo creo que en un futuro para una maestría probablemente sí la buscaría, pero por el momento no."* (Minerva, Matemáticas)

Por otra parte, entre los estudiantes entrevistados que sí registraron movilidad se observa que existía la intención de hacer un intercambio o participar de algún modo en una estancia en el extranjero desde que entran a la carrera. Contrario a quienes no llevaron a cabo la movilidad, estos estudiantes conocen los requisitos desde que ingresan a la universidad, por ello tienen como propósito ser regulares y tener el promedio requerido, en algunos casos la idea y motivación proviene de la familia:

> *"Desde que entré a la UNAM, ya tenía esa idea que me quería ir de intercambio un semestre. Mi papá siempre me ha instado a que estudiara en otro lado, siempre me dice: mira esta beca o deberías irte a estudiar acá o cosas así."* (Elsa, Relaciones Internacionales)

> *"Porque yo desde que entré a la carrera tenía ese objetivo, yo dije voy a hacer regular, voy a tener buen promedio porque quiero irme de intercambio internacional..."* (Martha, Química)

En otros casos, se elige la carrera en función de la idea de realizar movilidad:

> *"Uno de mis objetivos siempre había sido hacer movilidad estudiantil e irme a estudiar a otro país; investigando y todo me di cuenta que los requerimientos en otras facultades, que son de alta demanda, son muy complicados porque hay mucha solicitud, mucha competencia, y aquí en enfermería no, a pesar de que somos bastante, la estadística dice que no se van tantos como en otras carreras, no aprovechan esa oportunidad; para mí era mucho más fácil si la quería y por eso me quedé aquí."* (Octavio, Enfermería)

Al respecto debe hacerse notar que la mayoría de estos estudiantes cuentan con conocimientos de otros idiomas (inglés, alemán, sueco) que aprendieron a edades tempranas, en ocasiones por iniciativa de los padres:

> "¿En dónde aprendiste inglés? *Tenía como doce años, mi mamá me inscribió en el CELEX del Politécnico y pues ya al mismo tiempo que yo iba en la secundaria estaba estudiando inglés y ya así aprendí..."* (Esmeralda, Enfermería)

> "¿Dónde aprendiste inglés? *Desde toda mi vida, como he ido a escuela privada, siempre estuvo el inglés. Eso facilita varias cosas..."* (Carmen, Química)

> *"A los 14 años empecé a estudiar alemán [...] cuando entré aquí en tercer semestre igual empecé a tomar alemán otra vez [...] Sé inglés desde que era chiquita, desde la primaria me metieron a una escuela bilingüe...luego en la vocacional lo volví a retomar."* (Elsa, Relaciones Internacionales).

Así, el papel del aprendizaje de los idiomas tiene dos implicaciones: primero, como una manera de aproximación a la diversidad cultural y a otros países que, al ser aprendido a edades tempranas, resulta ser más significativo y puede

incentivar el deseo de viajar; segundo, como un capital (lingüístico) que puede ser aprovechado a lo largo de los estudios y como canal que contribuya a la movilidad (Findlay et al., 2006; López, 2017).

Para realizar la movilidad, no solo basta la intención, se debe realizar el procedimiento y resultar elegido para obtener la(s) beca(s) que otorga la institución, además de ser aceptado por la institución receptora. Algunos estudiantes debieron realizar el procedimiento para obtener la beca en varias ocasiones. Al respecto, se observa que los estudiantes despliegan estrategias que les permitan asegurarla, como, por ejemplo, cambiar el destino en el extranjero por uno que resulte menos demandado:

> *"La primera vez no había sido seleccionado... la segunda vez Colombia ofrecía lugares para enfermería... para España había como 70 [lugares]* ¿Y por qué no irte a España? *S*í lo intenté, pero nos fuimos de movilidad a nivel UNAM como trescientas personas, de esas, la mitad se fue a España, por el idioma y por las carreras que allá hay, entonces toca irme a Colombia*."* (Octavio, Enfermería)

> *"Apliqué dos veces, la primera para España, pero no me la dieron, entonces sí me deprimí mucho porque tenía buenas calificaciones, tenía 9.8 de promedio [...] todos me decían que sí me iba a ir, es que es España, es lo más competido y me decían: sí te vas a ir, la mamá, los amigos, el novio, todos dicen que te vas a ir y a la mera hora no, entonces sí me desanimó mucho, ya me lo pensé mucho para volver a aplicar y allí pensé en irme a otro lado."* (Alexis, Ing. Mecatrónica)

¿Qué otros elementos consideraron los estudiantes para elegir los países de destino? Uno fundamental fue el idioma o carreras que ofrecen las instituciones en el extranjero con las que la UNAM tiene convenios y lugares. Cuando solo se habla español, se restringe la movilidad hacia países de Iberoamérica; mientras que hablar otros idiomas expande el abanico de opciones:

> *"Aquí lo más común es que si te vas de intercambio, pues te vas a Colombia o España o Chile, por el español, pero de inglés pues no hay muchos; cuando salió la convocatoria ese año, revisé los países y las universidades y había varias en donde hablaban inglés que aceptaran enfermería, porque no todas la aceptan y ya entonces metí a varias escuelas [Inglaterra, Canadá, Australia] y en Estados Unidos fue en la que me quedé"* (Esmeralda, Enfermería).

> *"Ya como teniendo que hacer una evaluación más consciente decía, pues Alemania es un lugar seguro, es un lugar en el que, si no me puedo dar a entender completamente en alemán, puedo hacerlo en inglés... cuando salió la convocatoria, yo podía aplicar a tres, cuatro universidades de Alemania, entonces pues escogí eso."* (Daria, Relaciones Internacionales)

Otro factor fue el atractivo del país, no de manera académica, sino por *imaginarios geográficos* que los estudiantes tienen sobre los países y ciudades y que han construido como resultado de la exposición a diversas fuentes, como medios de comunicación, publicaciones y fotografías compartidas en redes sociales, etc. (Collins, Sidhu, Lewis & Yeoh, 2014):

> *"Me interesaba Japón de antemano por los videojuegos, animes, todo eso, la cultura pop..."* (Enrique, Ing. Mecatrónica)
>
> *"Desde chiquita siempre estuve obsesionada con Alemania, no sé por qué, pero mi sueño era irme a estudiar a Alemania y cuando tenía dieciséis más o menos empecé a estudiar alemán..."* (Daria, Relaciones Internacionales
>
> "¿Y por qué Europa y no otro lado? *Por el ego, está esta noción romántica que tenemos de Europa, que allá todo es perfecto, padre, de que todo es muy bonito, y sí, hay muchísimas cosas que en Europa son mejores."* (Alexis, Ing. Mecatrónica)

Estos resultados concuerdan con investigaciones sobre participantes en el programa Erasmus, cuyos resultados mostraron que los estudiantes elegían los destinos de intercambios por la recreación y vida nocturna (Van Mol y Ekamper, 2016), los estilos y calidad de vida relacionados con ciertos países y ciudades (Prazeres, Findlay, McCollum, Sander, Musil, Krisjane & Apsite-Berina, 2017), antes que elegirlos por cuestiones curriculares o académicas.

Experiencias académicas y personales de la movilidad

El principal objetivo de la movilidad de corto plazo es que los estudiantes cursen estudios en una institución diferente a la que se encuentran matriculados; es decir, favorecer su formación a través del intercambio con estudiantes y profesores de otras latitudes, ampliar la visión sobre su carrera y enriquecer su conocimiento acerca de otras culturas.

Así, el análisis realizado se dividió en dos ejes: las experiencias académicas de los estudiantes y las experiencias personales. En el primer caso, como mencionan Sieglin y Zúñiga (2010), la estancia en otra IES brinda un punto de comparación sobre la organización y estilos de los procesos de enseñanza-aprendizaje, el nivel académico de los profesores y alumnos, etc.; es decir, los ponen en contacto con un contexto académico distinto al suyo.

Sobre la base de los relatos de los estudiantes, las comparaciones se dan: a) sobre la infraestructura, b) respecto a la exigencia académica, c) dinámicas, y d) sobre el conocimiento adquirido en la UNAM.

Quizá uno de los elementos sobre el que se realizan las primeras comparaciones lo represente la infraestructura. Si bien la UNAM es una de las instituciones públicas más grandes en México y por ello recibe más presupuesto

gubernamental que otras instituciones, es cierto que en algunos de los campus pueden presentarse carencias en equipos o contar con infraestructura que no necesariamente es nueva.

Al respecto, son principalmente los estudiantes de Química, quienes hicieron uso de laboratorios en las instituciones en el extranjero, los que mencionan estas diferencias en las entrevistas:

> *"Mi papá me preguntaba ¿sí están muchísimo mejor los laboratorios? pues no, están igual que los de aquí, tienen lo que necesitan y no se nota que haya muchísimo dinero, [...] en mi laboratorio tenemos cinco potenciostatos que son caros y allá eso no lo tienen, pero tienen otras cosas."* (Carmen, Química)

> *"...sus instalaciones estaban preciosas, tenían todo limpio y blanco, pero en cuanto material, no tenían. La inversión se ve distinta. Acá, a lo mejor están gastadas las instalaciones, pero tenemos material."* (Martha, Química)

> *"En cuanto a la infraestructura, sí sentía que la de allá era mucho mejor; por ejemplo, para nosotros los científicos es muy importante el acceso a la información científica y allá estaba más estandarizada y era mucho más fácil de acceder que aquí."* (Marco, Química)

> *"Allá hay más presupuesto, aquí tenemos que improvisar."* (Ricardo, Química)

En cuanto a la relación con la exigencia académica, las opiniones de algunos estudiantes apuntan a una menor exigencia en comparación con la percibida en la UNAM, en especial aquellos que realizaron movilidad en Estados Unidos, España, Alemania y Japón:

> *"Se me hicieron más fáciles [las clases], son menos estrictos, por ejemplo, en las clases había nada más una hora veinte minutos dos veces a la semana, más una clase de discusión de cincuenta minutos y eso era todo lo de una sola materia, era muy muy poquito tiempo. Yo vengo de un ritmo de hospital-clases, vengo de correr, correr y de repente llegar a un lugar en donde está muy así, a veces nada más iba dos horas a la universidad y ya..."* (Esmeralda, Enfermería)

> *"Ya me lo habían dicho, que el nivel, la exigencia, es muchísimo más aquí y allá no tanto y sí, es cierto. Además de que llevaba solo cinco materias, entonces fue muy muy relajado, aunque fue una semana más de clases."* (Martha, Química)

Solo dos de los estudiantes rememoran la experiencia como más exigente que en México, que requirieron de un mayor esfuerzo para "estar al nivel" y que el compromiso de sus pares extranjeros era mayor del que tenían sus compañeros mexicanos:

> *"Sí me costó mucho trabajo la adaptación, pero más que nada la carrera,* ¿por qué? *Es mucha la exigencia allá, sí hay mucho cambio de nivel académico de aquí a allá, por lo menos en Enfermería sí; siento que allá le dan mucho peso a la Enfermería, sí le dan la importancia que tiene que ser, más que aquí, la exigencia académica es bastante alta... sí se notaba mucho el compromiso de los estudiantes; por ejemplo, no voy a quemar a nadie, pero aquí tienes una hora libre y te vas a comer y te vas a esto y te vas al otro, y allá tienes una hora libre y se van a estudiar, se van a la biblioteca, se van a las computadoras, se van a los jardines, pero están estudiando [...] el compromiso es más grande y por lo tanto el nivel de los alumnos es más alto; si me costó un poquito de trabajo mantenerme a su nivel."* (Octavio, Enfermería)

Otro factor de contraste que mencionaron los estudiantes, fue la dinámica de los cursos. Algunos de ellos mencionan el uso de plataformas virtuales como apoyo a las clases presenciales, los criterios y formas de evaluación y las prácticas y dinámicas en los laboratorios, sobre todo respecto a la libertad y conducción de los estudiantes:

> *"Allá por cuestiones de seguridad les impiden esa libertad de manejar los reactivos con la creatividad que debe tener un químico, nos ponían al final de esta clase de laboratorio un problema a resolver, pero no era un problema, era una receta, literal, y cuando yo intentaba, porque es lo que me han enseñado aquí, cuestionar, proponer, me decían no, porque tenemos que seguir el protocolo y hasta se enojaban conmigo y me bajaban puntos."* (Marco, Química)

> *"Un par de clases no se me hicieron muy diferentes* a la dinámica que se maneja aquí, específicamente en la facultad... digo, sí cambia, el sistema es un poco diferente, *es más abierto para los estudiantes y también por ejemplo, allá tiene la oportunidad de inscribirse a una clase, tomar la clase y luego a veces se pasa únicamente con examen y pueden no inscribirse a la clase, únicamente presentar el examen, sin asistir ni nada, tienen ese tipo de facilidades que a lo mejor aquí no tendrías."* (Elsa, Relaciones Internacionales)

El contraste también fue personal, respecto a su desempeño al llevar cursos en idiomas distintos al español, sin embargo, la mayoría de los estudiantes no menciona dificultades en este sentido:

> ***"Y ¿qué tal las materias allá en inglés?*** *Pues no se me hizo muy difícil porque sé algo, quiero pensar que gracias a que he practicado y leo mucho el inglés, pues sí se me hizo fácil, a veces la pronunciación cuando me hablaban pues no, a veces había palabras que no les alcanzaba a entender [...] pero no se me dificultó mucho."* (Esmeralda, Enfermería)

> *"Los cursos que yo tomé son en inglés, porque yo no estaba certificada en alemán, solo en inglés y un requisito es que tomes las clases en el idioma que llevas certificado."* (Daria, Relaciones Internacionales)

> *"Tomaba las clases en inglés y mi clase de alemán sin problema."* (Marco, Química)

> **"**¿Todo en inglés? *Sí, todo en inglés, porque japonés no sé nada. Y,* ¿qué tal ***tu inglés?*** *Yo creo que está bien, me entienden* ¿Te dio para sobrevivir? Sí, *y para platicar, y para hablar de cosas más allá de una conversación informal, de cosas más profundas, o temas más complejos como matemáticas. A veces se me iban algunas cosas, pero estuvo bien."* (Enrique, Ing. Mecatrónica)

Las dinámicas y el nivel académico percibido guardan estrecha relación con los conocimientos que los estudiantes han adquirido durante su formación en México y, específicamente, en la UNAM. En el caso de los estudiantes entrevistados, aprecian la formación recibida en la institución y son conscientes del nivel de instrucción que les ha proporcionado la institución:

> *"Yo creo que la UNAM, en ese sentido, sí te da muchas más herramientas y por eso le tomé cariño, por eso lo agradezco, porque en muchas de mis clases, si no es que en todas las que tuve allá, sentí que yo sabía mucho más que lo que mis compañeros sabían y eso es cien por ciento lo que aprendí aquí."* (Daria, Relaciones Internacionales)

> *"Nosotros, aquí [en la UNAM] se fomenta mucho el pensamiento crítico, que seas analítico [...], entonces cuando yo llegué allá, no teníamos realmente ningún problema, porque teníamos ya la práctica, teníamos ya cuatro años y cacho que nos habían explotado de muchísimas cosas, fue cuando dijimos, la UNAM realmente te entrega nivel, por ejemplo, yo pude llevar materias de maestría sin ningún problema; la UNAM realmente sí nos prepara, ahora el cómo nos prepara ya es bastante debatible..."* (Alexis, Ing. Mecatrónica)

De acuerdo con estos testimonios, la movilidad brinda también la oportunidad de "probarse" en ambientes diferentes al de origen, tanto académicos como lingüísticos.

Respecto a las experiencias personales, destaca que para algunos de los estudiantes se trataba de la primera vez que estaban solos fuera de su casa y del país, lo que implicó, en primera instancia, sobrellevar el choque cultural por los desajustes del cambio de residencia y, en segundo lugar, aprender a resolver cuestiones de su vida diaria, como la comida, el alojamiento, el idioma, etc.

> ***"Y, ¿cómo te fue allá?*** *Fue también un choque, desde cultural hasta académico, de todo. Aprendí a hacerme mi comida, planchar, lavar y me empecé a organizar..."* (Martha, Química)
>
> "¿Era la primera vez que salías del país o que estabas sola? *Sí, los dos. Fue la primera vez de todo, nunca había ido más lejos que a Puebla.* ¿Y qué tal te fue con eso? *Pues al principio sí tenía mucha desconfianza, porque sí era otro lugar y gente diferente, pero ya después no sé, como que me acostumbré, sobre todo porque el lugar donde vivía, la gente era muy amable."* (Esmeralda, Enfermería)

Aunque se trataba de una estancia de un semestre en todos los casos, para algunas de las estudiantes esta situación representó la añoranza de la familia, que disminuyó con la interacción con otros:

> *"Sí, fue un choque emocional, yo lloraba las primeras semanas y mi mamá [me decía] regrésate y yo no mamá. Ya después me ayudó mucho conocer gente, definitivamente eso fue lo que me encantó allá, la calidad humana, es que es un poco más tranquilo. Me permitió más conocer a las personas, más contacto, menos prisa."* (Martha, Química)
>
> *"Yo lo que extrañaba mucho de acá, yo creo que es como la mayor diferencia, es la gente. Allá sí, en definitiva, el país es muy bonito, tiene mucha historia por todos lados, es muy limpio, cosas así que a lo mejor aquí no, pero bueno, la gente es muy diferente, el trato es más serio, yo creo que los alemanes más que nada, y luego, yo estaba en la parte sur, son un poquito más conservadores todavía, pero bien."* (Elsa, Relaciones Internacionales)

En el ámbito personal, los estudiantes consideran la experiencia satisfactoria, con aprendizajes y crecimiento personales, además de que en algunos de ellos despertó e intensificó la idea de movilidades posteriores:

> *"Eso de introvertida se acabó, se acabó, se acabó, definitivamente sí. Además, el que tú te tienes que valer por ti mismo, no hay mamá, hermano, papá que pregunté por ti o algo así, entonces tienes que hacerlo... Aprendí cosas que tal vez aquí no hubiera tenido tanta oportunidad."* (Martha, Química)

> *"Fue muy padre conocer otro tipo de gente, también lo académico, pero creo que para intercambio, lo que más te llena es el intercambio cultural."* (Marco, Química)

> *"[La movilidad] te abre un panorama, una manera de pensar completamente diferente. Sí, sí estoy con ganas de regresar, no a vivir, porque también tienen sus problemas, no son perfectos, pero sí está muy padre, o sea, primer mundo."* (Enrique, Ing. Mecatrónica)

Como menciona Maldonado (2019), las experiencias de movilidad proporcionan a los individuos conocimientos disciplinarios y aprendizajes de vida: una socialización cosmopolita y de maduración.

El retorno a la UNAM

Una vez concluida la estancia, los estudiantes debieron regresar a la UNAM. Como la mayoría de ellos realizó la movilidad en los últimos semestres de su carrera, retornaron para concluir requisitos para su titulación o para realizar el servicio social, lo que implicó perder contacto con algunos de sus compañeros:

> *"No, ya no regresé a nada, porque ya era mi último semestre, seguía mi servicio, entonces ya llegué a completar nada más mi carrera, lo último que me faltaba."* (Esmeralda, Enfermería)

> *"Para mí sí fue regresar y no me había dado cuenta, pero ya terminé la carrera, claro sí, sí fue raro, diferente. Igual yo creo que nos pasa a todos, venimos a la facultad y ya no conocemos a nadie, cosas así."* (Elsa, Relaciones Internacionales)

Otros de los estudiantes, al momento de la entrevista, mencionaron problemas para revalidar los créditos y materias que habían cursado en el extranjero:

> *"Parece que en la Facultad es un proceso sumamente difícil que no se puede resolver en menos tiempo y los administrativos no tienen muchas ganas de hacerte caso; yo iba muy seguido, es que "oye, no se han revalidado mis materias, no sé si hay algún problema o hay algo que*

tenga que hacer", porque te dicen "nosotros lo hacemos", pero tú no ves que estén haciendo algo y te empiezas a frustrar." (Daria, Relaciones Internacionales)

"Las materias que tenía ahí disponibles [en el extranjero] no eran buenas, la mayoría de ellas no me las ibas a revalidar, metí las poquitas que probablemente me van a revalidar, y no estoy seguro que me las revaliden." (Enrique, Ing. Mecatrónica)

Este problema puede desmotivar la movilidad de los estudiantes, por lo que es fundamental que exista un sistema claro en cuanto a la transferencia de créditos (calificaciones o notas) a su regreso.

Reflexiones finales

A pesar de que la movilidad internacional de estudiantes se incrementa día a día, en el caso mexicano pocos estudiantes son los que llevan a cabo experiencias de este tipo. Este patrón se repite al interior de las IES, sobre todo las públicas, que no cuentan con recursos suficientes para brindar apoyos a todos sus estudiantes matriculados para realizar movilidad en el extranjero.

Esta situación impone requisitos para canalizar los recursos existentes. Así, el análisis realizado muestra que una de las diferencias fundamentales entre aquellos estudiantes que no realizaron movilidad y quienes sí la llevaron a cabo, es respecto a sus trayectorias, que tienen una relación específica con desarrollar o no movilidad: para los primeros ser estudiantes irregulares y no contar con el promedio representó uno de los factores para no realizar la movilidad, mientras que para los segundos, la movilidad representó un incentivo para desarrollar trayectorias regulares y promedios altos, los cuales son algunos de los principales requisitos para participar en el programa dirigido por la universidad.

Destaca también entre este segundo grupo de estudiantes el papel preponderante de los idiomas como un posible impulsor de la movilidad y como recurso a capitalizar en el momento de optar por este tipo de apoyos. Al respecto, debe mencionarse el papel de los padres como promotores de la adquisición de un segundo idioma, así como de motivadores en la realización de estancias fuera del país.

Se debe enfatizar en el hecho que no se encuentren diferencias importantes respecto de la composición socioeconómica y educativa de los núcleos familiares de los estudiantes y que estos elementos no hayan sido mencionados como factores para fomentar o desincentivar la movilidad. Al no tratarse de una muestra representativa, queda pendiente profundizar sobre el papel de estas variables con muestras de otras carreras y con otro tipo de movilidades, en las que el componente académico no sea preponderante para acceder a ellas.

Por otra parte, resulta importante destacar que entre los estudiantes que llevaron a cabo la movilidad, esta puede estar impulsada por el deseo de viajar, antes que por cuestiones curriculares o académicas. Esta información cobra relevancia al considerar la etapa de vida en la cual se encuentran los

estudiantes. Es importante resaltar también, que a pesar de las restricciones respecto a los destinos institucionales y lugares que ofrecen en el extranjero, los estudiantes despliegan una serie de cálculos y estrategias que les permiten obtener una beca que apoye la movilidad.

En cuanto a las experiencias académicas y personales, el extranjero resulta ser un espejo para dar valor a los conocimientos adquiridos en el país de origen, reconocer aquello que se abandona por un tiempo y añorarlo. Es por medio de la experiencia de viaje que los jóvenes acceden a aprendizajes más significativos para su desarrollo personal y profesional (Maldonado, 2019).

En este sentido, la experiencia de movilidad conllevó para estos estudiantes el contraste y comparación de su institución de origen, de prácticas y dinámicas del proceso de enseñanza-aprendizaje; de extrañar las rutinas y aquello a lo que se estaba acostumbrado; de valorar los espacios y conocimientos adquiridos en México; de "probarse" en ambientes académicos y culturales diferentes; a la vez, adquirir nuevas habilidades que, permaneciendo en casa, no hubiera sido posible adquirirlas o lo harían en otros momentos de su vida. La movilidad brindó a estos estudiantes perspectivas de movilidad a futuro (Carlson, 2013).

No obstante, a su regreso, algunos de los estudiantes entrevistados tuvieron problemas con los trámites de revalidación de los créditos y materias cursadas en el extranjero. Este tipo de situaciones tiene implicaciones en sus trayectorias, ya que podría impactar de manera negativa en sus procesos y tiempos de egreso de la institución.

Si bien, es importante promover la participación de un número mayor de estudiantes en este y otros tipos de movilidad internacional, en el contexto actual existen muchas dudas sobre el futuro de estos procesos.

Referencias

Altbach, P. (2004). Higher education crosses borders. *Change,* 36, marzo-abril, 18-25.

Altbach, P. G. (2016).*Global Perspectives on Higher Education*.Baltimore: The Johns Hopkins University.

Altbach, P. & Knight, J. M. (2007). The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities. *Journal of Studies in International Education, 11*, 290-305.

Altbach, P.; Reisberg, L. & Rumbley, L. (2009). *Trends in Global higher Education, tracking an academic revolution*. París: UNESCO.

Brandenburg, U., Taboadela, O. & Vancea M. (2015). Mobility mattters. The Erasmus impact study. *International Higher Education*, *82*, 5-7.

Brooks, R. & Waters, J. (2011). *Student Mobilities, Migration and the Internationalization of Higher Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Carlson, S. (2013). Becoming a Mobile Student. A processual perspective on German degree student mobility. *Population, Space and Place, 19*, 168-180. DOI: 10.1002/psp.1749.

Collins, F.L., Sidhu, R., Lewis, N. & Yeoh, B.S.A. (2014). Mobility and desire: international students and Asian regionalism in aspirational Singapore. *Discourse: Stud. Cult. Poli. Educ*, *35* (5), 661–676.

Chen, L. H. (2007). Choosing Canadian graduate schools from afar: East Asian students' perspectives. *Higher Education. 54,* 759-780.

EUROSTAT (2018). *Learning mobility statistics - Statistics Explained*. Recuperado de https://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php/Learning_mobility_statistics#Credit_mobile_students

Findlay, A., King, R., Stam, A. & Ruiz-Gelices, E. (2006). Ever reluctant Europeans, the changing geographies of UK students studying and working abroad. *European Urban and Regional Studies, 13* (4), 291-318.

Findlay, A., King, R. & Stam, A. (2016). Producing International Student Migration: An Exploration of the Role of Marketization in Shaping International Study Opportunities. In: M. Van Riemsdijk & Q. Wang (Eds.), *Rethinking International Skilled Migration*. (pp. 19-35). Nueva York: Routledge.

Junor, S. & Usher, A. (2008). Student Mobility & Credit Transfer. A National and Global Survey. *Educational Policy Institute*. Recuperado de http://www.educationalpolicy.org/publications/pubpdf/credit.pdf

Lasjak, M.; Juvan, E.; Ineson, E. M.; Yap, M. & Podovsovnik, E. (2015). Erasmus student motivation: Why and where to go? *Higher Education*, *70*, 845-865. DOI 10.1007/s10734-015-9871-0

Lebeau, Y. (2019). La movilidad académica mexicana en una perspectiva global: tendencias, flujos y políticas públicas. En R. Grediaga y E. Gérard (coord.), *Los caminos de la movilidad social. Destinos y recorridos de estudio y trabajo de los mexicanos en el extranjero* (pp.120-184). México: Siglo XXI-UAM Azcapotzalco.

López, M. (2017). ¿En México o en el extranjero?: tipos de toma de decisión de estudiantes mexicanos sobre el lugar para realizar su doctorado, *Sociológica*, *32*(90), 145-180.

López, M. (2019). Estudiar en el extranjero: razones y factores de la movilidad internacional de tres cohortes generacionales de mexicanos. En R. Grediaga y E. Gérard (coord.), *Los caminos de la movilidad social. destinos y recorridos de estudio y trabajo de los mexicanos en el extranjero* (pp. 185-243). México: Siglo XXI-UAM Azcapotzalco.

Maldonado-Maldonado, A. (2016). *PATLANI: encuesta mexicana de movilidad internacional estudiantil, 2014-2015 y 2015-2016.* México: ANUIES.

Maldonado-Maldonado, A. (2014). *PATLANI. Encuesta nacional de movilidad estudiantil internacional de México 2011/2012*. México: ANUIES.

Maldonado, E. (2019). La adaptación a la vida cotidiana en el extranjero: ¿Condiciones de fracaso de los estudios o experiencias enriquecedoras? En R. Grediaga y E. Gérard (coord.), *Los caminos de la movilidad social. Destinos y recorridos de estudio y trabajo de los mexicanos en el extranjero* (pp. 298-348). México: Siglo XXI-UAM Azcapotzalco.

OCDE (2019). *Education at a Glance 2019: OCDE indicators*. París: OCDE Publishing. https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en.

Pascarella, E., M. Salisbury & M. Paulsen (2010). To See the World or Stay at Home: Applying an Integrated Student Choice Model to Explore the Gender Gap in the Study Abroad. *Research in Higher Education*, *51*(7), 615-640.

Prazeres, L., Findlay, A., McCollum, D., Sander, N., Musil, E., Krisjane, Z. & Apsite-Berina, E. (2017). Distinctive and comparative places: alternative narratives of distinction within international student mobility. *Geoforum, 80*, 114-122.

Sieglin, V. y Zúñiga, M. (2010). "Brain drain" en México. Estudio de caso sobre expectativas de trabajo y disposición hacia la migración laboral den estudiantes de Ingeniería y Ciencias Naturales. *Perfiles Educativos, XXXII* (128), 55-79.

Stockwell, N., Bengoetxea E. y Tauch C. (2011). El espacio Europeo de Educación Superior y la promoción de la cooperación académica y de la movilidad con México. *Perfiles educativos*, *33*(133), 198-205.

Teichler, U., Ferencz, I. & Wächter, B. (2011). *Mapping mobility in European higher education I-II*. Bonn: DAAD.

Teichler, U. & Steube, W (1991). The logics of study abroad programmes and their impacts. *Higher Education, 21*(3), 325-349.

UIS-UNESCO (2020a). *Global flow of tertiary-level students*. Recuperado de http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow

UIS-UNESCO (2020b). *Glossary*. Recuperado de http://uis.unesco.org/en/glossary-term/international-or-internationally-mobile-students

UNAM-DGCI (2018). *Sobre la movilidad internacional de alumnos de licenciatura.* Recuperado de https://www.unaminternacional.unam.mx/es/politicas/movilidad-internacional

UNAM-DGCI (2020). *Instituciones de educación superior participantes. Convocatoria de movilidad estudiantil internacional, nivel licenciatura 2021-1 (otoño 2020).* Recuperado de https://sgmes.unaminternacional.unam.mx/listado_ies/12

UNESCO-UIS / OECD / EUROSTAT (2018). *UOE data collection on formal education: Manual on concepts, definitions and classifications.* Montreal, Paris, Brussels: UNESCO-UIS / OECD / EUROSTAT. Recuperado de http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/uoe2016manual_11072016_0.pdf

Van Mol, C. & Ekamper, P. (2016). Destination cities of European exchange students. *Danish Journal of Geography*, *116*(1), 85-91.

Van Mol, C. & C. Timmerman (2014). Should I Stay or Should I go? An Analysis of the Determinants of Intra-European Student Mobility. *Population, Space and Place*, *20*, 465-479.

Los programas de repatriación de investigadores de Argentina y México: reflexiones preliminares en perspectiva comparada

Repatriation programs for researchers from Argentina and Mexico: preliminary exploration with comparative perspective

Patricia Jimena Rivero. *patriciaj.rivero@gmail.com*
CONICET Universidad Nacional de Córdoba. Argentina
Alma Paola Trejo Peña. *aptrejo1@gmail.com*
Universidad Nacional Autónoma de México. México
Recibido: 14/09/2020
Aprobado: 20/10/2020

Resumen

El artículo analiza de forma exploratoria y comparativa el Programa RAÍCES (Argentina) y el Programa de Repatriaciones del CONACyT (México). A partir de un análisis documental basado en normativas, documentos institucionales, así como datos disponibles de ambos países, se busca reflexionar acerca de las razones que tienen estos países a la hora de repatriar investigadores a sus países de origen. Los programas revelan un interés en repatriar "investigadores al inicio de sus carreras", un perfil del que poco se ha investigado tanto en México como en Argentina. El aporte del trabajo permite avanzar en la construcción de un diagnóstico vinculado al estado actual de los programas, pero principalmente en la reflexión acerca del sentido que tienen las repatriaciones en la definición de una política nacional de ciencia y tecnología.

Palabras clave: Programas de repatriación, migración calificada, carreras científicas, Argentina, México.

Abstract

The article constitutes an exploratory and comparative analysis of Programa RAÍCES (Argentina) and Programa de Repatriaciones del CONACyT (CONACyT's Repatriation Program) (Mexico). Through documentary analysis based on institutional normative documents as well as available data from both countries, the intention is to reflect on the reasons that these countries have for the repatriation of researchers to their countries of origin. The programs show an interest in repatriating "early career researchers", a profile that has barely been studied in Mexico and Argentina. The study contributes to progress in the construction of a diagnosis of the current state of the programs but, above all, to a reflection on the significance of repatriations in defining a national policy for science and technology.

Keywords: Repatriation programs, highly skilled migration, scientific careers, Argentina, Mexico.

Introducción

La migración calificada y la movilidad estudiantil a nivel de posgrado que se produce desde el Sur hacia el Norte, han contribuido al establecimiento de personal altamente calificado en los países de formación. Un subconjunto importante de estos "talentos", son aquellos que obtuvieron un doctorado, ya que son considerados fundamentales para la producción de conocimiento y la dirección de actividades de investigación. Los recursos humanos altamente calificados refieren a un tipo de migraciones más valoradas que las migraciones económicas (Alarcón, 2007), pues se trata de personal de alta calificación que los países de origen y destino buscan recuperar y retener a través de políticas explícitas (Didou y Gérard, 2009; Didou, 2010; Didou, 2017).

En América Latina, se han creado dos vías de acción, dirigidas a investigadores y científicos: la repatriación,[1] que ofrece la posibilidad de retorno a los países de origen, y la vinculación, que ofrece la oportunidad de generar un intercambio de conocimientos a nivel local e internacional. Autores como Charum, Granés y Meyer (1996) y Meyer (2011) han llamado a estas vías "modelo de éxodo" (en el que se busca la repatriación) y "modelo de diáspora" (cuyo objetivo es la vinculación). En los casos que aquí son objeto de análisis, los Estados han implementado casi de manera combinada ambas líneas de acción.

De esa forma, para dar una respuesta política a un problema de décadas, varios países de la región se han propuesto crear mecanismos de recuperación para científicos emigrados. En Argentina, por ejemplo, la migración calificada ha tendido a focalizarse en la emigración de investigadores y, consecuentemente, las políticas se han dirigido a ese conjunto de argentinos residentes en el exterior (Luchilo, 2015, p.159), mientras que en México los mecanismos estatales, principalmente de la mano del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT, de ahora en adelante), han estado orientados a retener y retornar profesionales y científicos, como consecuencia de programas masivos de becas al extranjero (Castaños-Lomnitz, 2004; Tigau, 2013).[2]

Hasta el momento, en el caso mexicano se han identificado estudios acerca de jóvenes investigadores en la etapa temprana de su carrera científica (Hamui y Canales, 2017), sobre la movilidad transnacional de posdoctorantes tanto mexicanos como extranjeros (Jung, 2016), sobre la inserción laboral de posdoctorantes extranjeros en México (Trejo y Cejudo, en prensa) y un análisis de factibilidad para la evaluación de impacto de las repatriaciones y retenciones, en el marco del Programa de Apoyos Complementarios para la Consolidación Institucional de Grupos de Investigación del CONACyT, realizado por Collado, Salgado y Meyenber (2015). Un esfuerzo reciente de cara al surgimiento y desarrollo del programa de repatriaciones mexicano es el de García- Pascacio (2018) y García-Pascacio, Ramírez y Yurén (2020).

1 Si bien expresiones como "expatriados/repatriados" responden a un sesgo del nacionalismo metodológico, en tanto la categoría refiere a "volver a la patria", aquí se utiliza "repatriado/a" como categoría nativa, en la medida que así son denominados los retornados por los programas de retorno para personal altamente calificado tanto en Argentina como en México.

2 Al respecto, cabe resaltar que desde mediados de los ochenta, los programas de becas al extranjero auspiciadas por el CONACyT han ido disminuyendo con miras a fortalecer los posgrados nacionales, pero ello no ha logrado evitar el atractivo que supone formarse en el extranjero. Además, porque en cuestión de financiación de estudios en el extranjero, no todos los mexicanos que se forman fuera del país lo hacen con los recursos del CONACyT.

El caso argentino presenta una mayor cantidad de reflexiones sobre los programas de repatriación. En tal sentido, es posible encontrar análisis de programas que precedieron a la Red de Argentinos Investigadores y Científicos en el Exterior (RAÍCES, de ahora en adelante) (Mármora, 1998), así como trabajos que se centran en el funcionamiento del RAÍCES, sobre todo de las repatriaciones (Spivak y Hubert, 2014; Bayle, 2014, 2015). También se hallan aquellos que analizan la relación entre la repatriación de científicos y las carreras científicas (Jonker y Cruz-Castro, 2013; Rivero, 2018), o los que incluyen la perspectiva de los repatriados, principalmente sobre las condiciones de trabajo de los investigadores en el proceso de reinserción; algunos avances en esta dirección son los trabajos aún en desarrollo de Rivero (2018) y Rivero y Trejo (2019).

Si bien todos estos trabajos son valiosos, son prácticamente inexistentes los que analizan de forma comparativa los programas de repatriación en América Latina,[3] y menos aún dos casos tan emblemáticos que comparten una cierta trayectoria en el tiempo (29 años México y 20 años Argentina). En efecto, son dos de los programas en vigencia que mayor tiempo de consolidación tienen en la región e incluso poseen experiencias programáticas previas de repatriación.[4] Otro criterio que justifica la comparabilidad entre los casos argentino y mexicano, es que según datos suministrados por la Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología (RICYT) (2016), son dos de los países –junto a Brasil– que mayor inversión en I+D realizan en la región (Sánchez y Osorio, 2017). Asimismo, han tenido en distintos momentos de su historia flujos emigratorios de personal altamente calificado, que los condujo a diseñar políticas de recuperación como eje estratégico para aumentar sus capacidades de investigación científico-tecnológicas.

Este trabajo permite avanzar en la construcción de un diagnóstico vinculado al estado actual de los programas, pero principalmente en la reflexión acerca del sentido que tienen las repatriaciones en la definición de una política nacional de ciencia y tecnología. Comparar estos casos también permite mejorar –en clave comparada, respetando las propiedades fenomenológicas, homogéneas, plurales y globales (Caballero, Manso, Matarranz y Valle, 2016) de ambos países– las escasas discusiones disponibles en materia de repatriación a nivel latinoamericano.

Para esta primera aproximación comparativa de los programas de repatriación, nos centramos, por una parte, en la política científica y tecnológica nacional en la que se enmarcan las repatriaciones de ambos países. Esta dimensión refiere a las razones políticas y socioeconómicas por las que tanto México como Argentina deciden repatriar. En esta dirección, interesa identificar la orientación y los mecanismos de gobernanza vinculados a las diásporas que residen en el exterior, principalmente en lo referente a las repatriaciones.

3 Los programas de repatriación han estado presentes en los países del continente americano desde hace varios años. Por mencionar algunos países, en Colombia ("Es tiempo de Volver"), Uruguay (Programa de Contratación de Académicos Provenientes del exterior) y Ecuador (Programa Prometeo). Sin embargo, es posible observar experiencias más recientes como la de Paraguay (Programa de Repatriación y Radicación de Investigadores del Exterior).

4 Si bien para el caso mexicano hemos decidido contemplar temporalmente su origen desde 1991 (aun habiendo cambiado el programa varias veces de nombre), para el caso argentino decidimos hacer la reflexión en específico con el RAÍCES, ya que es una de las políticas científicas en materia de recursos humanos que mayor repercusión –política y académica– ha tenido en las dos últimas décadas.

Para la comprensión de los instrumentos disponibles para las repatriaciones analizamos la estructuración de ambos sistemas académicos. En tal sentido, ponemos especial énfasis en cómo se ubican en este sistema los "investigadores al inicio de sus carreras académicas", el perfil que mayormente repatrian los programas y del que, en general, poco se ha investigado tanto en Argentina como en México.

Por otra parte, presentamos cada uno de los casos respondiendo a las preguntas: ¿Qué instrumentos existen para las repatriaciones? ¿A cuántos, desde y hacia dónde repatriar? Con estas herramientas analizamos comparativamente las principales regiones geográficas, continentes, países de proveniencia y lugares de relocalización de los científicos argentinos y mexicanos.

Para el análisis exploratorio y comparativo de los programas de repatriación, se construyó un objeto comparable en cuanto a temporalidad, por lo que delimitamos el periodo 2004-2015 para ambos países. Asimismo, privilegiamos fuentes de información secundaria. Para el caso argentino, contamos con la nómina de repatriados que comprende el periodo 2004-2015 (MINCyT, 2015), normativas del RAÍCES (Ley N° 26.421, documentos institucionales del CONICET y del MINCyT (convocatorias o informes como el Plan Argentina Innovadora 2020), así como decretos del ejecutivo. Para el caso mexicano, utilizamos principalmente las fuentes de datos producidas por el CONACyT (resoluciones, convocatorias, informes, memorias institucionales), que es el organismo encargado de asesorar al presidente de la República en la fijación, instrumentación, ejecución y evaluación de la política nacional de ciencia y tecnología del país en general y del programa de repatriación en particular (Martínez y García, 2019).

El artículo se estructura en cinco apartados. Aparte de esta introducción, esbozamos en una segunda sección algunas consideraciones teóricas. En un tercer apartado, reflexionamos sobre la política nacional de repatriaciones, identificando cada uno de sus instrumentos y cómo éstos se vinculan con los sistemas académicos de cada uno de los países. En la cuarta sección se presentan a modo descriptivo los casos, así como algunas estadísticas sobre cuántos volvieron, desde y hacia dónde. Por último, en el quinto apartado, realizamos algunas reflexiones finales sobre este primer análisis exploratorio, planteando los aportes que nos ofrece el trabajo comparativo.

El debate teórico de la migración calificada

En la literatura acerca de la migración calificada y la movilidad académica de científicos e investigadores existen varios debates a nivel académico y político. En la discusión se ha ido abandonando el concepto de "fuga de cerebros" (*brain drain*) para reemplazarlo por la noción de "circulación de cerebros" (*brain circulation*) e "intercambio de cerebros" (*brain exchange*) (Gaillard y Gaillard, 1998; Meyer, 2011; Pellegrino, 2001, 2013). Mediante este giro, el pesimismo y la preocupación acerca de la migración calificada Sur-Norte se ha transformado en un cierto optimismo que sustituye la noción de pérdida por la de ganancia (Delgado Wise, 2014).

Desde esta perspectiva, se considera que el conocimiento es beneficioso para todas las partes, pues las redes de contacto que se generan desde el país de origen con los científicos e investigadores residentes en el exterior producen sinergias que potencian el desarrollo del país de origen, sin importar dónde cómo, en qué y para quién trabajen (Delgado Wise, 2014, p. 7). Para este autor, ninguno de los supuestos en los que se sustenta este optimismo de los promotores de la "circulación de cerebros o el "intercambio de cerebros" tiene asidero en la realidad del capitalismo contemporáneo. Lo que no implica, subraya, que estas nociones deban ser totalmente desestimadas; por el contrario, es necesario hacer explícitos sus supuestos, buscando los mecanismos para que puedan cumplirse y que ello pueda beneficiar el desarrollo nacional de los países de origen. Asimismo, puede resultar un referente particularmente útil para el diseño de políticas públicas en materia de ciencia y tecnología (Delgado Wise, 2014).

En la misma dirección que Delgado Wise (2014), recuperamos algunos planteamientos de Pellegrino (2013) acerca de que el debate entre el *brain drain* versus *brain circulation* o *brain exchange* implica una discusión equivoca (p. 20).[5] En tal sentido, las políticas que se proponen varias naciones buscan *superar* o *compensar* las pérdidas por la emigración, centrándose en la movilidad y el intercambio de los recursos humanos altamente calificados entre países del sur y los países desarrollados. Así, cuando los Estados incorporan líneas de acción con las "diásporas científicas" (asumiendo que una gran parte de los científicos que se encuentran el exterior no van a retornar) se busca convertir a los migrantes en nexos entre redes locales y las redes globales de desarrollo científico y tecnológico, en agentes individuales o grupales de transferencia de conocimiento y de tecnología (Pellegrino, 2013, p. 20). En este sentido, tanto para Pellegrino (2001, 2013), como para Delgado Wise (2014), no existe un modelo ideal a proponer en el diseño de políticas, sino que es necesario incorporar propuestas que se adapten a la corriente migratoria y al contexto temporal donde se producen, analizando cada experiencia nacional de forma situada.[6]

Política nacional de repatriaciones en el marco de los sistemas académicos argentino y mexicano

Perspectiva del Estado: ¿por qué los gobiernos implementan políticas de recuperación de científicos?

Bajo el supuesto de que la emigración de talentos perjudica el desarrollo económico y social de las nacionales de la región, la "pérdida" de capital humano es la principal preocupación de los distintos gobiernos latinoamericanos

5 Para un mayor desarrollo de estos enfoques se puede consultar Gaillard y Gaillard (1998); Meyer (2001) y Pellegrino (2013).

6 Experiencias de vinculación (o con las diásporas) exitosas se pueden observar en la India desde la década de los setenta y más recientemente también en políticas de retorno (Saxenian, 2005; Jonker y Cruz Castro, 2013); también las diásporas científicas de varios países de Europa del Este han llamado la atención por su efectividad (Pellegrino, 2013). Experiencias de retorno exitosas también son las de Corea y China (Jonker y Cruz Castro, 2013).

(Oteiza, 1965, 1996; Pellegrino, 2001). Varios de estos países coinciden en aceptar la necesidad de mantener los programas de retorno de talentos, así como en impulsar la vinculación con las diásporas de profesionales y científicos.

En la Argentina, el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (MINCyT), del que depende el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), así como del CONACyT, de conformidad con lo dispuesto en la Ley de Ciencia y Tecnología de México,[7] se han propuesto incrementar la capacidad científica y tecnológica para elevar el bienestar de la población en todos sus aspectos para generar una mayor inclusión social y mejorar la competitividad de la economía, bajo el paradigma del conocimiento como eje del desarrollo.

En el marco de un crecimiento sostenido del sector científico-tecnológico argentino, durante el período 2003-2015 (Beigel, 2017; Rovelli, 2017; Unzué y Emiliozzi, 2017) desde el MINCyT se creó el Plan Argentina Innovadora 2020. Entre sus ejes estratégicos se menciona al Programa RAÍCES como una de las acciones específicas para la internacionalización del sistema científico y tecnológico argentino (Plan de acción Argentina Innovadora, 2020, p. 106); asimismo, como un instrumento normativo potente, orientado a impulsar la incorporación y consolidación de recursos humanos especializados, entre los cuales se halla la reinserción (principalmente al CONICET). En concordancia con ello, en la formulación de los "Lineamientos para una política en investigación fundamental" (2017), se reconoció la necesidad de fortalecer las medidas vinculadas a los recursos humanos "alentando, entre otras cosas, el regreso de científicos argentinos radicados en el exterior. Al tiempo que plantea que se debe promover la formación de redes de dichos científicos, que ayuden a brindar un contexto internacional de apoyo a la tarea de los investigadores del país" (p. 25).

Con todo, el relanzamiento del Programa RAÍCES en el año 2003 y su posterior consolidación como política de Estado en 2008, contribuyó a que los recursos humanos altamente calificados radicados en el exterior consideraran atractiva la posibilidad de retornar a la Argentina. Según Unzué y Emiliozzi (2017) existen dos etapas de la gestión "kirchnerista" en relación con la ciencia y la tecnología: una primera (2003-2007), de incremento de los fondos destinados al área (explicado por una significativa recomposición de la posición fiscal del Estado) y una segunda (2007-2015), de maduración del sector, cuando se decidió elevar a rango ministerial a la secretaría del área y donde se promulgaba que la ciencia y la tecnología eran fundamentales para la creación de riqueza y la mejora de la calidad de vida de las sociedades. Fue en esta segunda etapa que el gobierno buscó situar a la política científica (entre ellas las repatriaciones) como un factor para el crecimiento económico y social. Para Rivero (2019), esta cuestión es de suma importancia en la medida que el crecimiento sostenido del sector fue percibido por muchos repatriados como un elemento que vislumbraba un contexto favorable de retorno.

De acuerdo con Martínez y García (2019), la política nacional en ciencia y tecnología mexicana, regida en gran medida por el CONACyT, tiene entre sus ejes estratégicos fundamentales promover una sociedad del conocimiento que

7 La Ley de Ciencia y Tecnología de México fue creada en 2002 y tuvo su última reforma el 8 de diciembre de 2015. Disponible en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/242_081215.pdf

tenga como principal objetivo establecer a la ciencia como piedra angular en el desarrollo de las naciones. Así, para aumentar sus capacidades de investigación, el Estado mexicano se propone incrementar la población que ostente un posgrado, mediante la "política de formación y fortalecimiento del capital humano de alto nivel" y dentro de esta podemos ubicar el Programa de Repatriaciones y Retenciones del CONACyT (García-Pascacio, 2018).

La política nacional mexicana vinculada a las repatriaciones ha evidenciado un interés por aprovechar a sus diásporas profesionales formadas fuera del país, impulsando de este modo la retención y repatriación de investigadores mexicanos que trabajen en el extranjero, así como las estancias científicas de alto nivel (García-Pascacio, 2018). Como consecuencia, desde la década de los noventa se implementaron varios programas para conservar a los recursos humanos altamente calificados; desde el programa de retenciones y repatriaciones del CONACyT hasta otros mecanismos de preservación de talentos y atracción de científicos extranjeros como las cátedras patrimoniales (Izquierdo, 2013 y 2016).

Concretamente, el programa de repatriaciones mexicano formó parte de una estrategia más amplia a nivel nacional (Castaños-Lomnitz, 2004), en la medida que los esfuerzos por impulsar las innovaciones en ciencia y tecnología de la nación coincidían con la movilidad de estudiantes en el extranjero, fomentada no sólo por la internacionalización de la educación superior a nivel mundial, sino también por una etapa en la que la mayoría de las becas para cursar un posgrado se otorgaban para hacerlo en destinos extranjeros.

En un sentido general, podría decirse que la creación de ambos programas obedece a la intención de remediar la fuga de cerebros. En la Argentina, las políticas hacia los investigadores residentes en el exterior –sea para fomentar su retorno, sea para intensificar sus vinculaciones con el país– han sido llevadas adelante por gobiernos democráticos. Al principio, se adoptaron iniciativas dirigidas a investigadores emigrados que habían dejado el país como consecuencia de la implementación de las dictaduras de 1966 y 1976 (Luchilo, 2015, p. 159). En este aspecto, es posible inferir que el RAÍCES se implementa no precisamente para recuperar a estos perfiles emigrados de la dictadura, pero sí para que regresen los investigadores que habían sido expulsados por distintas convulsiones económicas, políticas y sociales: la crisis de la hiperinflación en 1989, pero principalmente la crisis del "Corralito" de 2001. Aunque se deben señalar los efectos de la globalización, sumados al cada vez mayor carácter internacional de la ciencia y las universidades, que han conducido a que muchos argentinos decidieran formarse al extranjero sin perjuicio de un contexto "expulsor".

En México ha sucedido de manera similar. Desde la década de los noventa, bajo los diversos mandatos presidenciales "priistas", hasta los distintos gobiernos de corte "democrático" que comienzan en el año 2000, suman casi 30 años en los que se viene implementado medidas vinculadas a la repatriación de investigadores a través del CONACyT. Lo que distingue a México de Argentina es que los intentos de recuperación de sus investigadores han estado vinculados al rol que han tenido las becas para estudiar un doctorado en el extranjero. Así pues, existen evidencias que muestran un balance desproporcionado entre

repatriados y becas CONACyT para estudios de doctorado en el extranjero. En efecto, los datos son bastante alarmantes si se propone evaluar las pérdidas o ganancias de población calificada.

Al inicio de los noventa, el número de repatriados era de 40 por cada 100 becas de doctorado en el extranjero, pero para el año 2016 la razón ya tan solo era de 1 repatriado por cada 100 doctorandos en el extranjero (García-Pascacio, 2018; García-Pascacio y Moctezuma, 2019; García-Pascacio, Ramírez y Yurén, 2020). Estos datos muestran con claridad que cada año regresan del extranjero menos investigadores, que los estudiantes de doctorado que se van. Esta situación es prácticamente inexistente en Argentina, en la medida que las becas doctorales otorgadas por el CONICET para formarse en el extranjero fueron disminuyendo paulatinamente hasta su definitiva eliminación en el 2007 (Beigel, 2017; Quesada y Gallardo, 2019), privilegiando una política de becas para realizar el doctorado en el país. De este modo, la formación doctoral en el extranjero ahora depende del financiamiento de organismos internacionales o bien de programas específicos de los países de destino formativo.

Definitivamente, tanto México como Argentina han mantenido una fuerte estrategia de recuperación de profesionales de alto nivel, situación que se ha visto interrumpida en el caso argentino por los gobiernos militares, e incluso los democráticos de corte neoliberal, que han favorecido el desmantelamiento del sistema científico-tecnológico en distintos periodos sociohistóricos.[8] En el caso mexicano, la estrategia de recuperación de talentos ha estado más bien dirigida a estudiantes a nivel de posgrado, que han salido del país a perfeccionarse y no han retornado (García-Pascacio y Moctezuma, 2019). Una de las críticas manifestadas a estas medidas es que no se ha planteado una política con compromiso obligatorio de retorno, lo que ha terminado repercutiendo en pérdidas importantes para el país, según algunos autores (Castaños-Lomnitz, 2004). De ahí que el programa de repatriación del CONACyT haya sido criticado por ineficiente (Tigau, 2013)[9] y que recientemente se ha emprendido una campaña de recortes en ciencia y tecnología que ha afectado la dotación de becas de posgrado hacia el extranjero en todos los mecanismos promovidos por el CONACYT (becas de posgrado, becas posdoctorales y paralización del programa de repatriaciones en 2019 y en lo que va de 2020).

8 La retórica de las causas y los efectos de las "fugas" de investigadores y científicos, también se ha mantenido presente en distintas épocas de crisis económica del país; la última de ellas fue, por ejemplo, en el periodo 2016-2019 durante la presidencia de Mauricio Macri, periodo en el que la política científica y tecnológica del país se vio fuertemente contraída. En este contexto, al ser el RAÍCES una política de Estado desde el 2008, en teoría el programa nunca fue interrumpido, pero si ha sido posible observar momentos de retracción: en 2018 se cerró la web y a nivel discursivo poco se habló de las repatriaciones. Incluso desde distintos espacios políticos se llegó a hablar de una nueva etapa de "fuga de cerebros".

9 En la última convocatoria de "Becas CONACyT para estudios de doctorado en el extranjero 2020" se especifica que el compromiso de retorno es "moral", no de facto: "Tomando en cuenta el esfuerzo que la sociedad mexicana en su conjunto ha aportado para contar con el Programa de Becas, se espera que los beneficiarios cumplan a su vez con un compromiso social, para retribuir al país al término de sus estudios" (CONACYT, 2020, p. 12).

Investigadores en la etapa temprana de la carrera académica: el perfil objetivo para repatriar por Argentina y México

En la formulación de políticas en ciencia, tecnología e innovación, los recursos humanos ocupan un lugar central para el desarrollo de economías basadas en el conocimiento (MINCyT, 2015:4). En este marco, las políticas de recuperación –en concreto las políticas de retorno de investigadores y científicos– han logrado establecer instrumentos que permiten ofrecer a los científicos en el exterior distintas alternativas para reinsertarse en su país de origen.

Este artículo propone que para un mayor entendimiento del funcionamiento de los programas es primordial comprender cómo se articulan sus instrumentos con los sistemas científicos-tecnológicos y las universidades. Es decir, conocer de qué modo se estructuran las carreras académicas y de investigación en los distintos contextos nacionales permite una mayor comprensión del funcionamiento e implementación de los instrumentos con los que cuentan los repatriados a la hora de retornar a sus países de origen. A nuestro entender, la mayoría de los instrumentos de las políticas de recuperación de científicos se encuentran vinculados al perfil de los "investigadores al inicio de sus carreras académicas" o *early career researchers* en su denominación en inglés.

Se debe señalar que si bien los programas también repatrían –en teoría– a investigadores con trayectorias consolidadas, para la comparación de ambos casos aquí nos referiremos en concreto al perfil de los "investigadores al inicio de sus carreras", en la medida que –como señalamos previamente– es el perfil que mayormente repatrian los programas y del que, en general, poco se ha investigado tanto en México como en Argentina.

En Argentina, la principal fuente de financiamiento para las repatriaciones es el CONICET a través de las "Becas Internas Postdoctorales de Reinserción", las cuales conforman la puerta de entrada de la mayoría de las repatriaciones en el caso argentino: dos terceras partes de los retornados son repatriados a través de este instrumento (MINCyT, 2015). En el caso mexicano, la oferta de repatriación se encuentra básicamente destinada a jóvenes en la etapa temprana de su carrera. Por ejemplo, en la última convocatoria para las modalidades de repatriación y retención se especifica que los candidatos han de "poseer el grado de doctor en el año 2014 o posteriores" así como "contar en su experiencia académica con un mínimo de 12 meses de estancia posdoctoral" (CONACyT, 2019). De lo cual se puede inferir que los investigadores convocados a postular corresponden al perfil de los "early career researchers".

Como sucede con las migraciones calificadas, no existe un consenso para definir a los investigadores en la etapa temprana de su carrera académica. Bazeley (2003) los define como: investigadores en los primeros cinco años de empleo académico o relacionado con entrenamiento en investigación. Por ello, los investigadores posdoctorales entrarían en esta definición, pues acaban de doctorarse y no tienen una posición a tiempo completo (Åkerlind, 2005). Así, entendemos a los "early career researchers" o "investigadores al inicio de sus carreras académicas" como jóvenes doctores que suelen ser investigadores posdoctorales ("posdoc") que se encuentran bajo la tutela de

un investigador reconocido, especializados en un tema bien acotado y que adquieren una serie de habilidades para luego intentar conseguir una plaza dentro del campo de la investigación (Rivero, 2018, 2018a).

Las carreras de investigación en Argentina se desarrollan en las universidades y en los distintos organismos de ciencia y tecnología, como el Instituto Nacional de Tecnología Industrial (INTI), el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA), la Comisión Nacional de Actividades Espaciales (CONAE), el CONICET, entre otras destacadas instituciones (ECYT-AR, 2020),[10] pero es el CONICET quien se ha establecido como el principal organismo, siendo su función principal la formación e inserción de investigadores. Además, el CONICET concentra gran parte de los recursos humanos más altamente capacitados del país (Szpeiner y Jeppesen, 2013).

En la última década y media, el CONICET ha experimentado una importante expansión institucional, presupuestaria y de recursos humanos (Gallardo, 2015), aumentando de manera considerable el número de becas doctorales y posdoctorales, así como la cantidad de investigadores a la Carrera del Investigador Científico y Tecnológico (CIC) (Emiliozzi, Unzué, Correa, Figueiredo y Romé, 2015). Las categorías de investigación en orden ascendente de jerarquía dentro del CONICET son: becarios (doctorales y posdoctorales, 5 y 2 años de duración respectivamente) e investigadores de planta permanente: asistente, adjunto, independiente, principal y superior, estos últimos son una pequeña proporción del total. Por otra parte, el programa de becas doctorales y posdoctorales, que constituye la base para el ingreso a carrera CIC, se convirtió en un factor clave para el desarrollo de la institución: en el año 2004 el número de becarios/as se septuplicó, pasando del ingreso anual de 200 a 1400 jóvenes, y alcanzando en 2014 a 9507 becarios/as (Jeppesen et. al., 2016, p. 2)

El caso mexicano, por su parte, tiene un sistema educativo de nivel superior conformado por universidades públicas y privadas, institutos tecnológicos y educación normal (Gil, 2015; OECD, 2019). Todos ellos se encuentran adscritos a la Secretaría de Educación Pública (SEP). El cuerpo académico nacional desarrolla labores científicas desde cualquiera de estas instituciones; no obstante, mientras que la SEP se encarga de validar las formaciones en los diversos niveles educativos, el CONACyT administra el desarrollo en ciencia y tecnología de México.[11] El CONACyT tiene diversas funciones, entre las que están: el financiamiento de los centros de investigación adscritos a él, el proporcionar una serie de estímulos económicos, que van desde el financiamiento de proyectos de investigación hasta el subsidio de las becas para cursar posgrados o realizar estancias posdoctorales tanto nacionales como extranjeros o los programas de consolidación institucional (en donde entrarían las retenciones y repatriaciones del país) (Martínez y García, 2019). Cabe mencionar que en la convocatoria de estancias posdoctorales de 2019 se excluyeron las propuestas para realizar estancias en las universidades

10 Se pueden consultar todos los organismos en ciencia y tecnología del país en ECYT-AR, la enciclopedia de ciencias y tecnologías en Argentina. Disponible en: https://cyt-ar.com.ar/cyt-ar/index.php/Organismos_nacionales_de_ciencia_y_tecnolog%C3%ADa_en_Argentina

11 En Cruz y Cruz López (2008) y OECD (2019), se encuentran resúmenes sobre el sistema educativo de nivel superior mexicano, así como de su sistema nacional en ciencia y tecnología.

privadas. Este hecho marcó un hito en la postura gubernamental de ciencia y tecnología, dejando de lado a las instituciones de educación privadas para subsidiar estancias posdoctorales (CONACyT, 2020).

En referencia a cómo estructuran los científicos sus trayectorias académicas en el país, cabe señalar que éstos pueden desarrollar sus labores académicas en cualquiera de las instituciones arriba mencionadas, pero el eje que determina el reconocimiento económico y de prestigio en su carrera académica es la adscripción al Sistema Nacional de Investigadores (SNI, de ahora en adelante). El SNI es un criterio de distinción académica en México y cuenta con cinco niveles, siendo el de "candidato" el más bajo y el de "emérito" el más alto. El SNI tiene como fin complementar el salario de los investigadores en México para retenerlos en el país, de ahí que reciban un incentivo económico mensualmente. Ser parte de este sistema implica realizar actividades académico científicas, que varían desde realizar publicaciones de manera periódica y en revistas indexadas, formar a recursos humanos a través de la docencia o dirigir trabajos de tesis. Se podría decir que el capital humano reconocido por el SNI es considerado como el núcleo de la investigación científica en México, de manera que se considera que cuando aumenta el número de miembros en el SNI se fortalece el capital humano nacional (García-Pascacio, 2018, p.80). Al igual que en el caso de las estancias posdoctorales, el actual gobierno (presidencia 2019-2024) ha revelado una política de austeridad que ha reducido la financiación para el desarrollo científico del país. En relación con el SNI, a inicios de 2020 los académicos de diversas instituciones de educación superior privadas dejaron de recibir el estímulo económico hasta que llegaron a un acuerdo con el CONACyT.[12]

La adscripción al SNI puede presentar dificultades para aquellos científicos que trabajan en universidades donde, a diferencia de los centros de investigación del CONACyT, están obligados a realizar una carga docente. Así, la trayectoria investigativa de un científico en México puede variar entre quienes se adscriben a los centros de investigación del CONACyT y quienes trabajan en las universidades privadas o públicas que suelen estar sobrecargados de las funciones docentes de los científicos. En esta dirección, Collado, et. al (2015) plantean que en el monitoreo del programa de repatriaciones producido en 2001, se identificó que los repatriados tenían dificultades para ingresar al SNI y para Castaños-Lomnitz (2004) sólo uno de cada cinco becarios que obtuvieron un doctorado en Estados Unidos ingresó al SNI.

En síntesis, quizá la diferencia más notable entre ambos casos en lo vinculante a los sistemas académicos y los instrumentos de repatriación, sea que el grueso de las repatriaciones en Argentina se producen en el organismo más importante en materia de ciencia y tecnología del país, el CONICET; mientras que México posee una mayor diversidad, en la medida que una parte importante de las reinserciones puede producirse en las universidades, por fuera de los centros de investigación del CONACyT que son los únicos que tienen como tarea principal la investigación, excluyendo de sus funciones la docencia y la gestión.

12 Sobre la suspensión del apoyo del SNI a las universidades privadas puede consultarse: https://www.reforma.com/libre/acceso/accesofb.htm?urlredirect=/suspende-sni-apoyo-en-universidades-privadas/ar1860676

Los programas de repatriación en Argentina y México: principales características

Presentación de los casos

El RAÍCES es un programa de vinculación y de retorno, cuyo principal objetivo es fortalecer las capacidades científicas y tecnológicas por medio del desarrollo de políticas de *vinculación* con investigadores argentinos residentes en el exterior, así como promover el *retorno* de aquellos interesados en desarrollar sus actividades profesionales en la Argentina (Ley N° 26.421). Si bien el programa RAÍCES promueve la vinculación entre investigadores argentinos residentes en el país y en el extranjero (debido a que la Argentina cuenta con varios antecedentes históricos de "fuga de cerebros"), en el plano discursivo la repatriación es el componente de mayor visibilidad y más destacado por el propio programa, cuyo propósito es "recuperar" y retener a personal altamente calificado (Luchilo, 2015).

El origen del programa RAÍCES se remonta al año 2000, cuando se retoma la experiencia del Programa Nacional para la Vinculación con Científicos y Técnicos Argentinos en el Exterior (PROCITEX) de la década de 1990, centrado en la promoción del retorno y la vinculación con los científicos argentinos del exterior.[13] El resurgimiento del RAÍCES, al igual que sucedió con el PROCITEX, tuvo que interrumpirse debido a limitaciones presupuestarias producto de la crisis económica argentina de 2001 (Luchilo, 2015). Es en 2003 que empieza a consolidarse en términos institucionales, hasta convertirse en 2008 en una política de Estado, a partir de la Ley N° 26.421. Como resaltamos en líneas precedentes, este proceso se da en un contexto de sostenido aumento de los recursos destinados a la ciencia y tecnología, que se manifiesta en una importante apertura de plazas de investigación, principalmente en el CONICET (Luchilo, 2015), principal organismo reclutador del programa.

Al momento de su relanzamiento en el 2003, el Programa RAÍCES estuvo a cargo de la Dirección de Relaciones Internacionales de la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Nación, para después del 2007 pasar la gestión del programa a la órbita del MINCyT (Decreto N° 21/2007).[14] En la actualidad, no existe ningún programa de repatriación y vinculación en América Latina que posea el estatus de ley como "política de Estado". Si bien este es uno de los elementos que podría situar al programa como una política de repatriación "exitosa" con relación a otras experiencias latinoamericanas, quedan retos por resolver sobre todo en lo referente a la implementación de sus instrumentos (Rivero y Trejo, 2019).

Por su parte, el programa de repatriaciones del CONACyT busca que los perfiles altamente calificados de origen mexicano retornen para contribuir al desarrollo de la ciencia y tecnología en México. Su objetivo central es incorporar a investigadores mexicanos residentes en el extranjero a centros de

13 Para más información del Programa PROCITEX véase Luchilo (2015).

14 Desde el 3 de septiembre de 2018 hasta (Decreto N° 801/2018) el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación tuvo rango de secretaría pasando a depender del Ministerio de Educación (renombrado "Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología"). Luego de la asunción de Alberto Fernández el 10 de diciembre de 2019, el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación recupera el rango ministerial.

investigación e instituciones mexicanas de Educación Superior, con el fin de fortalecer a grupos de investigación, consolidar los programas de formación de investigadores y vincular la capacidad científica con los sectores público, privado y social (CONACyT, 2019). Asimismo, existe una apuesta deliberada por fortalecer también el posgrado nacional e internacionalizar las instituciones de investigación superior por medio de las redes académicas que han construido los repatriados en el exterior, más allá de que la vinculación y la circulación del conocimiento hayan sido tradicionalmente gestionadas a través de la Red Global de Talentos Mexicanos y gestionado por la Secretaría de Relaciones Exteriores (SRE).[15]

Las *repatriaciones* junto a las *retenciones* del CONACyT son los instrumentos (desde 2015) del Programa "Apoyos para la Incorporación de Investigadores Vinculada a la Consolidación Institucional de Grupos de Investigación y/o Fortalecimiento del Posgrado Nacional". A lo largo de 29 años, el nombre del programa ha variado. Cuando surge en 1991, su nombre era "Programa para Retener en México y Repatriar a los investigadores mexicanos". En ese entonces el programa se inscribió en el Programa de Apoyo a la Ciencia en México (PACIME).

Tanto las retenciones como las repatriaciones eran destinadas para mexicanos, pero en 2014 la vía de retención amplió su población objetivo, incluyendo a doctores extranjeros (CONACyT, 2014) y proporcionando apoyos financieros adicionales a investigadoras con hijos que sean jefas de familia. Asimismo, inicialmente el programa priorizaba la consolidación de la línea de investigación de los repatriados, sin embargo, después de un monitoreo acerca del funcionamiento del programa (Collado, et. al., 2015), se decidió fortalecer institucionalmente a grupos de investigación y los programas de posgrado.

Con todo, tanto el caso mexicano como el argentino se caracterizan por potenciar fuertemente sus líneas de acción vinculadas a la repatriación, dejando la vía de la vinculación (diásporas) de una forma más explícita plasmada en la legislación nacional en un caso (Argentina) y de forma más implícita en el otro (México), pues no se incluye este aspecto dentro de los objetivos de las convocatorias que hemos revisado, pero creemos que indirectamente interesa la vinculación.

Destinos y orígenes de los repatriados de Argentina y México

Con referencia a la información estadística de ambos programas, contamos con datos producidos en distintos periodos. En el caso mexicano, desde 1991 hasta el 2015,[16] mientras que en el argentino desde 2004 a 2015. Con el fin de comparar ambos países en un mismo periodo, delimitamos temporalmente el

15 Se trata de un grupo de redes conformadas por mexicanos que promueven el desarrollo y "buena imagen" de México desde el exterior (Alfaro, 2018). Participan en estas redes mexicanos de diversos perfiles profesionales, desde académicos hasta empresarios.

16 En el caso mexicano los datos desde 1991 hasta 2015 revelan que durante ese periodo se han repatriado un total de 3.595 científicos.

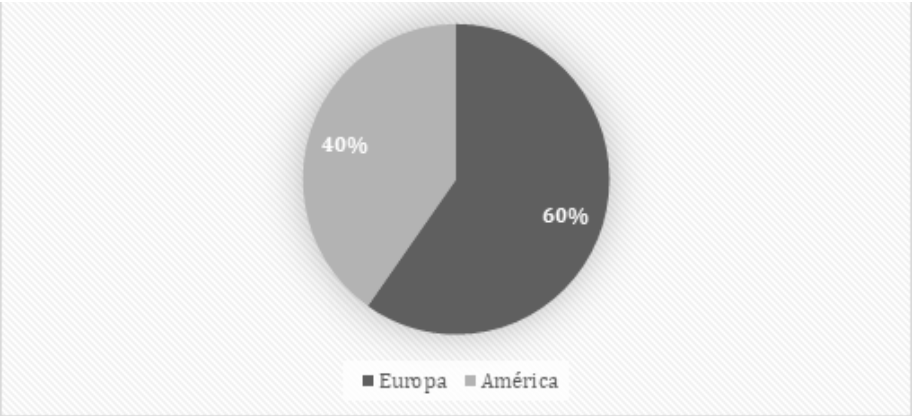
periodo 2004-2015 trabajando con los datos a los que hemos podido acceder para la comparación. Así, para este periodo México repatrió 979 investigadores, mientras que Argentina un promedio de 1.100.[17]

En el caso argentino, la mayoría se ha reinsertado en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y Gran Buenos Aires (55%), Santa Fe y Córdoba (21%) y un 24% en el resto de las provincias del país. En el caso mexicano, los repatriados se han adscrito mayoritariamente a institutos de educación superior en la Ciudad de México (29%), Estado de México (7%), Nuevo León (8%), Puebla (6%) y Veracruz (4%).

En las Figuras 1 y 2 se muestran los repatriados por continente para ambos países. Se observa un porcentaje mayor de repatriados mexicanos que se formaron en destinos europeos, mientras que los repatriados argentinos se forman más en países americanos. Al analizar comparativamente, se han de considerar las diferencias poblacionales de ambos países (México 120 millones y Argentina 44 millones), su posición geográfica, la política nacional del desarrollo de ciencia y tecnología, los antecedentes históricos, así como los contextos poblaciones y migratorios de ambos países.

Considerando el continente de formación de los repatriados, los datos revelan ciertas similitudes para ambos países. Los repatriados mexicanos desde Europa alcanzan casi un 60%, mientras que los argentinos un 40%. Por el contrario, los repatriados mexicanos desde América ocupan un porcentaje menor, 46%, mientras que los argentinos un 54%.

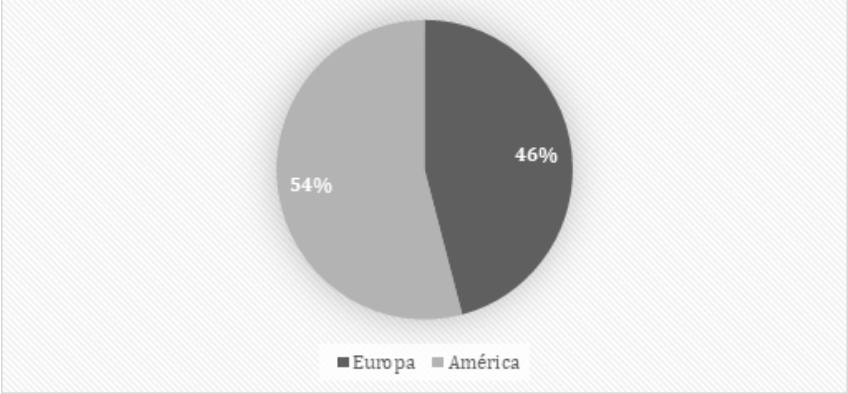
Figura 1. Distribución porcentual de repatriados a México según continente, 2004-2015.



Fuente: Elaboración propia datos del CONACyT (2015) y del MINCyT (2015).

17 Desde 1991 hasta 2017, el CONACyT ha otorgado un total de 3.625 apoyos para las personas que decidieron regresar a México en el marco del programa de repatriación (García-Pascacio, 2018); mientras que en noviembre de 2018 ha sido posible identificar en la anterior web del Programa RAÍCES [http://www.raices.mincyt.gov.ar/] a 1.323 repatriados (desde el 2004). En ese entonces, en la página web existía un contador que actualizaba la cantidad de repatriados "en tiempo real". El 22 de noviembre de 2018 se realizó una entrevista al Lic. Guido Bonino (responsable del Programa RAÍCES en ese entonces) quien planteó que por esa época la web ya no estaba actualizada y más bien el volumen "real" de repatriaciones estaba muy por encima de lo mencionado en dicho contador.

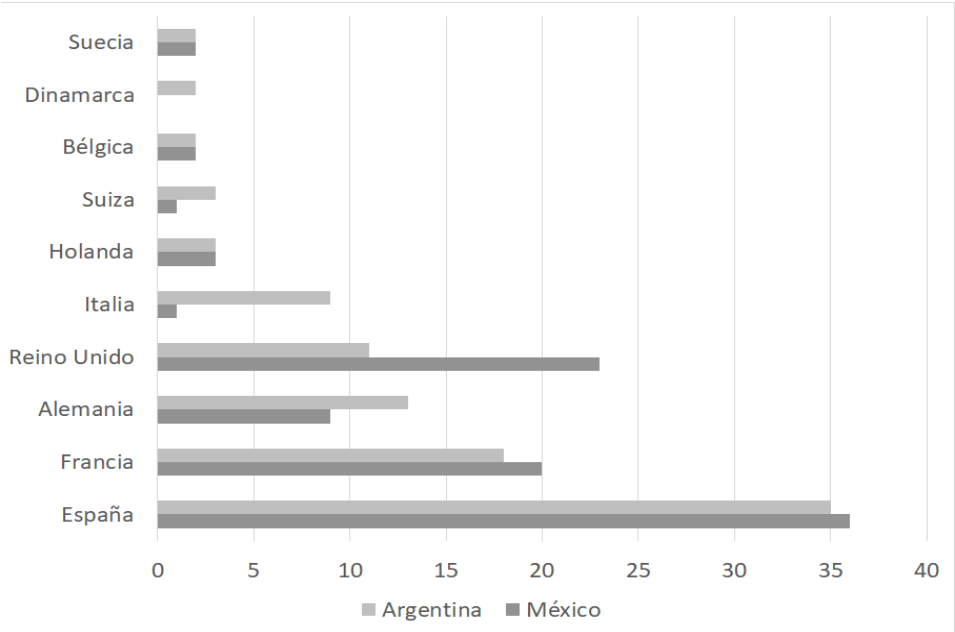
Figura 2. Gráfica 2. Distribución porcentual de repatriados a Argentina, según continente, 2004-2015.



Fuente: Elaboración propia datos del CONACyT (2015) y del MINCyT (2015).

Los principales países europeos donde se formaron los repatriados argentinos son: España, Francia, Alemania, Reino Unidos e Italia. En el caso mexicano son básicamente tres: España, Francia, Reino Unido, y Alemania también es importante, aunque algo lejos de los tres primeros (ver Figura 3). Justamente en este aspecto salen a la luz algunos antecedentes migratorios de Argentina con España e Italia. La selección de estos países puede deberse a la larga tradición de "migración transgeneracional", es decir, una gran parte de argentinos tiene pasaporte europeo debido a sus ancestros, principalmente italianos y españoles (Rivero, 2019). La selección de Estados Unidos para los mexicanos puede estar vinculada a la cercanía geográfica y por ser el principal destino de movilidad estudiantil de nivel universitario.

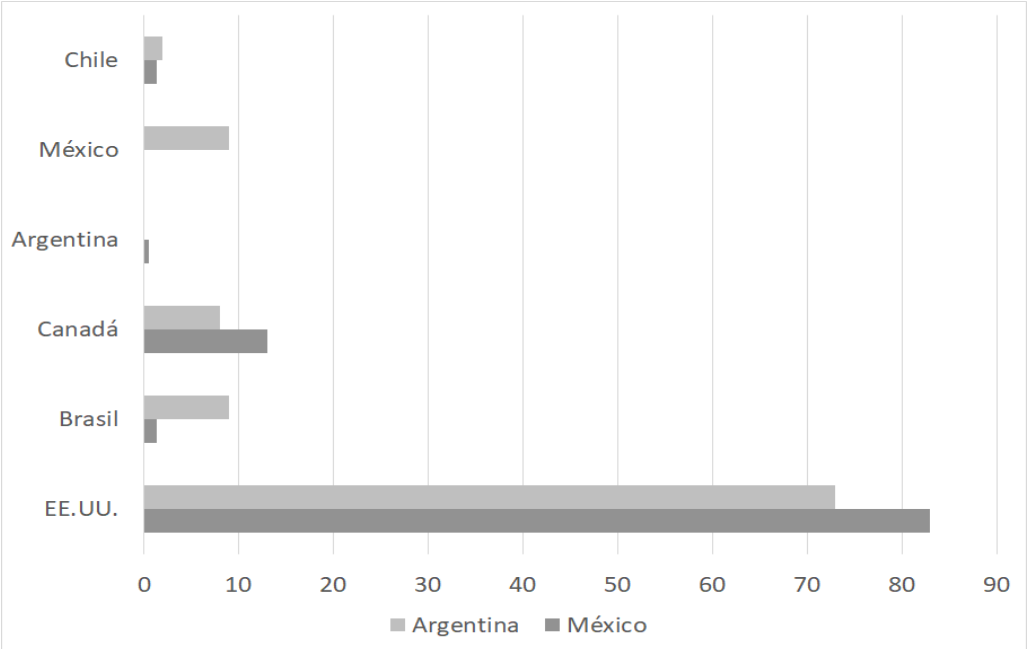
Figura 3. Distribución porcentual de repatriados Argentina y México, según país europeo, 2004-2015



Fuente: Elaboración propia datos del CONACyT (2015) y del MINCyT (2015).

En la Figura 4 presentamos la distribución porcentual de los repatriados para México y Argentina, según el país americano de residencia antes de la repatriación. Para ambos países, es sumamente importante Estados Unidos como país de formación de los repatriados (83% para los mexicanos y un 73% para los argentinos). Sin embargo, Canadá concentra gran parte de las repatriaciones mexicanas. En cambio, Argentina tiene mayor diversidad (tal como ocurría en el caso anterior, por país europeo): después de Estados Unidos, se presentan porcentajes notables de Brasil, Canadá y México. Finalmente, destaca un mayor porcentaje de repatriados argentinos formados en México que de mexicanos repatriados formados en Argentina.

Figura 4. Distribución porcentual de repatriados Argentina y México, según país americano, 2004-2015



Fuente: Elaboración propia datos del CONACyT (2015) y del MINCyT (2015).

En cuanto al papel que cumple Estados Unidos como país con fuertes políticas de atracción de personal altamente calificado, se conoce que tradicionalmente ha sido el país líder en atraer estudiantes extranjeros de todo el mundo. Después de graduarse, muchos estudiantes obtienen una visa H1B ("highly-skilled visas") para trabajo temporal, lo que contribuye a que tres cuartas partes de los estudiantes de doctorado extranjeros permanezcan en el país después de graduarse (Chiswick, 2011 en Tigau, 2013). Con Canadá ocurre algo similar. Sus políticas de reclutamiento para trabajadores calificados se dividen en tres programas: "Federal Skilled Worker Program", "Federal Skilled Trades Program" y el "Canadian Experience Class". De estos tres, el "Federal Skilled Worker Program" da peso a la calificación a través de un sistema de puntos, en el que el grado educativo pesa una cuarta parte del puntaje total (máximo cien), calculado sobre la siguiente base: 1) Educación (25); 2) Habilidad en inglés o francés (24); 3) Experiencia laboral (21); 4) Edad (10); 5) La oferta de un

empleo en Canadá (10); 6) Adaptabilidad (10). Así, las personas que obtienen arriba de 67 puntos son elegibles para otorgarles residencia permanente (Tigau, 2013, p. 45). Todo junto, nos lleva a concentrar la mirada no sólo en los factores que "expulsan" (o que no atraen) a los científicos de sus países de origen, sino también en las políticas de atracción o reclutamiento de los países del Norte (Vessuri, 2007).

Instrumentos de repatriación en Argentina y México

En la actualidad, el programa RAÍCES posee cuatro instrumentos de repatriación: a) Proyectos de Investigación y Desarrollo para la Radicación de Investigadores (PIDRI); b) Subsidio de Retorno RAÍCES (pasajes y mudanza de enseres); c) Becas posdoctorales de reinserción del CONICET y d) Convocatoria especial de Ingreso a la Carrera del CONICET. Por su parte, México posee un programa amplio, denominado "Apoyos para la Incorporación de Investigadores Vinculada a la Consolidación Institucional de Grupos de Investigación y/o Fortalecimiento del Posgrado Nacional", el cual aglutina dos modalidades: las repatriaciones y las retenciones. Las retenciones están dirigidas a investigadores/as mexicanos/as y extranjeros/as residentes en el país (extranjeros desde el 2014), mientras que las repatriaciones a investigadores/as mexicanos/as con residencia en el extranjero (CONACyT, 2019)

Ambos programas explicitan que sus postulantes deben demostrar experiencia acreditable en investigación de al menos un año para el caso mexicano y dos para el caso argentino. Lo que los diferencia es que México solicita de manera explícita que sean doctores y tengan al menos un año de entrenamiento posdoctoral,[18] mientras que Argentina no incluye en sus requerimientos la experiencia del posdoctorado, pero sí acreditación de una vinculación institucional con una universidad o instituto de ciencia y tecnología en el extranjero.

El RAÍCES en su inciso e) del Artículo 2 formula que uno de los objetivos del programa es "Facilitar el retorno al país de aquellos investigadores, tecnólogos y profesionales altamente capacitados que deseen reintegrarse y continuar su actividad profesional en instituciones del país", lo que pone de manifiesto que el perfil a repatriar no es tan claro como en el caso mexicano; no sólo queda implícito el hecho de que pueden o no ser doctores, sino que plantea un perfil mucho más heterogéneo y con interrogantes: ¿quiénes entrarían en la categoría de "investigador"? ¿Quiénes en la categoría de "tecnólogo"? ¿Quiénes en la categoría de "profesionales altamente capacitados"?

Una forma de desagregar la amplitud de los perfiles mencionados en los documentos normativos es observar quiénes son los destinatarios de los instrumentos. Para el caso argentino, tanto los proyectos PIDRI (instrumento A), que son subsidios que otorga la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCYT) y el ingreso a Carrera del Investigador Científico (CIC Exterior) (instrumento D), son las vías de acceso principales para investigadores

18 Según los datos disponibles, en la última convocatoria (2019) se definió a los destinatarios como investigadores mexicanos, que posean el grado doctor, que residan en el extranjero y que cuenten con al menos 12 meses de estancia posdoctoral (no se especifica si el posdoctorado debe haber sido realizado en el extranjero, pero sí hay una preferencia para seleccionar a aquellos que financiaron el posdoctorado y/o el posgrado con fondos del CONACyT).

con trayectorias consolidadas. Aunque, se debe señalar, el ingreso a carrera CONICET también es una opción para los que se postulan a las Becas Internas Postdoctorales del CONICET (instrumento C), en la medida que los postulantes a dichas becas deben (en realidad están obligados) a postularse de forma simultánea a ingreso a CIC. La intención de esa simultaneidad en las postulaciones es para que los beneficiarios antes de la efectivización de su cargo a planta permanente (instrumento D), puedan efectuar un entrenamiento posdoctoral (de dos años de duración). Claramente, efectivizar ese cargo es una de las mayores aspiraciones de los jóvenes doctores, en la medida que el candidato pasaría a formar parte del organismo de ciencia y tecnología más importante del país.

En el caso mexicano, una vez que el investigador ha concluido su formación posdoctoral de un año, la institución receptora se compromete a completar con un incentivo económico adicional el sueldo de becario CONACyT durante los doce meses que participa en el programa de repatriación. No obstante, dicha institución no está obligada a contratar definitivamente al repatriado al transcurrir los 12 meses acordados con el CONACyT.

Por otra parte, en el caso argentino es el CONICET la principal fuente de financiamiento del RAÍCES a través de las "Becas Internas Postdoctorales de Reinserción", las cuales conforman la puerta de entrada de la mayoría de las repatriaciones: dos terceras partes de los repatriados retornan a través de este instrumento (MINCyT, 2015). En cuanto a las repatriaciones mexicanas, es el propio CONACyT quien financia y tiene la potestad de gestionar, implementar y evaluar el programa en su conjunto.

Las reinserciones a los países de origen también cuentan con ayudas adicionales vinculadas al traslado, ya sea mudanza de enseres (personales y vinculados al ámbito laboral), financiamiento para pasajes de avión, eximición de tasas aduaneras de la mudanza e incluso apoyo en los casos que los beneficiarios tengan parejas académicas. En el caso mexicano, por ejemplo, se les otorga a los beneficiarios hasta 1,670 dólares para pasajes y menaje (éstos pueden recibirse por una única ocasión, antes de comenzar la repatriación en la institución de acogida y son adicionales al pago mensual que les otorga CONACyT), pero estas ayudas adicionales no conforman en sí mismas un instrumento como en el caso argentino. En este sentido, el "Subsidio de Retorno RAÍCES" (instrumento B) funciona de forma autónoma, pudiéndose optar por él de forma independiente o compatibilizándolo con el resto de los instrumentos (A, C y D), de ahí que un repatriado argentino pueda beneficiarse de dos instrumentos en simultáneo.

Consideraciones finales

En este trabajo se investigó de forma exploratoria y comparativa el Programa RAÍCES (Argentina) y el Programa de Repatriaciones del CONACyT (México). Gracias a que ambos casos comparten ciertas propiedades que permiten la comparación (Caballero, et. al., 2016), a lo largo del artículo se han podido entrever algunas semejanzas y diferencias en el desarrollo y consecución de los programas de repatriación.

Por una parte, se indagó acerca de las razones por las que ambos países repatrían investigadores como parte de sus políticas nacionales en ciencia y tecnología. En este sentido, los programas de repatriación tienen distintos recorridos sociohistóricos desde sus diseños hasta sus implementaciones, pero coinciden en que su propósito es remediar la "fuga de cerebros" y recuperar recursos humanos altamente calificados para incrementar las capacidades de investigación de sus sistemas científicos-tecnológicos.

Ambos países coinciden en que la emigración de "talentos" resulta perjudicial para su desarrollo económico y social. De ahí que hayan procurado *compensar* las pérdidas por la emigración altamente calificada, implementando dos vías de acción: las de retorno, fruto de la "fuga de cerebros (*brain drain*), y las de vinculación que están asociadas a nociones como "circulación de cerebros" (*brain circulation*) e "intercambio de cerebros" (*brain exchange*). Si bien lo que aquí nos ocupa son las repatriaciones, se debe señalar que los Estados implementan las redes de vinculación cuando han asumido que una parte de sus científicos residentes en el exterior no van a volver a sus países de origen. Nuestro posicionamiento teórico a lo largo de este artículo fue que la rivalidad entre ambas posiciones teóricas es equivoca, en la medida que no hay un modelo ideal a proponer en el diseño de políticas, más bien se han de hacer propuestas en función a los contextos y perfiles migratorios de cada realidad nacional.

Por otra parte, inferimos que el RAÍCES se implementa no precisamente para recuperar a científicos emigrados de la dictadura, pero sí a investigadores expulsados por distintas crisis económicas, políticas y sociales: el contexto más llamativo en este aspecto ha sido el de la crisis del "Corralito" de 2001. De todas formas, los efectos de la globalización se han sumado al cada vez mayor carácter internacional de la ciencia y las universidades, lo que ha conducido a que muchos argentinos decidieran formarse en el extranjero sin perjuicio de un contexto "expulsor".

En el caso mexicano, las evidencias muestran un balance desproporcionado entre los repatriados y las becas CONACyT para estudios de posgrado en el extranjero; de ahí que los intentos de recuperación de investigadores hayan estado dirigidos básicamente a este perfil. Como pone de relieve García-Pascacio (2018) y García-Pascacio y Moctezuma (2019), al inicio de los noventa el número de repatriados era de 40 por cada 100 becas de doctorado en el extranjero, pero para el año 2016 la cantidad bajó de 1 repatriado por cada 100 doctorandos en el extranjero. Una de las críticas manifestadas a estas medidas es que se crea un programa de repatriación casi dirigido especialmente a becarios de posgrado, pero al mismo tiempo no existe una política manifiesta de compromiso obligatorio de retorno, lo que termina repercutiendo en pérdidas importantes para el país, según algunos autores (Castaños-Lomnitz, 2004).

En Argentina, la discusión del impacto de las becas de doctorado para estudiar en el extranjero casi es inexistente, debido a que este tipo de becas fueron disminuyendo paulatinamente hasta su definitiva eliminación en el 2007 (Beigel, 2017; Quesada y Gallardo, 2019), pasando a privilegiar una política de becas para realizar el doctorado en el país. De este modo, en la Argentina

la formación doctoral en el extranjero ahora depende del financiamiento de organismos internacionales o bien de programas específicos de los países de destino.

También realizamos una breve exploración de los sistemas académicos mexicano y argentino para comprender cómo se articulan las carreras académicas y de investigación con los instrumentos de repatriación. Así, la relación entre instrumentos de repatriación y carreras académicas permite conocer las distintas variantes bajo las cuales pueden ser reinsertados los investigadores. Revisando cada uno de los instrumentos disponibles y las distintas alternativas con las que cuentan los repatriados al momento de su reinserción al país de origen, concluimos que los investigadores convocados a postular a los programas corresponden –en general– a los "investigadores al inicio de sus carreras" (*early career researchers*), el perfil que mayormente repatrian los programas y del que, en general, poco se ha investigado tanto en México como en Argentina; lo que puede suponer una importante línea de indagación para el futuro.

Una diferencia sustancial entre ambos programas es la capacidad institucional de acoger a los repatriados en diversos momentos de la trayectoria académica, pues el caso argentino considera tanto a investigadores consolidados como a aquellos en la etapa temprana de la carrera académica, mientras que el caso mexicano sólo incluye a este último perfil. Así, la demanda para la repatriación de ambos casos es principalmente de jóvenes doctores, sobre todo investigadores posdoctorales. Esto muestra que la reinserción de los investigadores coincide con una etapa crucial de la carrera académica, en la medida que en esta fase deben adquirir una serie de habilidades para luego intentar conseguir una plaza dentro del campo de la investigación, la mayor aspiración de un/a joven doctor/a o "posdoc" (Åkerlind, 2005; Rivero, 2018).

En esta dirección, se debe señalar que una de las diferencias más destacables entre ambos programas se encuentra vinculada a las funciones que realizan los repatriados al momento de reinsertarse en una universidad o instituto de ciencia y tecnología. El CONICET, al ser la principal fuente de financiamiento del RAÍCES a través de las "Becas Internas Postdoctorales de Reinserción", se constituye como la puerta de entrada de la mayoría de las repatriaciones: dos terceras partes de los repatriados retornan a través de este instrumento (MINCyT, 2015). En el caso mexicano, si bien las repatriaciones son financiadas y repatriadas por el propio CONACyT, una parte importante de las reinserciones pueden producirse en universidades e institutos, por fuera de los centros de investigación del CONACyT que son los únicos que tienen como tarea principal la investigación (como el CONICET), lo que a veces repercute en que los repatriados tengan una mayor carga en docencia y gestión (Collado, et. al, 2015).

Gracias a una delimitación temporal similar (2004-2015), analizamos comparativamente las principales regiones geográficas, continentes, países de proveniencia y lugares de relocalización de los científicos argentinos y mexicanos. Una de las conclusiones coincide con lo planteado ya en otros trabajos sobre emigración de científicos desde América Latina: la mayoría proviene de países con mayor desarrollo científico y tecnológico. Para ambos

países destaca de manera considerable Estados Unidos, siendo Europa el segundo continente en importancia: Reino Unido para los mexicanos y Francia para los argentinos.

Si bien este trabajo permite avanzar en la construcción de un diagnóstico vinculado al estado actual de los programas, principalmente en la reflexión acerca del sentido que tienen las repatriaciones en la definición de una política nacional de ciencia y tecnología, quedan varias preguntas y posibles líneas de indagación para el futuro. En este aspecto, los análisis sobre los programas de repatriación que se han realizado hasta el momento no consideran las percepciones de los retornados, las dificultades de adaptación que han experimentado al volver, la recepción institucional de los sitios en donde se adscriben al volver o si han realizado otras migraciones una vez que han sido repatriados porque no estaban satisfechos con lo que encontraron en sus países.

Otro aspecto importante a analizar es el estudio de las brechas de implementación y de eficacia (Czaika y de Haas, 2013) de las políticas de retorno para científicos, pues muchas veces se observa un excesivo énfasis en el plano discursivo y normativo que plantea definiciones borrosas de la efectividad de las políticas. De acuerdo con Didou (2010), en los análisis de las políticas de repatriación y vinculación suelen primar estudios provenientes de organizaciones gubernamentales, lo que implica miradas preliminares y reflexiones sesgadas sobre el fenómeno de las movilidades internacionales, por lo que es necesario incorporar trabajos académicos que permitan avanzar en ese vacío de conocimiento.

Por último, se necesita ahondar en la estructuración de las carreras científicas y su relación con las migraciones, ya que ha sido un tema poco trabajado en América Latina, a pesar de toda la literatura existente sobre la fuga de cerebros (Rivero, 2018). Ahondar en estas cuestiones puede suponer un aporte para poder repensar futuras estrategias de desarrollo científico que tomen en cuenta la movilidad internacional como una variable importante en la estructuración del sistema científico y tecnológico nacional.

Referencias

Akerlind, G. (2005). Postdoctoral researchers: roles, functions and career prospects, *Higher Education Research & Development*, *24* (1), 21-40.

Alarcón, R. (2007). The Free Circulation of Skilled Migrants in North America. In: Antoine Pécoud and Paul de Guchteneire (eds.), *Migration Without Borders. Essays on the Free Movement of People.* Paris/Oxford/ New York: UNESCO Publishing/ Berhahn Books.

Alfaro, Y. (2018). Red Global De Mexicanos Calificados: ¿nuevo agente del desarrollo? *Cuadernos Latinoamericanos, Universidad del Zulia, 31* (55), 41-53.

Bayle, P. (2014). *El Programa RAÍCES (Red de Argentinos Investigadores y Científicos en el Exterior) frente a la transferencia y circulación de conocimientos en la periferia: ¿Un nuevo patrón de cooperación científica*

internacional? Ponencia presentada en Conferencia FLACSO-ISA: Poderes globales y regionales en un mundo en cambio. Buenos Aires, 23-35 de Julio.

Bayle, P. (2015). Mapping the Return of Argentine Researchers. *Science, Technology and Society*, *20*(3), 435-449. https://doi.org/10.1177/0971721815597165

Bazeley, P. (2003). Defining 'Early Career' in Research. *Higher Education, 45*, 257–279. https://doi.org/10.1023/A:1022698529612

Beigel, F. (2017). Científicos Periféricos, entre Ariel y Calibán. Saberes Institucionales y Circuitos de Consagración en Argentina: Las Publicaciones de los Investigadores del CONICET. *Dados, 60*(3), 825-865.

Caballero, M., Manso J., Matarranz, M., y Valle, J. (2016). Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*. Recuperado de http://www.saece.com.ar/relec/numero9.php

Castaños Lomnitz, H. (2004). *La migración de talentos en México.* Colección Jesús Silva Herzog. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Económicas, Editorial Miguel Ángel Porrúa.

Charum, J., Granés, J., & Meyer, J. (1996). *La récupération de l'intelligence scientifique expatriée : le réseau Caldas, une expérience colombienne*. París: Editions de l'Orstom,.

Collado, M. C., Salgado E. y Meyenber A. (2015). *Análisis de Factibilidad para la Evaluación de Impacto de las Repatriaciones y Retenciones, en el marco del Programa de Apoyos Complementarios para la Consolidación Institucional de Grupos de Investigación del CONACyT.*

Castaños-Lomnitz, H. (2004*). La migración de talentos en México*, México: Instituto de Investigaciones Económicas-UNAM/Miguel Ángel Porrúa Editor.

CONACyT (2020). *Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Becas CONACYT para estudios de doctorado en el extranjero 2020.* Recuperado de https://www.conacyt.gob.mx/index.php/el-conacyt/convocatorias-y-resultados-conacyt/convocatorias-becas-al-extranjero/convocatorias-becas-al-extranjero-1/convocatorias-abiertas-becas-al-extranjero/conv-bec-extr-20/19785-conv-becas-doctorado-ext-2020/file

CONACyT (2019). *Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Apoyos para la Incorporación de Investigadores Vinculada a la Consolidación Institucional de Grupos de Investigación y/o Fortalecimiento del Posgrado Nacional. Convocatoria 2019.* Recuperado de https://www.conacyt.gob.mx/index.php/el-conacyt/convocatorias-y-resultados-conacyt/convocatoria-de-apoyos-complementarios-grupos-de-investigacion/conv-rp-rt-19/18982-conv-rr-19-1/file

CONACyT (2015). *Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Concentrado histórico de las retenciones y repatriaciones del CONACyT desde 1991 a 2015.*

CONACyT (2014). *Apoyos para la Incorporación de Investigadores Vinculada a la Consolidación Institucional de Grupos de Investigación y/o Fortalecimiento del Posgrado Nacional. Convocatoria 2019.* Recuperado de https://www.conacyt.gob.mx/index.php/el-conacyt/convocatorias-y-resultados-conacyt/convocatoria-de-apoyos-complementarios-grupos-de-investigacion/retenciones-2014/retenciones-2014-1/9979-convocatoria-2014-retenciones-16-jun/file

Cruz López, Y. & Cruz López, A.K. (2008). La educación superior en México tendencias y desafíos. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), 13*(2), 293-311. https://doi.org/10.1590/S1414-40772008000200004

Czaika, M., & De Haas, H. (2013). The effectiveness of immigration policies. *Population and Development Review, 39*(3), 487-508.

DECRETO N° 801/2018. *Ley de Ministerios, modificación*. Fecha de sanción 05-09-2018. Publicada en el Boletín Nacional del 05-Sep-2018. Recuperado el 15 de septiembre de 2020, de https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-801-2018-314078

DECRETO 21/2007. *Administración pública nacional.* Decreto 357/02 – modificación. Fecha de sanción 10-12-2007. Publicada en el Boletín Nacional del 20-Dic-2007 Recuperado el 10 de septiembre de 2020, de https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-21-2007-135951

Delgado Wise, R. (2014). Migración Mexicana Altamente Calificada: Problemática y Desafíos, *Debate. Observatorio del Desarrollo, 2* (8), 5-8.

Didou, A.S. y E. Gérard (Eds.) (2009). *Fuga de cerebros, movilidad académica y redes científicas. Perspectivas latinoamericanas*. México: IESALC/ Cinvestav/ IRD, 249. p. Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001864/186433s.pdf

Didou, A.S. (2010). *México, políticas gubernamentales para la salida y el retorno de recursos humanos altamente calificados*. Venezuela: IESALC-ESALC.

Didou, A.S. (2017). *La internacionalización de la educación superior en América Latina: transitar de lo exógeno a lo endógeno*. México: UDUAL.

ECYT-AR (2020). *La enciclopedia de ciencias y tecnologías en Argentina*. Recuperado de https://cyt-ar.com.ar/cyt-ar/index.php/Organismos_nacionales_de_ciencia_y_tecnolog%C3%ADa_en_Argentina

Emiliozzi, S., Unzué, M., Correa, V., Figueiredo, L., y Romé, N. (2015). *Análisis sobre las principales acciones desarrolladas por la política pública sobre recursos humanos e identificación de las principales tendencias y debates sobre el cambio en el perfil y papel de los doctores.* MINCyT. Secretaría de Planeamiento en ciencia, tecnología e innovación productiva.

Gaillard, A. M. & Gaillard, J. (1998). *International Migration of Highly Qualified People: a Bibliographic and Conceptual Analysis*. New York: Center for Migration Studies.

Gallardo, O. (2015). Trayectorias de formación de investigadores del CONICET: Instituciones de formación y trabajo de los investigadores hasta 2014. Internacionalización y concentración en el espacio de las Ciencias Sociales y Humanidades; *Sociedad, Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales, 34* (12), 129-148. Recuperado de https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/14073

García-Pascacio, L.E. (2018). *Aproximación teórico-metodológica al estudio del retorno a México de científicos en el marco del programa de repatriación del CONACYT*. Tesis de maestría en Educación. Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

García-Pascacio, L.E. y Moctezuma, E. (2019). *La privatización de la educación superior en México y su relación con el Sistema Nacional de Investigadores.* XV Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE), Acapulco, México.

García-Pascacio, L.E., J.A. Ramírez y M.T. Yurén (2020). La política y las condiciones de repatriación de investigadores en México (1991-2017). Perfiles Educativos, XLII (170), IISUE-UNAM.

Gil, M. (2015). La educación superior: el imperio de las propinas. En Adrián Acosta (Coord), *Historias paralelas: 15 años después. Políticas, cambios y continuidades en universidades públicas en México* (pp. 19-43). México: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

Hamui, M. y Canales, A. (2017). ¿Por qué y para qué moverse? El sentido de la movilidad internacional desde las miradas de jóvenes investigadores de distintas disciplinas, *Sociológica*, *32* (90).

Izquierdo, I. (2013). *Tensiones, distensiones y estrategias identitarias. El caso de los científicos de la Ex-Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) inmigrantes en México en los noventa.* Tesis doctoral en Pedagogía. Universidad Nacional Autónoma de México.

Izquierdo, I. (2016). Sujetos académicos inmigrantes y estrategias identitarias. En Izquierdo I. (Coord.) *Identidades en Movimiento. Inmigrantes en el México contemporáneo* (pp. 15-33). México: Fontamara/ Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Jeppesen C.; M. Goldberg, M.; Szpeiner, A.; Rodríguez Gauna; Raissa, N. M y Silvani, J. E. (2016). La formación de doctores en Argentina: avances y desafíos desde la perspectiva CONICET. Gerencia de Evaluación y Planificación. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Argentina. *Revista argentina de educación superior, 12*, 149-173. Recuperado de http://www.revistaraes.net/revistas/raes12_art6.pdf

Jonkers, Koen & Cruz-Castro, Laura (2013). Research upon return: The effect of international mobility on scientific ties, production and impact. *Research Policy*, *42*(8), 1366-1377. https://doi.org/10.1016/j.respol.2013.05.005

Jung, N. (2016). Movilidad transnacional posdoctoral y la vida después de la movilidad. ¿Me regreso, me quedo, o mejor nunca me hubiera ido? En R. G. Ramírez y M. H. Sutton (Coords.), *Perspectivas sobre la internacionalización en educación superior y ciencia* (pp. 121-143). México: RIMAC.

La reforma (25 de enero de 2020). *Suspende SNI apoyo en universidades privadas*. La reforma. Recuperado el 23 de septiembre de 2020, en https://www.reforma.com/libre/acceso/accesofb.htm?urlredirect=/suspende-sni-apoyo-en-universidades-privadas/ar1860676

Ley N° 26.421. *Programa Red de Argentinos Investigadores y Científicos en el Exterior (RAICES), política de Estado*, creado en el ámbito del MINCyT. Promulgada de hecho en Buenos Aires, el 11 de Noviembre de 2008. Recuperado de https://www.argentina.gob.ar/ciencia/raices/ley-raices

Diario Oficial de la Federación. *Ley de Ciencia y Tecnología de México.* Última reforma publicada DOF 08-12-2015. Estados Unidos Mexicanos, 08 de diciembre de 2015. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/242_081215.pdf

Lineamientos para una política en investigación fundamental (2017). Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva. Recuperado el 15 de septiembre de 2020, en http://www.argentinainnovadora2020.mincyt.gob.ar/?p=1378

Luchilo, L. (2015). Políticas argentinas de retorno y de vinculación: rupturas y continuidades. En Jean-Baptiste Meyer, *Diáspora: hacia la nueva frontera*. Montevideo: Universidad de la República.

Mármora, L. (1998). Políticas y programas de migraciones de recursos humanos calificados, en Charum, J. y Meyer, J.B (eds.), *El nuevo nomadismo científico. La perspectiva latinoamericana.* pp. 29-59. Colombia.

Martínez, C. y García, M. A. (2019). *Reforma al CONACYT y al Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación,* en la LXIV Legislatura. Recuperado el 30 de septiembre 2020, de http://bibliodigitalibd.senado.gob.mx/bitstream/handle/123456789/4376/ML_168.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Meyer, J.B. (2001). Network Approach versus Brain Drain: Lessons from the Diaspora. *International Migration*, *39*, 91-110.

Meyer, J. B. (2011). La sociología de las diásporas del conocimiento. En: Lucas Luchilo (editor), *Más allá de la fuga de cerebros: movilidad, migración y diásporas de argentinos calificados.* pp. 91-114. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

MINCyT (Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva) (2015). *Programa Raíces, una política de estado*. Buenos Aires: MINCYT. Recuperado de https://goo.gl/ZEQekt

OECD (2019), *Educación superior en México: Resultados y relevancia para el mercado laboral*, Paris: OECD Publishing. Recuperado de https://doi.org/10.1787/a93ed2b7-es

Oteiza, E. (1965). La emigración de ingenieros en la Argentina. Un caso de "brain drain" latinoamericano. *Revista Internacional del Trabajo*, *72*(16). https://doi.org/10.2307/3466065

Oteiza, E. (1996). Drenaje de cerebros. Marco histórico y conceptual, *Redes, 7*, 101-120, Buenos Aires, septiembre, Centro de Estudios e Investigaciones. Universidad de Quilmes.

Pellegrino, A. (2001). Éxodo, movilidad y circulación: nuevas modalidades de la migración calificada. *Notas de Población*, *73,* 129-162.

Pellegrino, A. (2013). Introducción. En Pellegrino, A. (Coord.). *La migración calificada desde América Latina: Tendencias y consecuencias*. pp. 9-26. Montevideo: Ediciones Trilce.

Plan de acción Argentina Innovadora 2020. Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva. Recuperado el 20 de septiembre de 2020, de http://www.argentinainnovadora2020.mincyt.gob.ar/wp-content/uploads/2015/11/plan-en-acci%C3%B3n_web.pdf

Quesada, P. y Gallardo, M. (2019). Las estrategias de internacionalización de CONCIET y la movilidad de sus investigadores. El Programa de becas cofinanciadas con la Comisión Fulbright. En: Didou Aupetit, S., Fran**ça** T., Padilla B. (2019). *Geoestraegia de la internacionalización y espacialidad de las migraciones académicas*. pp. 133 – 149. México: Editorial UDUAL-RIMAC.

Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología (RICYT) (2016), *El Estado de la Ciencia – Principales Indicadores de Ciencia y Tecnología – Iberoamericanos / Interamericanos*. Recuperado el 23 de septiembre de 2020, de https://observatoriocts.oei.org.ar/2017/02/16/el-estado-de-la-ciencia-2016/

Rivero, P. J. (2018). *La internacionalización de la ciencia y la tecnología en Argentina: evaluación del Programa RAÍCES a partir de las trayectorias científicas de los investigadores repatriados (2008-2020).* Proyecto Posdoctoral aprobado de Becas CONICET 2018. Documento de trabajo (inédito).

Rivero, P. J. (2018a). *Investigadores en etapa temprana de la carrera académica (early career researchers) que retornan a la Argentina: entre la consolidación académica y la precariedad laboral.* En: III Congreso Argentino de Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología. 13-15 de noviembre de 2019. Mar del Plata, Argentina.

Rivero, P. J. (2019). *Migración de retorno desde una perspectiva transnacional. Un análisis multinivel sobre los procesos de decisión de los argentinos que retornan desde España*. Tesis doctoral. CEA, Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.

Rivero, P.J. y Trejo, A. P. (2019). *Procesos de reinserción de investigadores en etapa temprana de la carrera académica: los programas de repatriación en México y Argentina.* 3° Congreso Nacional de Sociología, AAS – UNSJ, Pre-Alas Perú 2019 San Juan, 4-6 de septiembre.

Rovelli, L. (2017). Expansión reciente de la política de priorización en la investigación científica de las universidades públicas de Argentina. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, 22*, 103-121.

Sánchez, P. y Osorio, L. (2017). Instrumentos de política científica, tecnológica y de innovación en América Latina. Principales tendencias en Argentina, Brasil y México. En Mario Albornoz y Rodolfo Barrere. *El estado de la ciencia. Principales Indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericanos / Interamericanos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Altuna Impresores.

Saxenian, A. (2005). From brain drain to brain circulation: Transnational communities and regional upgrading in India and China. *Studies in Comparative International Development.* DOI: 10.1007/bf02686293.

Spivak L'Hoste, A. & Hubert, M. (2014). Volver a casa. Apuntes sobre el programa argentino de cooperación y repatriación de científicos. En M. Kleiche-Dray & D. Villavicencio (Coord.) *Cooperación, colaboración científica y movilidad internacional en América Latina.* pp. 119–137. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

Szpeiner, A. y Jeppesen, C. (2013). *Políticas de federalización en ciencia y tecnología: Avances en el CONICET.* Ponencia presentada en el VII Congreso Argentino de la Administración Pública, Mendoza, 18-20 de septiembre. Recuperado el 30 de septiembre 2020, de https://aaeap.org.ar/wp-content/uploads/2018/11/Szpeiner_Alfonsina_Jeppesen_Cynthia_Politicas_de_Federalizacion_en_Ciencia_y_Tecnologia_Panel_066.pdf

Tigau, C. (2013). *Riesgos de la fuga de cerebros en México. Construcción mediática, posturas gubernamentales y expectativas de los migrantes.* México: UNAM, CISAN.

Trejo, A.P. y Cejudo, D. (en prensa). *Historiadores extranjeros del programa de becas posdoctorales en la UNAM ¿Un semillero de talentos? Temas y aproximaciones actuales para el estudio de las migraciones y movilidad en las Américas.* Seminario Universitario de Estudios sobre Desplazamiento Interno, Migración, Exilio y Repatriación (SUDIMER)-UNAM: México.

Unzué, M. y Emiliozzi, S. (2017). Las políticas públicas de Ciencia y Tecnología en Argentina: un balance del período 2003-2015. *Revista Temas y debates*, *33* (21), 13-33.

Vessuri, H. (2007). *"O inventamos o erramos". La ciencia como idea-fuerza en América Latina*. Buenos Aires: Editorial UNQ.

Formarse y volver: creencias y narrativas de experiencias migratorias de investigadores en ciencias sociales del CONICET de tres grupos etarios

Training and returning: beliefs and narratives about migratory experiences of CONICET researchers in social sciences of three age groups

Melania Stehli. *melaniastehli@gmail.com*
Universidad Nacional del Litoral. Argentina
Recibido: 02/09/2020
Aprobado: 15/10/2020

Resumen

La migración calificada se ha vuelto una práctica generalizada de los procesos de profesionalización que se observan en las trayectorias de académicos y científicos sociales. Interesa analizar las creencias y narrativas acerca de experiencias migratorias de investigadores en ciencias sociales del CONICET de tres grupos etarios, utilizando una metodología cualitativa. En el estudio, observamos que estos tres grupos se diferencian en los móviles y significados que otorgan a "formarse afuera". Asimismo, sus posibilidades de inserción institucional durante el retorno al país de origen dependen mayormente de los vínculos académicos previos y de la política en ciencia y tecnología a nivel nacional. La repatriación propicia el regreso de los doctores, pero no necesariamente su inserción en espacios académicos.

Palabras Clave: migración calificada; carreras científicas; narrativas; CONICET; Argentina.

Abstract

Skilled migration has become a widespread practice in the professionalization processes we observed in the careers of academics and social scientists. Here we analyze the narratives about migratory experiences of CONICET researchers in social sciences of three age groups, using a qualitative methodology. In the study, we observed that these three groups differ in the motives and meanings that they give to "training outside". On the other hand, their possibilities of institutional insertion during the return to the country of origin depend mainly on previous academic ties and on science and technology policy at the national level. Repatriation encourages the return of PhDs, but not necessarily their insertion in academic positions.

Keywords: skilled migration; scientific carreers; narratives; CONICET, Argentina.

Introducción

En Argentina, las trayectorias de formación e inserción en espacios de investigación resultan heterogéneas y dependen de cuestiones tales como la socialización académica de los individuos, las culturas disciplinarias, las dinámicas de reclutamiento profesional y las características de los sistemas públicos de investigación, entre algunos de los principales condicionantes.

Simplificando la cuestión, podemos decir que actualmente los requisitos exigidos para quienes apuntan a conseguir una posición en el sistema científico académico, son las publicaciones indexadas y la posesión de credenciales de posgrado –especialmente de doctorado (Gallardo, 2015; Beigel, 2015).

La formación de los doctores está a cargo de instituciones universitarias, que expiden un título cuando el estudiante ha cumplimentado una serie de requisitos académicos. Así, la diferencia entre realizar el doctorado en Argentina y realizar estudios de posgrado en el extranjero dialoga con otros procesos locales. Por un lado, una progresiva implantación de dinámicas internacionalizadas de producción y circulación de conocimiento (Beigel, 2015)[1] y, por otro lado, el aumento progresivo con el tiempo de la oferta y demanda de posgrados (Emiliozzi, 2015; Unzué, 2015; Jeppesen et al., 2016). En conjunto, estos procesos acompañan la trasformación de los patrones de profesionalización del mundo académico nacional.[2]

Las experiencias de migración calificada tienen una larga data en nuestro país (Oteiza, 1992), especialmente en el mundo científico (García de Fanelli, 2008; Kreimer, 2010), aunque su estudio ha proliferado en los últimos veinte años con el avance de la globalización. En las ciencias sociales, cuyo desarrollo es temporalmente más tardío que otras áreas disciplinarias, se tiene a la formación de posgrado en el extranjero como una forma de profesionalizar la actividad de investigación, habilitando la pregunta por el tipo de procesos migratorios.

La instalación del fenómeno va de la mano de iniciativas de sistematización y análisis. Esto se vuelve problemático tanto por las limitaciones relativas al registro de información -como la no disponibilidad de fuentes-, como por la divergencia conceptual y las lecturas unidireccionales de la que es objeto la dinámica migratoria. El desconocimiento que esta situación provoca en algunos contextos históricos, la convierte en recuero de la "retórica política" (Luchilo, 2011, p. 23).

Por eso, este trabajo se inscribe en las interpretaciones que entienden a la migración como un fenómeno multidimensional cuyas modalidades son policéntricas y multilaterales.[3]

---

1 En la literatura local, el exponente que convirtió a los estándares internacionales en un modelo normativo de las carreras de investigación es Bernardo Houssay. Los indicadores de este modelo internacionalizado de ciencia académica constituyen modos de alfabetización de los jóvenes en formación.

2 En Argentina, la regulación de estos programas -de especialización, maestrías y doctorado- quedó a cargo de CONEAU en 1995. El aumento de los programas de posgrado desde la década del 90 se traduce en aumentos en los programas de maestría y especializaciones. Sin embargo, también los doctorados experimentan un incremento para el área de las ciencias sociales y humanidades.

3 López prosigue: "Particularmente, los enfoques sobre las migraciones presentan dos perspectivas: la del brain drain y la de la "diáspora intelectual" (Luchilo, 2006; Spivak y Hubert, 2012)" (López, 2015, p. 187).

Aunque no es de interés profundizar en el debate teórico, una de las primeras distinciones que realiza la bibliografía es que migración y movilidad no son sinónimos. En el ámbito de las percepciones, la migración es connotada de forma positiva, al remitir a la dimensión profesional (Luchilo, 2011). Para López (2015), la diferencia es que la movilidad es transitoria y la migración es permanente, en tanto esta última "lleva consigo un cambio de la residencia habitual" (p.187).

En este trabajo, interesa que la movilidad académica se distingue de otros movimientos migratorios por las habilidades, motivaciones e instituciones involucradas. Según los aportes sobre mercados laborales en ciencia de Mahroum (1999), estos desplazamientos geográficos constituyen un tipo de movilidad *externa.*[4]

Los tipos de movilidad y los factores que inciden en la duración de las estadías (temporaria o permanente) son dispares, y las implicaciones de la movilidad suponen diferencias para los países involucrados (los países de origen y los países de destino). Kreimer (1998) establece que la emigración puede variar, por un lado, según motivos extra-científicos (como el exilio político o desplazamientos por causas religiosas, étnicas o laborales) o tratarse de migraciones científicas de larga duración, derivadas de estrategias individuales o institucionales que se desarrollan en contextos de internacionalización, como veremos luego en relación con los casos analizados.

En los relatos de carreras de los entrevistados, las políticas públicas y los sistemas públicos de ciencia y técnica juegan un papel central en las entradas y salidas de personas. Los factores de "empuje" y "atracción" de académicos y científicos se relacionan con el tipo de trabajo desempeñado, las condiciones de trabajo y el prestigio institucional de los destinos y las disciplinas buscadas (Mahroum, 1999).

La idea de factores de "empuje" en sustitución del concepto de "expulsión" resulta más oportuno, porque este último matiza el peso de los factores estructurales o "de fuerza mayor" –como las crisis económicas o políticas-. El "empuje" sirve para pensar escenarios donde adquieren importancia las decisiones individuales en orden de "mejorar" la carrera académica o científica.[5]

En un estudio centrado en los recorridos de formación de investigadores del CONICET (Tabla 1), Gallardo (2015) establece que las ciencias sociales y humanas son el área dentro del CONICET donde existe una mayor presencia de investigadores con doctorados obtenidos en el extranjero. Uno de los principales hallazgos del estudio es que muestra el peso diferencial de la internacionalización según las diversas décadas.

4 Mahroum también afirma que: "En el caso del mercado laboral para el personal de ciencia y tecnología, los tipos más relevantes de movilidad interna y externa se refieren a: I) el movimiento del sistema educativo al mercado laboral; II) movilidad dentro del sector público de investigación (por ejemplo, universidades, laboratorios, institutos públicos de investigación) y entre la investigación pública y la industria; III) movilidad del personal de ciencia y tecnología dentro de la industria y; IV) movilidad internacional que arroja luz sobre la migración temporal y permanente del personal de ciencia y tecnología (es decir, problemas de "ganancia de cerebro" y "fuga de cerebros") (1999, pp. 169-170).

5 Estas interpretaciones se nutren del diálogo con María Serra, a quién agradezco la lectura rigurosa y atenta de una versión previa de este documento.

Esto permite suponer que la incidencia de la internacionalización en el posgrado varía según las cohortes bajo análisis y, con ello, varían también los contextos de institucionalización de la migración, los móviles y objetivos, los periodos histórico-políticos y los ciclos de vida a los que corresponde la situación biográfica de los migrantes.

Tabla 1 Investigadores del CONICET de Ciencias Sociales y Humanidades por momento de ingreso y lugar de obtención del doctorado (N=1710)

Momento de Ingreso	Argentina	Exterior	Sin Doctarado	Total
Hasta 1989	57,90%	25,80%	16,40%	100%
1990-2003	68,10%	27,20%	4,80%	100%
2004-2009	72,20%	27,20%	0,70%	100%
2010-2013	78,40%	21,60%	0%	100%

Fuente de datos: Osvaldo Gallardo, 2015.

Las transformaciones producidas en la magnitud y la composición de las migraciones desde la década del 90, dan cuenta de un cambio de naturaleza, sumado a una modificación en los patrones de relación de países en desarrollo a países desarrollados, hacia Estados Unidos, pero también España, Francia y Reino Unido (Luchilo, 2011).[6]

La determinación del lugar de destino, según la bibliografía, se explica por aspectos múltiples tales como la posesión de determinados capitales sociales (redes de relaciones, acceso a la información, recursos disponibles), la trayectoria académica de grado y los rumbos laborales tomados una vez finalizado ese recorrido. También inciden aspectos biográficos y relacionales como predilecciones por determinados destinos o estrategias familiares y de pareja, que condicionan la decisión.

Por lo mencionado, este trabajo busca indagar las **creencias y narrativas asociadas a las experiencias migratorias de investigadores de la gran área de ciencias sociales y humanas del CONICET de tres grupos etarios,**[7] cuyas características profundizaremos en el apartado siguiente.

Algunas cuestiones metodológicas

En este trabajo se utiliza un diseño de investigación flexible, centrado en una metodología cualitativa (Maxwell, 1996) que privilegia los significados intersubjetivos que construyen los individuos sobre los fenómenos sociales.

6 Luchilo establece que se produce un aumento de este tipo de migraciones en términos absolutos, a causa de la ampliación de la cobertura de los sistemas de educación superior en los países de origen. Al aumento de la migración en términos absolutos, se produce un aumento proporcional del total de migrantes calificados, que ha dependido del aumento de estudiantes y egresados universitarios (2011, pp. 29-31).

7 Este estudio se inserta en una investigación doctoral financiada con una beca de doctorado del CONICET, cuyo objeto son los modos de construcción de las carreras de investigación de investigadores/as del CONICET de la gran área de ciencias sociales y humanas de tres grupos etarios.

Por eso, interesa dar cuenta de la presencia de "narrativas públicas" (1994, p. 618),[8] que funcionan de marcos de interpretación y repertorios de significados, los cuales explican los eventos y encauzan la acción de los individuos. Además, entrelazan las acciones con discursos públicos e institucionales.

Como se mencionó antes, el trabajo se centra en investigadores de tres grupos etarios. El esquema utilizado retoma el recorte de tres generaciones que proponen Marquina, Yuni y Ferreiro: 1) generación consolidada (50 años o más); 2) generación intermedia (35-50) y 3) generación novel (35 años o menos) (2017, p.1).

En este estudio, la influencia de la pertenencia a una "generación" debe moderarse porque su peso disminuye como variable explicativa en los procesos de retorno y reinserción de los entrevistados, aunque mantiene su fuerza como dimensión que explica los factores de expulsión.

La muestra (Tabla 2) se conforma de 16 casos pertenecientes al grupo consolidado,[9] de mayores a 50; 18 casos de investigadores/as entre 35 y 50; y 15 casos de entrevistados de 35 años o menos. Algunos de los noveles (el grupo más joven) tiene 36 años pero su ingreso a CONICET se produce a los 35 años o antes, por lo que se consideró pertinente incluirlos igualmente dentro de este grupo.

Tabla 2. Investigadores del CONICET entrevistados, con título de doctor y lugar de realización del doctorado

Grupo etario	**N° Casos**	**Con doctorado**	**En el extranjero**
Consolidado: 50 años o más	**16**	16	**8**
Intermedio: 50 a 35 años	**18**	18	**5**
Novel: 35 o menos	**15**	15	**2**

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 2 se plasman los casos entrevistados de cada grupo etario y se grafica la proporción que ha viajado al exterior para obtener su doctorado dentro de cada grupo. Aunque todos tienen doctorados, los entrevistados más jóvenes presentan menos experiencias de formación de posgrado en el extranjero; mientras que los casos del grupo etario consolidado presentan mayor cantidad de doctorados obtenidos en otros países.

8 Somers establece que "las narrativas públicas son aquellas narraciones que tienen que ver con formaciones culturales e institucionales que son mayores que el individuo, o son narraciones que se vinculan a redes o instituciones intersubjetivas" (1994, p, 618).

9 Las edades de los entrevistados van desde los 50 hasta los casi 70 años de edad, de categorías Independiente, Principal y dos Superiores del escalafón de Carrera de Investigador del CONICET, de ambos sexos (9 hombres y 7 mujeres), con Lugar de Trabajo en diversas regiones del país.

Así, analizamos los significados asociados a la formación en el extranjero y los móviles esgrimidos para migrar; por otro lado, reconstruimos los significados atribuidos al retorno y, en torno a ello, los procesos de inserción en espacios académicos y científicos nacionales, con las particularidades que presenta para las comunidades académicas locales.

La exposición se organiza en dos grandes apartados. Primero, se trabajan los factores de empuje de la migración. Para eso, tratamos el grupo etario consolidado y lo que entendemos como una heterogeneidad de experiencias. Esta diversidad se relaciona con que la formación de posgrado de este grupo se produce en un contexto histórico e institucional donde las trayectorias académicas se encuentran débilmente reguladas, dando lugar a relatos menos estructurados, con la excepción de los discursos en torno al exilio político, como veremos.

Seguidamente, se abordan los grupos etarios intermedio y novel de forma agrupada, porque se comprende que la internacionalización de la educación superior es expresiva de avances en materia de institucionalización de los canales y formatos para el desarrollo de carreras de investigación, lo que produjo similitudes en las experiencias y móviles migratorios de ambos grupos.

En una segunda sección se tratan los relatos y experiencias de los procesos de retorno al país de esos doctores y en sus relatos sobre experiencias de reinserción en las instituciones de educación superior y consejos de investigación. Aquí presentamos a los grupos etarios de forma conjunta, porque hallamos que comparten dificultades comunes en los procesos de reinserción al mundo académico nacional. Dentro de este subtema, referimos a dos experiencias ligadas a programas de política pública para el retorno de migrantes calificados. Finalmente, reflexionamos acerca de los hallazgos obtenidos y presentados a lo largo del trabajo.

Los nombres o datos utilizados que puedan revelar la identidad de los entrevistados se sustituyeron para respetar el anonimato, menos las edades y las Categorías del escalafón de Carrera Investigador Científico en el que están al momento de la entrevista, en adelante usamos "CIC" para simplificar.

Formarse afuera para los "más grandes": la diversidad de experiencias migratorias del grupo etario consolidado

Comenzar con el grupo etario (consolidado) permite acceder a lo que entendemos como relatos de experiencias migratorias heterogéneas. En los discursos esto se expresa en diversas cuestiones. Por un lado, en la debilidad de lo que podemos denominar planes de carrera; en segundo lugar, en una injerencia mayor de factores contextuales no asociados a la formación en la justificación para migrar, como el exilio político. Y, por último, en una menor presencia de marcos institucionales que canalicen la migración calificada.

Para los entrevistados de este grupo, la formación de posgrado en el extranjero es un hito objetivo y subjetivo (Dubar, 1998) que estructura el relato sobre sus trayectorias académicas. Estas experiencias diversifican el tipo de dinámica migratoria desplegada, pero también otorga sentido a eventos biográficos de mayor envergadura (como el exilio).

Así, reconocemos tres tipos de migraciones experimentadas en este grupo etario. Estas modalidades implican la inserción en entornos académicos trasnacionales, que fomentan el aprendizaje de modelos de investigación y, en muchos casos, favorecen la configuración de perfiles de investigadores (Spivak L´Hoste y Hubert, 2012).

El primer tipo de migraciones se produjo durante la dictadura del año 1976 y se relaciona con **el exilio político** y narrativas derivadas de esas experiencias. Aunque nuestra muestra no cuenta con exiliados[10], la bibliografía especializada y los discursos de los entrevistados muestran que es una narrativa que pervive, no solo transversalmente al mundo de la universidad sino también de la ciencia. Este fenómeno se considera migración "por causas políticas" porque el "«asilo», «refugio» y «desplazamiento» representan situaciones en las cuales los ciudadanos deben abandonar su territorio nacional por sufrir persecución de carácter político, religioso o étnico. (...) se trata siempre de traslados forzados, huidas o expulsiones" (Esteban, 2003, p. 19).[11]

Determinadas características permiten comprender no solo la percepción pública y los sentidos otorgados al exilio, sino que permiten enmarcar la comprensión de la migración de retorno, la reinserción local y las políticas institucionales de repatriación de exiliados (Lastra, 2017).

Las características más relevantes para este trabajo es el perfil calificado (nivel educativo y formación profesional) y los promedios de edad –entre 20 y 39 años– de los exiliados, porque evidencian la proveniencia de la clase media urbana (Lastra, 2016; Esteban, 2003). La duración de los exilios -entre siete y nueve años- (Lastra, 2016), explica el despliegue de estrategias de adaptación e integración (Fernández - Vavrik, 2010), centradas en la reconversión de capitales portados de forma previa a la emigración (militantes, religiosos, políticos, académicos).

El conjunto de esos elementos, permite anticipar que las estadías en el extranjero son subsidiarias de formaciones de doctorado que favorecen la redefinición de exilio como experiencia "de formación", donde se actualizan habilidades adquiridas –educativas y de investigación- en paralelo a la acumulación de nuevas credenciales, que se revalorizan "a la vuelta".

Los principales flujos migratorios de personal calificado durante el exilio político fueron dos: por un lado, un circuito regional; por otro lado, determinados países europeos y en menor medida, los Estados Unidos. Esto no excluye la posibilidad de que existan circuitos y recorridos donde se articulan múltiples destinos.

En el caso de los centros académicos de países de la región de América Latina (y Centro América), desempeñan funciones centrales durante los exilios configurándose lo que algunos autores llaman un "circuito académico

10 El beneficio de que no haya afectados directos nos permitió observar la presencia (y fuerza) de la narrativa de los exilios políticos de académicos en los entrevistados de este grupo etario, especialmente de los que poseen alrededor de 65 años. La "fuga de cerebros" que produjo la violencia estatal en los claustros universitarios afectó la formación de grado y la socialización académica universitaria de los entrevistados mayores de 55 años. Por esta influencia, por su permanencia en el imaginario y por los efectos del retorno de estos investigadores en las instituciones y actores locales, es que entendemos que esta narrativa adquiere importancia y por eso se trabajó, aunque no contásemos con experiencias directas en los casos trabajados.

11 Para comprender más los flujos migratorios atravesados por Argentina, vea Esteban (2003; 2011).

regional" (Beigel, 2013, 2014). Instituciones y organismos como CEPAL, CLACSO, FLACSO, cumplirán un rol central durante la década del 60, extendiéndose hacia la década del 70 y 80 en algunos casos (Beigel, 2014).[12]

Ahora bien, el exilio como tipo de migración se relaciona con dos conjuntos de significados que poseen vigencia actual en las opiniones de los entrevistados: por un lado, la narrativa de fuga de cerebros y, por otro, la instauración de un modelo de ejemplaridad en torno a la formación en investigación, cuando los exiliados formados retornan al país.

El primero, asociado a la alta calificación de los exiliados durante el gobierno de facto, explica la percepción social del exiliado político y de la migración como un proceso que supone la pérdida o "fuga de cerebros". Luego, en los discursos de los entrevistados, esta narrativa se independiza del móvil del exilio para extenderse al contexto postdictatorial y retratar cómo las crisis socioeconómicas posteriores al retorno democrático condicionan las posibilidades laborales de "jóvenes calificados", articulando la dimensión política y económica.

Así, esta *narrativa de la fuga de cerebros* se configura como un marco interpretativo reincidente en nuestro país, actualizado de forma recurrente en el debate público (por referentes del mundo académico, sindical, político) para explicar la migración calificada (especialmente de doctores, investigadores, académicos) en contextos de crisis, que se ancló en ejemplos concretos del mundo científico nacional, "(...) entre ellos a Manuel Sadosky –matemático exiliado en 1966–, "considerado una bandera de los investigadores que debieron emigrar" y a César Milstein –exiliado que obtuvo el Premio Nobel de Medicina en 1984–, los ejemplos más recuperados (Lastra, 2016, p. 81).

La otra percepción que se inaugura con y bajo el exilio se relaciona con lo que hacen los exiliados durante la estadía en el extranjero, que sienta las bases para la construcción de un modelo profesional.

Los vínculos o redes militantes, políticas, religiosas o familiares que poseen algunos migrantes fomentan –y facilitan- la obtención de nuevas credenciales académicas y científicas y con ello la reconversión de capitales durante el exilio (Fernández - Vavrik, 2010, p. 302).[13] La realización de estudios de doctorado en instituciones científicas y universitarias de referencia, como Estados Unidos, algunos países de Europa y América Latina, favorece la consolidación de una formación que luego se convierte en un "modelo académico" de obtención del doctorado.

Estos académicos exiliados van a constituir un tipo social específico (Simmel, 2014), instaurando un *modelo de ejemplaridad* que sintetiza qué es necesario hacer para formarse –doctorado- y cómo "hacerlo bien" -migrar al extranjero-. Esto se asoció a la portación de determinado "nivel" o "estándar" académico, contraponiéndose a un modo "amateur", "cómodo", "local", "sencillo", "reproductivo", o "no tan profesional" de carrera.

12 Para el análisis de casos concretos como el rol de la FLACSO, vea Morales Martín y Algañaraz Soria (2016).

13 Estas habilidades, contactos y recursos adquiridos en la estancia en el extranjero, son el escenario de generación de disposiciones asociadas a un perfil de investigador determinado –al decir de Spivak L´ Hoste y Hubert (2012).

En el contexto de surgimiento de este modelo, la trayectoria de formación académica exitosa se asociaba de forma relativamente exclusiva a ese perfil, por su carácter poco común o excepcional. Luego veremos que estos relatos dan cuenta de un modelo de profesionalización en ciencias sociales que se extendió más allá de sus condiciones históricas de emergencia.

Ahora bien, el segundo tipo de migración de este grupo etario (consolidado) se relaciona el deseo de vivir en el extranjero, que el discurso nativo define como **"irse a vivir afuera"** un tiempo. Para los entrevistados, esta experiencia tiene como destinos predilectos países de habla hispana, como España (Esteban y Actis, 2011; Luchilo, 2011).

Para los entrevistados de alrededor de 60 años este tipo de migración durante la década de los 80, sintetiza la utilización por parte de esos entrevistados de iniciativas de promoción de la "cultura nacional" sostenidas por países europeos a través del establecimiento de vínculos diplomáticos e instituciones de fomento cultural y educativas, en algunos países de América Latina. Estas iniciativas, en los discursos, se vuelven atractivas para quienes están interesados en viajar, más allá de la formación. Aunque podrían pensarse como factores de atracción, operan de factores de empuje porque hay un uso instrumental de esos recursos con fines más amplios que el de formarse en el país destinatario.

Si retomamos la periodización de Esteban y Actis, observamos que este grupo etario (consolidado) migra en lo que los autores definen como la primera etapa (que va desde los inicios de las migraciones hasta 1985). En esta primera etapa, los flujos migratorios se dan con países con los que España tiene "afinidad cultural" como Argentina (Esteban y Actis, 2011, p. 120)[14], mediante iniciativas como las del Centro Iberoamericano de Cooperación[15]. Así lo expresaba Berta, de 62 años, de CIC Principal:

> "Salí cuarta, pero los dos primeros renunciaron. La presentación fue simple y yo tenía una breve trayectoria, empecé el doctorado en el 85, habré postulado en el 83, 84. Era poca plata la beca y no todos tenían. El doctorado, era menor en tiempo y en exigencia que hoy, España estaba atrasada académicamente por el franquismo."

Esteban y Actis llaman a la migración argentina hacia España como "migración económica" (2011, p. 125), en el sentido de "austero" y remite a la escasez de recursos que solventan la radicación temporaria. Así, como expresa Berta, para los entrevistados este tipo de destinos no detentan prestigio académico,

14 Según Esteban y Actis, 2011, el segundo período se inicia luego de 1986 hasta 1999, denominado "segunda etapa" cuando se produce una explosión migratoria, donde el móvil laboral –precario e inestable- era uno de los argumentos centrales. En el año 2000 se comienza una nueva etapa y aquí entran las experiencias de movilidad residencial y laboral, evidenciadas en estrategias de ascenso de la clase media y media baja argentina en el periodo de crisis de 2001 (p. 121-122).

15 Esteban y Actis reconocen cuatro etapas para las migraciones argentinas y españolas compuestas (precedentes, el exilio, migración económica y receso y reanudación de los flujos), donde sintetizan no solo los flujos de migración calificada, sino los movimientos desde nuestro país hacia el país español (2011).

por el impacto del franquismo en la dinámica intelectual y académica de las casas de altos estudios. Simbólicamente, estas migraciones se sintetizan en percepciones de *búsqueda de una experiencia cultural*.

Finalmente, un tercer tipo de migraciones observadas en este grupo etario expresa la posesión de expectativas profesionales de inserción en el mundo académico. Estas expectativas establecen que, para dedicarse a este espacio o mercado de posiciones, hay que obtener una credencial que dé cuenta de un aprendizaje superior. En el enfoque de algunos entrevistados esta "obligación" supone que, si hay que formarse, dice un entrevistado, hay que **"hacerla bien"**.

Esta frase remite al discurso coloquial, y sus sentidos más generalizados aluden a hacer las cosas del "mejor modo". Para el caso analizado, sería formarse científicamente y hacerlo del modo "más consagrado", un modo que asegure los resultados más competitivos, entre los significados más cristalizados.

"Hacerla bien" sintetiza entonces a un *modelo de profesionalización académica*. Este modelo conlleva, por un lado, la idea de formarse mediante la realización de estudios de posgrado en el extranjero, en contraposición a una formación "nacional". Pero también supone la elección de destinos académicos específicos. En conjunto, estas representaciones cristalizan en *narrativas profesionales* en torno a la formación científica, que serán actualizadas por algunos de los entrevistados de los próximos grupos etarios.

La necesidad de realizar este recorrido, se vincula en el imaginario de los entrevistados con experiencias en torno a la carrera de grado. Los que cursaron la carrera universitaria en contextos dictatoriales, dan cuenta de la creencia de *formaciones con falencias,* porque se perciben portadores de una formación disciplinaria "deficiente", "conservadora", "retrógradas".

Esta autopercepción y el reconocimiento de modelos de carrera con estándares científicos más elevados, da lugar a la necesidad de perfeccionarse. Por eso, algunos entrevistados establecen que su aprendizaje de investigación se inicia cuando comienzan con sus cursos de posgrado en el exterior. Serbio, de 57 años, de CIC Superior, experimenta dificultades de formación que –siente- no lograba resolver en los circuitos académicos locales:

> "Quería hacer un doctorado en el exterior, acá no lograba resolver problemas de la formación disciplinaria, trabajar con algún método, que te ordene, que te organice. Hice el doctorado de grande, tenía diferencias con mis compañeros más jóvenes, el modelo de doctorado de ahora no estaba, no había programas que ya estaban en Europa y los Estados Unidos."

Una creencia asociada a este tipo de migraciones es que realizar posgrados "afuera", "moverse" y distanciarse del lugar de origen genera un "valor agregado" a la formación. En algunos entrevistados, esta idea se vuelve una *moral del "esfuerzo"* que valoriza el "sacrificio" que supone migrar, poniendo de manifiesto la posesión de "definiciones grupales del éxito" sobre la formación en investigación (Roth, 1968), como expresa Octavio, de 57 años, de CIC Independiente:

> "Se llamaba beca de pre-iniciación y era para realizar un estudio de posgrado, en el año 88, me daban dinero para solventar mi maestría y eran pocas becas, era como un premio por formarse afuera. Muchos graduados de esos años los vas a encontrar con maestrías en Ciencias Sociales en FLACSO, o de Relaciones Internacionales, financiadas por CONICET."

En síntesis, esta modalidad de formación sienta las bases para una distinción en el imaginario de los entrevistados entre formaciones *locales* –en el país- *y cosmopolitas* –en el extranjero- que se mantienen vigentes hasta la actualidad.[16]

Internacionalización académica y formación de posgrado: la experiencia de los entrevistados de los grupos etarios intermedio y novel

Según los hallazgos, las semejanzas entre los grupos etarios intermedio y novel justifican un tratamiento conjunto. Una de las razones principales es que las modalidades y significados de las experiencias migratorias de estos entrevistados, al igual que sus expectativas y proyecciones de carrera, están atravesados por los procesos de *internacionalización* de la educación superior y, en especial, de políticas públicas de orientación de la internacionalización de la ciencia y la tecnología, de la mano de una mayor presencia de los gobiernos nacionales y los organismos (López, 2016).[17]

La internacionalización ha sido objeto de discusiones teóricas, estudios empíricos y revisiones metodológicas y técnicas. Múltiples autores del escenario internacional y nacional remarcan sus denominaciones polivalentes, la diversidad de referentes empíricos y enfoques de la que es objeto, y los conceptos y propuestas analíticas disponibles para estudiarla.[18]

Retomando el análisis de Gallardo (2015), los dos periodos históricos en los que los investigadores de CONICET realizan posgrados en el extranjero son la década del 80 y luego, entre 1990 y el inicio del año 2000. Luego de esa fecha, el estudio muestra una disminución de las formaciones de posgrado en el exterior, primando las formaciones nacionales. Podemos suponer al respecto que los programas de becas de fomento a la formación de posgrado y la proliferación de programas de posgrado a nivel nacional, operaron de condicionantes de esta disminución de formaciones en el extranjero (Unzúe, 2015; Jeppesen, Goldberg, Szpeiner, Rodríguez Gauna, 2015).

16 Hay diversos autores que trabajan esta tensión entre las dimensiones locales e internacionales o cosmopolitas dentro del mundo de la ciencia y la universidad, por ejemplo Kreimer y Ugartemendía (2007) y Beigel (2015).

17 López sintetiza que según la bibliografía especializada hay tres espacios de actividad que son objetos de procesos de internacionalización: "(...) las coautorías internacionales; otros en el proceso de cooperación internacional en el desarrollo de proyectos de investigación; y un tercer conjunto de trabajos aborda la movilidad de científicos más allá de las fronteras" (2015, p.179).

18 Por ejemplo, a nivel internacional se encuentran los estudios de Meyer, Kaplan y Charum, 2001; Wallerstein, 2007; Dezalay y Garth, 2017; Ortiz, 2017; Sapiro, 2017. Desde nuestro país algunos aportes son realizados por Albornoz, Poluch y Alfaraz, 2002; Nemirovsky y Yoguel, 2003; Fornoni y Perfecto, 2004; Kreimer, 2010; Flores, 2011, Luchilo, 2011; Beigel, 2015.

Los entrevistados que tienen de 45 a 49 años, enmarcan sus decisiones de formación en el contexto del fin de la década menemista y la crisis del año 2001. Según sus percepciones, el escenario desalentador para encontrar trabajo o insertarse en instituciones académicas del país propicia el éxodo de recientes graduados. El relato de Venecia, de CIC Adjunta de 41 años, da cuenta de esa percepción:

> "La gente se iba. Me postulé para ir a estudiar a Coimbra. No me salió y me quedé, pero compañeros de UBA se formaron afuera. Algunos volvieron y otros no, con el kirchnerismo, cuando CONICET se abrió de nuevo."

Estas ideas muestran la persistencia de la narrativa de la "fuga de cerebros" como marco de interpretación de la dinámica migratoria, en contextos de "falta de oportunidades". Por eso, los discursos de los actores no solo se orientan a irse para formarse académicamente; las justificaciones también admiten estrategias individuales o de pareja que apuntan a hacer frente a la situación laboral y profesional de los individuos en esta coyuntura, como veremos en el caso de Malena y su pareja o de Fabián y su pareja en la última sección.

En los entrevistados de los dos grupos analizados, los convenios y programas fomentados por las universidades nacionales y las agencias científicas nacionales e internacionales (como el Ministerio, las becas Fullbright, etc.), u otras modalidades organizacionales resultan condicionantes de la dinámica migratoria. Según Sebastián, la formación doctoral en el extranjero:

> (...) puede adquirir la forma de dos modalidades, por un lado, la formación de investigadores en instituciones extranjeras, y por el otro, la formación de investigadores en programas de cooperación interuniversitaria. (...) y está condicionada básicamente por dos factores: la inexistencia en el país de origen de programas de doctorado y la búsqueda de una mayor calidad y especialización en la formación. (Sebastián en López, 2015, p. 189)

Por eso, interesa reconstruir las vías de acceso a la migración con objetivos de formación de posgrado de los entrevistados de los grupos etarios intermedio y novel. Estas instancias cumplieron un rol clave en el proceso migratorio de los entrevistados y muestran diferencias en los grados de institucionalización de estas oportunidades, en comparación con el grupo tratado en el apartado anterior.

Estas modalidades son: convenios interinstitucionales; convenios de co-tutela entre universidades y estrategias individualizadas.

En primer lugar, lo que denominamos **convenios** implica la ampliación de canales institucionales que encaucen las posibilidades de realización de estudios de posgrado hacia otras esferas, no ya solamente determinados ámbitos disciplinarios o que ya no están centralizados en institucionales bilaterales –como los convenios con España del grupo anterior.

Lo que se observa en los relatos, es un aumento en las posibilidades objetivas de formación en el extranjero (institucionalizados en canales de acceso, de tipos de becas y multiplicación de destinos) mediante acuerdos y programas de instituciones de grado y posgrado, que conlleva también una diversificación de los beneficiarios, como los docentes de universidades nacionales (Rovelli, 2011; Vasen, 2013). Una de las principales iniciativas de profesionalización de la actividad científica en esta dirección, de mitad de la década del 90, fue el Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria (FOMEC) (Toscano, 2005).

Este es el caso de Silvio, de CIC Adjunto de 46, beneficiario de una beca por ser docente de UUNN (Universidades Nacionales) para realizar un posgrado en el extranjero, de cara a un contexto desalentador:

> "Las maestrías -FLACSO, Banco Patricios-, eran caras y no tenía plata. Aparece esta beca para docentes argentinos para hacer el doctorado en Brasil. Aplicaba poca gente y entré, tenía que tener un orientador argentino y un director de Brasil."

En algunos de los entrevistados, la realización de un posgrado en el extranjero se presenta como el producto del "deseo individual" porque no se reconocen destinatarios de formas de reclutamiento de la actividad de investigación, y por eso, las carreras no son objeto de planificación ni proyección para estos entrevistados, no aparece en el "panorama de posibles".

Por esa razón, no relacionan la migración con un proyecto de construcción de carrera, evidente en la percepción de la ausencia de pasos de carrera, por lo cual las posibilidades no surgen como una etapa más (de formación), sino que derivan de la ocupación de espacios que conllevan primero posibilidades de migrar y luego de esa formación en el extranjero, surge el interés en el ejercicio de la investigación como carrera.

Juano, de 43 años, de CIC Adjunto, se integra de casualidad en un instituto no universitario y aunque el entorno favorece los contactos, la posibilidad de la migración surge por "causas fortuitas", asociadas al llamado individual de una persona desconocida. Esto no se da por ser miembro de un colectivo más amplio o como recurso de profesionalización:

> "En 2007 viene al Instituto una catedrática de la Autónoma de Madrid para que vaya gente a doctorarse a España. Apliqué a una beca de la Fundación Carolina y el Ministerio de Educación y me fui, pero tuve que hacer una maestría."

Como aspectos de programas de movilidad más amplios, estos convenios conllevan compromisos curriculares, temporales, legales y administrativos (entre parte y contraparte), que intervienen en la proyección del proceso migratorio (motivaciones, destinos, expectativas, duraciones, retorno, etc.) y operan de factores de "empuje".[19]

En segundo lugar, una dinámica de migración calificada que surge de las experiencias de los entrevistados de estos grupos etarios, son las formaciones de posgrado con modalidades de **co-tutela**, que constan de títulos otorgados por instituciones educativas/científicas de dos países distintos.[20] Dalmira, de 38 años, de CIC Asistente, cuenta más abajo que, aunque los trámites burocráticos de las universidades locales siempre "sean engorrosos", estas modalidades ya están normativizadas y propician determinadas estadías migratorias (como relata la entrevistada):

> "Lo hice en co-tutela, entre UBA y la Ècole de Francia. Al año de estar en el doctorado de la UBA presenté los papeles porque todo el trámite demora. Quería tener el título francés, pero no quería irme quizás cuatro años afuera. En general todas las demoras vinieron por la UBA y no por la Ècole."
>
> Esta formación de posgrado internacionalizada evidencia las creencias en torno a la existencia de carreras de investigación encarnada en algunos investigadores del grupo nivel, a diferencia de la indefinición percibida sobre los pasos de carrera en el primer grupo trabajado.

Por eso, los entrevistados justifican estas experiencias migratorias construyendo relatos centrados en estrategias de a*cumulación de credenciales,* expresivos de un proyecto o plan más amplio, donde estas acciones de formación constituyen un paso más en las proyecciones de carrera.

Como la migración calificada supone modalidades de "causación acumulativa" (Luchilo, 2011, p. 37), estas "primeras" estadías migratorias constituyen garantías en torno a dos cuestiones: la reproducción de vínculos permanentes (o de movilidades permanentes) y la consolidación de vínculos de trabajo científico que redundan en redes internacionales.[21] En cualquier caso, estas dinámicas generan las condiciones de posibilidad para la construcción de perfiles académicos internacionalizados o "cosmopolitas".

19 Veremos que conllevan compromisos entre las partes también para el periodo de la estadía, o del retorno.

20 Esto supone a su vez una doble dirección.

21 Más allá de que la noción de red ha sido usada para poner en entredicho el concepto bourdieusiano de "campo" (Heredia, 2012), lo cierto es que estas inserciones internacionales tienen efectos de capital (primero social y luego académico y científico), en los circuitos académicos locales.

Un tercer tipo de migración se sintetiza en la narrativa de que "el que quiere puede" porque retrata intereses académicos motorizados por el contexto (construir una carrera, ingresar al CONICET, mejorar la posición en una UUNN), que se canalizan a través de **estrategias individuales** de búsqueda de oportunidades migratorias institucionalizadas.

Esta modalidad (que bien podría llamarse "quien busca encuentra"), adquiere preeminencia en contextos de globalización e individualización institucionalizada (Beck y Beck-Gernsheim, 2003; Giddens, 1997). Esto favorece la idea de que hay posibilidades institucionales que están creadas para cada perfil individual y es el sujeto el encargado de armar su "propio plan", ajustando las opciones de la oferta disponible a sí mismo.

Estas posibilidades van de la mano de un escenario de "democratización" de los instrumentos de fomento a la formación de posgrado, no solo en Argentina sino en diversos países del mundo. Esta multiplicación, sumada a los flujos de la comunicación y la información en contextos de globalización, equilibran la balanza de oportunidades en perfiles con escasa inserción institucional –por ejemplo, en el entorno universitario-, volviendo accesibles determinadas oportunidades de carrera a esos perfiles.

Estos entrevistados justifican la decisión de migrar sobre el telón de fondo de una evaluación de sus propias trayectorias y las posibilidades locales de "pelear por recursos" para construir una trayectoria. Por eso, la formación de posgrado se construye como el aliciente para el desplazamiento ante un panorama donde la otra institución de interés para hacer carrera (CONICET) es percibido como "inaccesible" por los estándares manejados. Así relata Héctor, de 38 años, de CIC Asistente:

> "En 2007 empecé a averiguar cómo entrar en el CONICET y estaba medio desconectado de la UBA, no tenía contactos, la veía medio difícil. Resolví irme, habría una convocatoria para gente que se quisiera hacer la maestría a la UNAM en México. Me anoté, papeles por correo y varios meses, porque daban un curso de ingreso y después toman un examen."

Estas posibilidades de formación comienzan a visibilizarse para todas las disciplinas –antes disponibles para algunas franjas etarias-, por la proliferación de redes, instrumentos y programas de cooperación internacional (regional o bilateral). Para algunos entrevistados de alrededor de 45 años, la memoria de la crisis social y económica, atravesada durante la década menemista, es un contexto que opera explicando el éxodo, ya que "todos se iban porque no había trabajo". Para Malena de 44 años, de CIC Asistente, aunque CONICET no era una opción, sí ve "posible" aplicar a una beca para el Reino Unido:

> "Era 98/99, irme era una forma de escapar de la situación del país. Hice consultoría, pero quería seguir estudiando. No se me cruzó presentarme a CONICET, las posibilidades de conseguir una beca

eran difíciles o así se veía en mi circuito. Me presenté a las del "British Council" que eran difíciles, pero sabía inglés, tenía buen promedio y eran más transparentes los criterios."

En estos casos, aunque en los discursos de los actores la migración se construye como consecuencia del "cierre" de las alternativas de financiamiento a la formación de posgrado local (como las becas del CONICET), los móviles siempre se conjugan con otras motivaciones –no académicas y menos explícitas- que "empujan" a los actores a desplazarse, como estrategias de radicación familiar o experiencias de pareja en otros países, entre algunos ejemplos.

En la Tabla 3 se sintetizan los tipos de migración, las creencias y narrativas reconstruidas con base en el análisis del material.[22]

Tabla 3 Tipos de migración, creencias asociadas y narrativas

	Tipo de Migración	Creencias	Narrativas
Grupo Consolidado	Exilio político: contexto dictatorial.	+ Emergencia del modelo de "ejemplaridad" profesional	+ Narrativa de la "fuga de cebreros" +Narrativas profesionales
	"Irme afuera": vivir en el exterior como experiencia cultural.	+Relato de búsqueda de una experiencia cultural	
	"Hacerla bien": modelo de profesionalización	+ Relatos de falencias en la formación + Locales y Cosmopolitas + Moral del "esfuerzo"	
Grupos Intermedio y Novel	Convenios: "democratización" de posibilidades objetivas.	+ Creencia sobre la realización de posgrado como "deseo individual" + Creencia de "ausencia de pasos de carrera".	+Narrativa de "falta de oportunidades" + Narrativa: "el que quiere, puede".
	"Cotutela": estrategia de formación múltiple e internacionalización.	+ Relatos de estrategias de acumulación de credenciales	
	Estrategias individuales		

Fuente: Elaboración propia.

Se observa entonces, por un lado, que las creencias asociadas a los tipos migratorios no se explican en todos los casos analizados por narrativas (significados colectivos suficientemente generalizados) existentes, ligadas a las instituciones de ciencia y técnica, según se entiende, por la novedad que presentan estas modalidades y la ausencia de instituciones intervinientes; por

22 Las denominaciones de los tipos de migración, narrativas y representaciones, como anticipamos, parafrasean modismos de la voz nativa. Agradezco especialmente a uno de los evaluadores por las preguntas realizadas sobre la relación entre narrativa y creencias.

otro lado, en algunos casos, la dinámica migratoria y sus creencias inauguran narrativas específicas al espacio social analizado –como podemos pensar en torno a las narrativas profesionales.

Así, estas creencias poseen tanta fuerza, que pasan a formar parte del repertorio de significados sedimentados de las instituciones científicas, inaugurando narrativas que perviven más allá del contexto histórico y del entramado relacional donde surgen. Al operar de marcos significativos presentes en el mundo académico, se renuevan dependiendo el contexto y los grupos de edad específicos.

"Volver": algunas formas de retorno y reinserción en las instituciones locales

La migración no solo establece el momento de la ida sino también supone reconstruir el modo como los investigadores entrevistados resuelven "el problema" del retorno, definido por los actores como la inserción en la sociedad del país de origen (vínculos previos, mercados de trabajo, etc.).

Por eso, indagamos la percepción de los actores sobre los derroteros, vínculos y estrategias que se establecen con las instituciones científicas y universitarias una vez que vuelven.[23] Por ejemplo, Spivak L´Hoste y Hubert muestran cómo la formación en el extranjero construye vínculos novedosos entre la movilidad, los modos de producción de conocimiento y los perfiles profesionales generados con base en esos trayectos de formación, porque se puede "(...) abordar la movilidad de los investigadores a partir de sus relatos de trayectoria profesional focalizando, en particular, en los modos de producción de conocimientos que se deslizan de estos" (2012, p. 90).

A diferencia del apartado anterior, en el análisis del retorno operan aspectos que establecen similitudes entre las experiencias de reinserción al país de los diferentes grupos etarios, volviendo menos central la edad en el proceso de comprensión. Las distintas experiencias individuales y grupales se comprenden a partir de los contextos social, económico y político de migración de cada grupo etario entrevistado y, en materia de política sectorial, por la ausencia o disponibilidad de programas de política pública específicos para facilitar el retorno al país y/o la inserción de los doctores en instituciones públicas y privadas donde desempeñarse profesionalmente.

Según el análisis, las diferencias dependen de dos condicionantes que son previos y simultáneos al fenómeno migratorio: por un lado, las inserciones previas y los vínculos informales que operan como "promesa" (inversión) anticipada de cara a la obtención del doctorado. Los niveles de inserción previos a migrar -cargos docentes, redes o grupos de investigación, contactos en centros de investigación- son centrales para la integración inmediata al retorno.

23 Esta situación no solo alude a la búsqueda de empleo de los migrantes retornados sino inclusive a situaciones donde retornan a empleos antiguos o viejos espacios con la nueva credencial, cátedras o grupos de investigación, donde el resto no posee esa credencial, o también a cargos docentes bajos y de escasa dedicación, bajo el mando de docentes titulares con menores credenciales.

Por otro lado, la periodicidad e intensidad con que se mantienen las relaciones (y comunicaciones) con el lugar de origen, generan diferencias entre los procesos de reinserción. Esto propicia discursos donde la "revolución informática" producida durante la década del 90 genera impactos diferenciales para las posibilidades experimentadas por los entrevistados de cada grupo etario.[24]

Así, los entrevistados vuelven a Argentina en dos contextos sociohistóricos diferentes que favorecen o desalientan las dinámicas de retorno migratorio. Por un lado, el retorno durante la década de los 90 (en el marco de los gobiernos menemistas) y previamente a la situación de inestabilidad política y económica del año 2001. El otro contexto que adquiere especificidad es luego del escenario que se instaura en el año 2003, con experiencias y percepciones dispares porque la política científica y tecnológica adquiere relevancia y la migración científica se convierte en "política de Estado".[25]

Por eso, reconstruimos dos situaciones de retorno y re-inserción a los entornos académicos de los investigadores de los tres grupos de edad, tomados de forma conjunta.

Por un lado, una *reinserción dificultosa* o efectuada desde la *desconexión*, derivada del anclaje débil a nivel institucional, la ausencia de redes de sociabilidad académica previas al viaje o la ausencia de estrategias de inserción anticipada a la realización de posgrado en el extranjero (como los compromisos que suponen algunas becas). Una solución disponible mencionada por los entrevistados (actualmente vigente), era la obtención de becas del CONICET o la postulación para el ingreso, que implica una extensión de la "condición de becarios".

Sin embargo, no fue la situación más usual, ya que implicaba anticiparse y proyectar con mucha antelación, ante una situación que no era clara para los individuos. Esta posibilidad resolvía el problema de la manutención durante el retorno a través de estipendios, lo que implicó muchas veces que la movilidad fuese realizada con una beca para estudios en el exterior del organismo, lo que tampoco era común, en el contexto de la década del 80 e inicios del 90.

Un problema de los "desconectados" (usual en los del grupo etario consolidado) es la diferencia entre la formación académica adquirida y la percepción del estado de la situación al momento de volver y buscar espacios de inserción, en especial porque los espacios privilegiados para insertarse son el mundo universitario y el CONICET, donde se concentra el mercado de puestos para quienes desean insertarse en el mundo académico.

El desafío que se presenta es observar cómo los residentes sin posgrados, pero con trayectoria docente, han avanzado dentro de la universidad, al estar organizada sobre reglas de funcionamiento y sistema de recompensas que no se corresponden con esas expectativas. La posesión de una trayectoria docente

24 En el resto del mundo esta revolución comenzó previamente, pero en Argentina las consecuencias de la interdependencia global y del desarrollo de estos flujos de la comunicación y la información sobrevienen con alguna tardanza en relación con el contexto global.

25 Ello fue objeto desde el año 2003 incluso de relevamiento periodístico por parte de algunos medios, para convertirse luego en objeto de estudio de diversas disciplinas y enfoques de las ciencias sociales y humanas. Luego, con la jerarquización de la ciencia a través del Ministerio y con el auge del programa Raíces se vuelve aún más visible. Para ver algunos recortes acceda a: https://www.oei.es/historico/divulgacioncientifica/reportajes_487.htm; https://www.lanacion.com.ar/lifestyle/el-retorno-de-los-cerebros-nid1399116

no es lo único que explica el plus de un "nativo académico" y sus mayores posibilidades de mantenerse o reproducirse en la institución, sino los capitales sociales y burocráticos acumulados por la pertenencia a la institución en cuestión, que tiende a privilegiar a sus miembros más antiguos.

Esto que genera sentimientos de injusticia e impotencia, traducidos en críticas "al sistema" por la desventaja que sufren ante personas que detentan menos saberes, pero mejores posiciones. Así relata Octavio, de CIC Independiente, de 57 años, con recelo:

> "Quienes se quedaron (en el país) ganaron posiciones en las universidades o en la investigación. El que vuelve sabe idiomas, cosas que el CONICET no valora, debería hacer diferencia. Vuelvo casi sin inserción en la Facultad, mi cargo lo tenía otro, tuve un seminario y el CONICET me dio una Beca de Perfeccionamiento hasta que ingresé en 1995."

Al igual que Fausto, de CIC Independiente, de 50 años, que relata la falta de identificación que siente con el mundo académico local al que arriba:

> "Volví a un ambiente hostil en términos laborales, no me pude integrar bien al grupo. No me interesaba mucho lo que se hacía en la Universidad de Córdoba en términos de áreas, pero tuve la suerte de tener esa beca de CONICET, eso me permitió terminar el doctorado acá con tranquilidad."

El segundo tipo de experiencias reconstruidas las denominamos de *reinserción fluida*, porque la desconexión con el contexto local es parcial o intermitente, mantenidas por elección personal, por cercanía del país donde se migró o porque la beca percibida así lo estipulaba. Ello posibilita no sólo "sostener", sino también profundizar redes sociales e institucionales que aseguran la contención y favorecen el acceso a las oportunidades de empleo posterior. La integración se facilita cuando los vínculos (formales e informales) no se suspenden, como dice Rubén, CIC Independiente, de 54 años:

> "Estuve tres años en Estados Unidos y tres años en Argentina. Los últimos tres, mientras hacía todo el trabajo de campo y escribía la tesis, no quería saber nada con la UBA, mientras estoy terminando concurso en UNASM una dedicación simple."

Un ejemplo de *destiempo* es la trayectoria de Serbio, de CIC Principal de 57 años, que siendo doctor es JTP de una docente titular con recorrido local y sin postítulos de mayor edad: [26]

> "Vi un mundo de bibliografía con el doctorado. Cuando me tocaba dar la clase de observación participante o historia de vida, yo metía cosas que yo conocía y ella lo tomaba como una descalificación a su programa."

Lo mencionado permite pensar en las diferencias entre quienes son portadores de formas diferentes de capital, en términos de Bourdieu (1994), un poder temporal, político, poder institucional e institucionalizado que está ligado a la ocupación de posiciones eminentes en las instituciones y otro, un poder específicamente científico, basado en el reconocimiento de los pares o de la comunidad consagrada.

En el caso de nuestros entrevistados, el hecho de contar con vínculos previos (sea alguna modalidad de beca o relaciones sociales) y de mantener contacto regular con el espacio universitario y científico local, parece marcar la diferencia entre quienes aterrizan en el país "con algo" y quienes deben comenzar "desde cero" a buscar.

Sin embargo, como hemos visto, incluso quienes realizaron sus estadios en el marco de convenios con universidades del país de origen, han experimentado dificultades para obtener un rédito del esfuerzo diferencial que supone "formarse afuera".

Finalmente, estas "complicaciones" fueron reconocidas los últimos años y propiciaron estrategias institucionales para fomentar no solo en retorno, sino "la colocación" de los recursos humanos altamente calificados que se formaban en el extranjero. Por eso, es menester abordar una dinámica de retorno que obtuvo resonancia pública hasta considerarse política de Estado, el "programa RAICES". Esta política supuso modalidades de repatriación de científicos en el extranjero que, como veremos, merece una reflexión diferenciada.

Retornos institucionalizados: retornar como repatriado

Más allá de los dilemas en torno a la denominación de "fuga de cerebros", el "drenaje de cerebros", la "ganancia" o "la pérdida", lo cierto es que los instrumentos de política científica y tecnológica de los países de origen constituyen un factor de explicación tanto en el empuje, como también factor de retorno de los migrantes calificados.

Según la bibliografía, hay formas directas de estimular el retorno a través de políticas en ciencia y tecnología e instrumentos relacionados (Luchilo, 2011, pp. 59-61); o indirectas, relacionadas con políticas de desarrollo o de

26 Serbio me explicó que posteriormente la docente obtiene el título de doctor, lo que era previsible pensando que es una cátedra troncal de una de las principales unidades académicas del país, radicada en la región centro.

fortalecimiento de los sistemas educativos y científicos, que también atinan a evitar, desde el Estado, la perdida de stock de recursos calificados (García de Fanelli, 2008).

Interesa distinguir esta modalidad de retorno de forma separada del subtítulo anterior porque, aunque se encuentra atravesada por los mismos aspectos que intervinieron en el análisis de los casos anteriores (fluidos y de desconexión), esta vez el retorno es objeto de un tratamiento formal por parte de instituciones locales.

Por eso se vuelve interesante para pensar la incidencia de programas de política pública en los casos analizados, que fueron beneficiarios de la política de repatriación. Esto, sin embargo, en los resultados en materia de reinserción, el instrumento de política resulta un aliciente a su inserción y en otros casos donde, más allá de la posibilidad de volver, no garantiza "aterrizajes" institucionales.

En Argentina, como modalidad de política pública directa destinada a administrar el problema de la migración calificada en nuestro país, se encuentra el **Programa RAICES (Red de Argentinos Investigadores y Científicos en el Exterior),** que fue una iniciativa lanzada en el año 2000 sin repercusión, relanzada en el año 2003 y convertida en Política de Estado, Ley 26.421 del 22 de octubre de 2008 (Albornoz y Gordon, 2011, p. 33).[27]

El Programa promovió la vinculación con investigadores argentinos residentes en el exterior, la retención de investigadores en el país y el retorno de científicos interesados en desarrollar sus actividades en la Argentina, que hubieran migrado previamente.

En términos de modos específicos de retorno al país, retornar como repatriado consta de una dinámica que atravesó a todos los grupos etarios, es decir, estuvo disponible para investigadores de todas las edades, aunque los jóvenes concentraron su atención.

Aunque esta política otorgó legitimidad al gobierno de turno, algunos autores afirman que los resultados obtenidos no fueron los buscados, ya que los procesos de repatriación estuvieron orientados a investigadores jóvenes que retornarían de igual modo y no a aquellos investigadores prestigiosos en el extranjero, que habían migrado por falta de condiciones y recursos materiales (Kreimer et al., 2016).

La estrategia de retorno está asociada a una política de repatriación de investigadores residentes en el extranjero que mediante la beca postdoctoral encuentran un modo más seguro y progresivo de volver al país de origen, al otorgar un estipendio durante dos años, con la posibilidad de insertarse en el mercado científico (CONICET) y/o académico (universidades) local.[28]

27 Para acceder a comparaciones con otros programas análogos de otros países, véase el artículo de Rivero y Trejo (en prensa) que forman parte de este mismo Dossier.

28 Este tipo de beca fue leída de forma positiva por los investigadores en general y por la comunidad académica y en especial por los investigadores que forman parte de nuestra muestra que retornaron a través de esta medida. Lo interesante es que debían postularse a ambas convocatorias, beca postdoctoral y CIC, pero los requisitos eran poseer el doctorado finalizado, lo que aseguraba la obtención del estipendio mientras se evaluaba el pedido de ingreso a carrera. En caso de no obtenerla, el retorno había sido financiado por el lapso de dos años, pudiendo haber buscado otros trabajos en el lapso.

De los investigadores entrevistados, dos casos resultan interesantes.[29] El relato de Malena de 44 años, de CIC Asistente, junto a su pareja ingeniero, refleja un tipo de retorno motivado por estos instrumentos de políticas de la mano del contexto político que lo atravesó:

> "Luego de ahí me presenté a otra beca cuando estaba haciendo la maestría y que era ya inglesa, y me salió por lo que me quedé haciendo el doctorado, fueron siete años viviendo afuera. Cuando terminé mi doctorado, apliqué para ser postdoc en CONICET y volvimos a argentina en 2006, en plenos procesos kirchneristas."

Por otro lado, en el caso de Fabián y su pareja, cuando deciden retornar, encuentran una opción que disminuye la incertidumbre en esta alternativa de repatriación y postulación a CONICET. De 36 años, CIC Asistente, percibe la necesidad de formarse en el extranjero porque las condiciones ofrecidas para sus disciplinas de grado no satisfacen, según él, las expectativas que esperan de una carrera en economía.

Por eso, luego de una estadía que se presenta primero como Maestría y luego se convierte en Doctorado, se organiza un proceso de retorno que contempla la necesidad de dinamizar los capitales sociales generados a nivel local, para organizar un retorno donde hubiera posibilidades. Como muchos de los investigadores que retornan están desinteresados en buscar trabajo en el sector privado, el programa de repatriación produce un contexto propicio para absorber los científicos de nacionalidad argentina y hace posible una vuelta al país de la mano de empleo en el CONICET:

> "No queríamos trabajar en el sector privado. El programa de repatriación de CONICET te exigía el doctorado, dijimos "nos quedamos en México a terminar el doctorado y volvemos luego, vamos a tener más trayectoria afuera para sacarle provecho."

A modo de síntesis

El análisis de las entrevistas permitió ver diferencias en los significados asociados a "formarse afuera" de entrevistados de tres grupos etarios de investigadores del área de ciencias sociales y humanidades del CONICET, periodo en el cual obtuvieron la credencial de doctorado

Dos cuestiones impactaron en la percepción de la migración. En primer lugar, la idea de la existencia o ausencia de una "carrera" de investigación, que condicionó la asociación de la migración a proyectos de formación e

29 Existen modalidades de retorno de investigadores en el extranjero desde el subsidio Raíces, desde la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, a través del Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica (FONCyT) y por parte del CONICET, a través del sistema de becas.

inserción laboral más amplios. En segundo lugar, la presencia -en el discurso- de referencias institucionales que sostienen y fomentan la formación de posgrado internacional.

En el primer grupo (consolidado), con entrevistados que van desde 50 hasta 70 en algunos casos, las experiencias y móviles resultan heterogéneos y el contexto dictatorial tiene una influencia directa e indirecta en torno a la migración calificada.

De forma directa es factor de empuje, si consideramos la persecución estatal y las experiencias de formación de posgrado durante el exilio político. Esta importancia se resignifica y refuerza con el retorno al mundo académico local de estos doctores formados en el extranjero, cuando inicia el gobierno democrático.

En el marco de estas experiencias migratorias, se dinamizan dos narrativas: la fuga de cerebros, actualizada con cierta regularidad en nuestro país, y determinado modelo de ejemplaridad y narrativas profesionales sobre la investigación que se resignifican para el campo de las ciencias sociales. Además de ser un modelo de profesionalización, es un criterio de clasificación de perfiles de investigadores, según hayan transitado su formación en el país o en el extranjero.

Otro tipo de migración de este grupo etario está condicionada por la búsqueda de experiencias culturales en el extranjero, ante un contexto argentino que dejaba atrás la dictadura a mediados de la década del 80 que, en los discursos, se plasma en el deseo de "irse afuera", esto es, de viajar y experimentar el mundo.

Una última modalidad migratoria de este grupo etario (consolidado), son los relatos asociados a migrar como un modo de "hacerla bien" o a formarse académicamente a través de una formación internacional.

Estos entrevistados (de alrededor de 55 años), toman a las formaciones de los exiliados como una referencia a seguir en relación con lo que entienden como una formación en investigación, que contrasta con los docentes "vetustos", figuras de la "vieja escuela". Esta narrativa profesional enmarca lo que se denominó como perfiles locales y cosmopolitas, clasificación que está atravesada por valoraciones que moralizan la experiencia migratoria, entendiéndola como un sacrificio personal y profesional que otorga una valía diferencial en el mundo académico local.

Los discursos de los investigadores de los grupos intermedio y novel, dejan ver una presencia mayor de marcos de institucionalización, que encauzan las experiencias de formación de posgrado en el extranjero, de la mano de programas de política que estimulan estas acciones. Tanto los convenios como la modalidad de cotutela, hablan de dispositivos y recursos implementados desde las propias instituciones para "internacionalizar" las trayectorias de actores con recorridos académicos y científicos muy diversos.

Desde el punto de vista de las creencias, por un lado, la formación de posgrado es percibida como "deseo individual", relacionado con repertorios de significados que se enmarcan en la "narrativa de falta de oportunidades" en Argentina durante la década del 90. Estos entrevistados no reconocen haber sido objeto de reclutamiento en la actividad de investigación (por ejemplo,

durante la universidad) y por eso no relacionan la migración con un proyecto de construcción de carrera, evidenciado en la creencia en ausencia de pasos de carrera.

Hay entrevistados que sí dan muestras de reconocimiento de posibilidades de carrera, por la pertenencia a espacios y entramados relacionales (como grupos de investigación) que señalizan los pasos a seguir. La migración asociada a la "cotutela" se presenta, en el imaginario de los entrevistados, como parte de una estrategia de acumulación de credenciales, cuyo objeto es jerarquizar la propia carrera.

En línea con esto, un último tipo de migración de estos dos grupos etarios se denominó estrategias individuales, basadas en la creencia en que cualquier individuo tiene posibilidades de hacer una carrera de posgrado y sólo es preciso buscar, según cada perfil de destinatario, las alternativas en la oferta de becas, programas y recursos para cada trayectoria específica sobre un escenario de pluralidad de opciones. Estas creencias están en línea con narrativas que se sintetizan en la idea de que "el que quiere, puede", en tanto hay opciones institucionales para cada individuo.

Para la dinámica de retorno de los migrantes, el trabajo de análisis mostró una menor importancia de la edad para explicar las posibilidades de inserción institucional de los entrevistados una vez que vuelven del extranjero, evidenciando más injerencia los vínculos previos (relaciones, cargos previos) y el estado de la política pública sectorial, especialmente la apertura del CONICET.

Estos elementos nos permiten observar modos de retorno (de desconexión y fluidos) y experiencias de inserción de estos doctores en el mercado de posiciones académicas de las universidades y el sistema científico. De un lado, cada modalidad está asociada con el contacto mantenido con el país de origen por parte de los entrevistados, condicionada por el grado de desarrollo de las comunicaciones en cada contexto migratorio y los momentos del retorno. Por otro lado, los capitales sociales mostraron injerencia en las posibilidades de inserción en las instituciones locales, condicionando con ello la valuación que realizan los migrantes sobre los "premios" otorgados por realizar el esfuerzo de formarse migrando.

La experiencia de retorno de algunos beneficiarios del programa Raíces, permite pensar que la política de repatriación de investigadores es un instrumento de política propicio para entablar vínculos institucionales y proveer recursos materiales durante una fase específica de la trayectoria migratoria: la vuelta de los doctores. Sin embargo, no necesariamente su inserción en el espacio académico nacional.

Así también, se mostró la potencialidad que presentan las experiencias y creencias en torno a la migración en la cristalización de narrativas de la historia social y política de nuestro país, como el exilio político y las crisis recurrentes que operan de esquemas de interpretación de los éxodos de científicos. También permitió observar la emergencia de creencias y experiencias en torno a la dinámica de formación de posgrado en los entrevistados que forma parte de las ciencias sociales. Las lecturas muestran la emergencia de dinámicas de profesionalización y de los modelos de éxito profesional, que comienzan a operar como guías para la acción de los nuevos reclutas y como criterios de clasificación de perfiles y productos.

También se observó cómo los instrumentos y programas de posgrado operan como factores de empuje o de retención de la formación de posgrado en el extranjero. Las relaciones entre instituciones de educación superior y sistemas públicos de investigación impactan en la construcción de carreras de investigación.

La internacionalización de las trayectorias no es algo reciente, lo interesante es observar cómo este proceso impacta y dinamiza nuevas formas de diferenciación de las trayectorias educativas y científicas. En la actualidad, las dimensiones de la internacionalización de la investigación (al decir de López, 2015) que diversifican las posibilidades migratorias y de movilidad académica internacional, no están solo en la etapa de la formación doctoral sino en otros "momentos" de la carrera, como el postdoctorado y las estancias de investigación.

En síntesis, la migración de recursos calificados es un proceso complejo y multidimensional, que debe ser abordado considerando las especificidades sociales y culturales de los países intervinientes, necesarias para comprender la migración y el impacto en los sistemas donde se insertan los individuos concretos, ya que, como vimos, presentan consecuencias a largo plazo.

Referencias

Albornoz M. y Gordon A. (2011). La política de ciencia y tecnología en Argentina desde la recuperación de la democracia (1983 – 2009). En: Mario Albornoz y Jesús Sebastián (Eds.) *Trayectorias de las políticas científicas y universitarias de Argentina y España*, Madrid, España: CSIC. Recuperado de http://docs.politicascti.net/documents/Argentina/Albornoz_Gordon_AR.pdf

Beigel, F. (2013). David y Goliath. El sistema académico mundial y las perspectivas del conocimiento producido en la periferia; Prohistoria; *Pensamiento Universitario*; *15* (5), 15-34. Recuperado de http://www.pensamientouniversitario.com.ar/wp-content/uploads/2019/08/PENSAMIENTO_UNIVERSITARIO_15.pdf

Beigel, F. (2014). Chile: un centro periférico para la internacionalización de las ciencias sociales latinoamericanas y la construcción de un prestigio académico regional (1953-1973). *Revista De La Red Intercátedras De Historia De América Latina Contemporánea*, *1*, 101-105. Recuperado a partir de https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RIHALC/article/view/8367

Beigel, F. (2015). Culturas [evaluativas] Alteradas. *Política Universitaria*, *IEC-CONADU, 2* (2) 11-21. Recuperado de https://iec.conadu.org.ar/files/areas-de-trabajo/1517941199_2015-politica-universitaria-2.pdf

Beck, U. y Beck-Gernsheim, E. (2003). *La Individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Buenos Aires: Paidós

Bourdieu, P. (1994), El campo científico. *REDES. Revista de Estudios Sociales de la Ciencia, 1* (2), 31-160. Recuperado de: https://ridaa.

unq.edu.ar/bitstream/handle/20.500.11807/317/07R1994v1n2.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Dubar, C. (1998). Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. *Educ. Soc. 19* (62), 13-30. http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301998000100002

Fernández - Vavrik, G. D. (2010). Un mundo de actos. Prácticas de compromiso y exilio de agentes universitarios argentinos. En Beige, F. (coord.) *Autonomía y dependencia académica: Universidad e investigación científica en un circuito periférico: Chile y Argentina (1950-1980)* (pp. 271 – 313). Buenos Aires: Biblos.

Gallardo, O. (2015). Trayectorias de formación de investigadores del CONICET; *Sociedad. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales, 34* (12), 129-148. Recuperado de https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/14073/CONICET_Digital_Nro.15805.pdf?sequence=1&isAllowed=y

García de Fanelli, A. (2008). Políticas públicas frente a la "fuga de cerebros": Reflexiones a partir del caso argentino. *Revista de la educación superior*, *37* (148), 111-121. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602008000400008&lng=es&tlng=es.

Emiliozzi, S. (2015). Tendencias mundiales en la formación e inserción de recursos humanos altamente calificados. *Sociedad, Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales*; *34* (12), 39-72 Recuperado de https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/14073/CONICET_Digital_Nro.15805.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Esteban, F. (2003). Dinámica migratoria argentina: inmigración y exilios. *América Latina Hoy, 34*, 15-34. Recuperado de: https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/120600/Dinamica_migratoria_Argentina_inmigracio.pdf;jsessionid=C95A51C7B0EE1B3005A1C7A267DF73D6?sequence=1

Esteban, F. y Actis, W. (2011). Migración de personas calificadas de Argentina a España ¿Una nueva fuga de cerebros? En: Luchilo L. (coord.) *Más allá de la fuga de cerebros. Movilidad, migración y diásporas de argentinos calificados* (pp. 117 – 168). Buenos Aires, Argentina: Eudeba.

Giddens, A. (1997). *Modernidad e identidad del Yo*. Barcelona: Península

Jeppesen C.; M. Goldberg, M.; Szpeiner, A.; Rodríguez Gauna ; Raissa, N. M; Silvani, J. E. (2016). La formación de doctores en Argentina: avances y desafíos desde la perspectiva CONICET. Gerencia de Evaluación y Planificación. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Argentina. *Revista argentina de educación superior, 12*, 149-173. Recuperado de http://www.revistaraes.net/revistas/raes12_art6.pdf

Jeppesen, C. Goldberg, M.; Szpeiner, A.; Rodríguez Gauna. M. C. (2015). Estrategias, instrumentos y resultados de la política pública de RRHH

en los últimos diez años; *Revista Sociedad, 34*, 73-90. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales.

Jensen, S. (2010). *Los exiliados*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

Kreimer, P. (2010). Institucionalización de la ciencia argentina: dimensiones internacionales y relaciones centro-periferia. En: *Intérpretes e interpretaciones de la Argentina en el Bicentenario* (pp. 121-137). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes. Recuperado de https://repositorio.esocite.la/85/1/KREIMER-Institucionalizacion-de-la-ciencia-argentina-II-2.pdf

Kreimer, P. (2015) Los mitos de la ciencia: desventuras de la investigación, estudios sobre ciencia y políticas científicas. *Nómadas (Col),* (42) ,32-51. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1051/105140284003

Kreimer, P y Ugartemendía, V. (2008). Ciencia en la Universidad: dimensiones locales e internacionales. Mecanismos de reproducción de la investigación en grupos universitarios de la Argentina. *Atos de Pesquisa em Educaçã*o, *2* (3), 461-485.

Lastra, M. (2016). *Volver del exilio: Historia comparada de las políticas de recepción en las posdictaduras de la Argentina y Uruguay (1983-1989).* La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento; Posadas: Universidad Nacional de Misiones. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.486/pm.486.pdf

Lastra, S. (2017). Los retornos del exilio: memorias, críticas y olvidos de las políticas estatales en Argentina y Uruguay. *e-l@tina, Revista electrónica de estudios latinoamericanos, 15* (59), 1-18. Recuperado de https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/elatina/article/view/2221/pdf_7

López, M. P. (2015). Aportes para pensar las dimensiones internacionales de la investigación en América Latina. *Centro de Estudios sobre Ciencia, Desarrollo y Educación Superior; Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*; *10* (30) 9, 173-197.

López, M. P. (2016). Políticas públicas e internacionalización de la ciencia y la tecnología en Argentina (2003-2015). *Revista Temas y Debates, 20* (31), 65-79. Recuperado de https://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/6638/L%C3%B3pez%20.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Luchilo, L. (2011). *Más allá de la fuga de cerebros. Movilidad, migración y diásporas de argentinos calificados*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba-Redes.

Mahoroum, S. (1999). *Highly Skilled Globetrotters: The International Migration of Human Capital*, DSTI/STP/TIP (99) 2/ FINAL. Recuperado de www.oecd.org/spain/2100652.pdf

Marquina, M., Yuni, J. y Ferreiro, M. (2017). Trayectorias académicas de grupos generacionales y contexto político en Argentina: Hacia una tipología. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, *25* (118). http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2466

Maxwell, J. A. (1996). Un modelo para el diseño de la investigación. En: Maxwell J. A. *Qualitative Research Desing. An Interactive Approach* (pp 1-13). London: Sage Publications.

Oteiza, E. (Dir.) (1992). *La política de investigación científica y tecnológica en Argentina. Historias y perspectivas*. Buenos Aires: CEAL.

Prego, C. y Vallejos, O. (Coords.) (2010*). La construcción de la ciencia académica: actores, instituciones y procesos en la Universidad argentina del siglo XX*. Buenos Aires: Editoral Biblos.

Roth, J. (1968). The study of the career timetables. In: B. Glaser, (Ed.), *Organizational Careers: A sourcebook for theory*. Chicago, IL: Aldine Publishing Company.

Rovelli, L. (2011). Los investigadores académicos y la universidad: Notas sobre las mutaciones y avatares de los procesos de profesionalización del trabajo. V Jornadas de Jóvenes Investigadores del Instituto de Investigaciones Gino Germani, 4 al 6 de noviembre de 2009, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. En: Domínguez, D.; Halpern, G.; Rodríguez, G. y Tonkonoff, Sergio, (comp.) *Construyendo la investigación social: Artículos seleccionados de las V Jornadas de Jóvenes Investigadores del Instituto de Investigaciones Gino Germani* (pp.133-148). Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani; CLACSO, En Memoria Académica. Recuperado de

http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.11053/ev.11053.pdf

Simmel, G. (2014). *Sociología: estudios sobre las formas de socialización*. México: FCE

Somers, M. R. (1994). The narrative constitution of identity: A relational and network approach, *Theory and Society, 23* (5), 605-649. doi.org/10.1007/BF00992905

Spivak L` Hoste, A. y Hubert, M. (2012). Movilidad científica y reflexividad. De cómo los desplazamientos de los investigadores modelan modos de producir conocimientos. *Redes: Revista de estudios sociales de la ciencia, 18* (34), 85-111. Recuperado de https://ridaa.unq.edu.ar/bitstream/handle/20.500.11807/720/05-R2012v18n34.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Toscano, A. (2005). Análisis exploratorio de los efectos del FOMEC y la CONEAU en las universidades argentinas: ¿erosión de la frontera entre lo público y lo privado? Biblioteca CLACSO, Buenos Aires. Recuperado de: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/becas/20110124084231/9Toscano.pdf

Unzué, M. (2015). Nuevas políticas públicas de formación de doctores en Argentina. *Sociedad*, Revista de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, 34, 15-37. Recuperado de http://www.sociales.uba.ar/wp-content/blogs.dir/219/files/2016/03/REVISTA-ENTERA-WEB.pdf

Vasen, F. (2013). Las políticas científicas de las universidades nacionales argentinas en el sistema científico nacional. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, *XXIV* (46), 09–32. Recuperado de http://www.revistacdyt.uner.edu.ar/spanish/cdt_46/documentos/46_dossier01_vasen.pdf

Movilidad internacional de investigadores argentinos de ciencias sociales y humanidades: aportes del enfoque biográfico al análisis de experiencias e imaginarios sobre el intercambio de conocimientos por ámbitos disciplinarios. Período 2005-2019

International mobility of argentinean researchers of social sciences and humanities: contributions of the biographical approach to the analysis of experiences and imaginaries on exchange of knowledge by disciplinary fields. Period 2005-2019

Patricia Bárbara Flores. *pflores@mincyt.gob.ar*
Universidad de Belgrano. Argentina
Recibido: 14/09/2020
Aprobado: 20/10/2020

Resumen

Este artículo realiza un estudio cualitativo biográfico de la movilidad internacional de investigadores argentinos de las áreas de ciencias sociales y humanidades que actualmente ejercen en el país, y que durante el período 2005-2019 han realizado estancias internacionales. El foco en los relatos de vida de estos investigadores, permite dar cuenta de imaginarios y percepciones ante condiciones científicas locales y del exterior que median sobre las experiencias transferencia de nuevos conocimientos (abordadas en la literatura del tema durante las últimas décadas). Para esto, se abordan las trayectorias, visiones y expectativas que inciden en los intercambios de estos investigadores, como aporte al fortalecimiento de las políticas locales de cooperación internacional y para incentivar estudios de movilidad de científicos por áreas disciplinarias.

Palabras clave: biografías; movilidad; internacionalización; ciencias sociales; humanidades

Abstract

This article carries out a qualitative biographical study of the international mobility of argentinean researchers in the areas of social sciences and humanities who currently are practicing in the country, and who have made international stays during the period 2005-2019. The focus of the life stories of these researchers, allows to account for the imaginary and perceptions over local and foreign scientific conditions that mediate the experiences of new knowledge transfer (addressed in the literature on the subject during the last decades). For this, there are analyzed the trajectories, visions and expectations that affect the exchanges of these researchers, as a contribution to the strengthening of local policies on international cooperation and to encourage studies of mobility of scientists by disciplinary areas.

Keywords: biographies; mobility; internationalization; social sciences; humanities

Introducción

Este trabajo analiza la movilidad internacional de investigadores argentinos de las ciencias sociales y humanidades durante el período 2005-2019 y que actualmente ejercen en la Argentina.

El artículo se enmarca en los estudios sociales de ciencia, tecnología y sociedad en la línea de movilidad y migración de personal calificado del escenario contemporáneo de internacionalización de la ciencia y de la educación superior. Como será explicado más abajo, en los trabajos de movilidad y migración científica, la internacionalización es concebida como aspecto central de contexto que atraviesa a la organización de la investigación desde inicios de milenio. La formación de posgrado y las actividades de intercambio de conocimientos (así como las actividades de transferencia de y con la diáspora emigrada), representan actualmente "una condición necesaria para el desarrollo de carrera" científica (Luchilo, Moreno y D'Onofrio: 2019, p.284)

En este sentido, la producción mundial del conocimiento se moviliza a través de investigadores mediante programas impulsados por las políticas públicas marco, convenios de cooperación de sus instituciones de pertenencia, e iniciativas espontáneas de los científicos por contactos con colegas de y en otros países. Este escenario es también abordado desde los enfoques de sistemas de innovación, que como bien afirman Álvarez, Barletta, Suarez y Yoguel (2016), son modelos que permiten distinguir: (i) elementos de contexto –que dan cuenta del entorno del sistema donde se investiga–, (ii) actores clave involucrados en las prácticas de innovación con funciones, relaciones, condiciones, (iii) el alcance y límites geográfico, y (iv), condiciones, dinámicas y resultados.

Sin embargo, el enfoque metodológico de este artículo es cualitativo de corte biográfico; se concentra en el análisis de relatos sobre las trayectorias profesionales de estos científicos en términos de imaginarios, percepciones y cursos de vida, en relación a escenarios coyunturales científicos del país y del exterior que les incentivan a movilizarse para formación y/o intercambio de conocimientos.

En las narraciones, se revela cómo las políticas científicas y las condiciones de ejercicio profesional, pueden ser identificadas por áreas disciplinarias para mejorar o re-diseñar la cooperación y evitar la pérdida de recursos humanos (por la emigración o su desvinculación a la hora de transferir aportes de conocimientos al país). Asimismo, el abordaje cualitativo, refleja en los imaginarios las dinámicas de movilidad y las perspectivas de migración calificada para identificar intersticios entre condiciones y valoraciones que permitan dinamizar las políticas científicas locales sobre recursos humanos altamente calificados.

En este sentido, el objeto de estudio es el análisis de las experiencias profesionales y los imaginarios de los propios protagonistas de esos flujos de movilidad. Los estudios cualitativos constituyen una herramienta para inducir de qué manera los escenarios coyunturales analizados desde mitad del siglo pasado en la literatura sobre movilidad y migración calificada, actualmente intervienen sobre las trayectorias de carrera y en la posibilidad de intercambios internacionales –o de vinculación desde el exterior-. Paralelamente, los

enfoques biográficos permiten identificar cómo se delinean trayectorias científicas, patrones cuantitativos de movilidad, los canales que se atraviesan y sus formas.

La meta es contribuir a la proliferación de estudios del tema por áreas disciplinarias que ponen a la luz el papel clave que juegan los investigadores de estos campos en la producción internacional de nuevos conocimientos para responder a las demandas y necesidades socio-productivas endógenas en cada región del país.

Respecto al estado del conocimiento sobre movilidad calificada, desde mitad del siglo pasado, se evidencia que, problemas coyunturales endógenos y políticas de atracción de recursos humanos en ciencia y tecnología (RHCT)[1] de otros países, han incidido en la emigración de científicos argentinos durante algunos de estos años y en otros períodos previos- (Oteiza, 1965; Adams, 1968; Brandi, 2006; Albornoz, Fernandez Polcuch y Alfaraz, 2002; y Moreno, 2012).

A inicios del nuevo milenio, también se evidencia que aunque la movilidad de investigadores resulta propicia para promover el intercambio y la transferencia de conocimientos internacionales de la mano de políticas de cooperación institucional (Theiler, 2005 y Sebastian, 2008), puede configurar un potencial riesgo a la emigración y desvinculación de sus aportes ante fluctuantes y pendulares escenarios económicos y de la agenda científica local (Flores: 2009; Pellegrino, 2013; De La Vega y Vargas: 2017). La falta de revisión, continuidad y/o deficiencia de las políticas al respecto, entendible como factor de "expulsión" dentro del paradigma de fuga de cerebros, también puede devenir en el no aprovechamiento de las capacidades existentes para el vínculo con los residentes en el exterior, como supone la opción de ganancia de la "diáspora" al plantear un mundo globalizado en constante desarrollo tecnológico que requiere de conexiones (Meyer, 2011).

Estos enfoques en general buscan reconocer tendencias y características de los desplazamientos en función de los atributos de los sistemas científicos. Sin embargo, los estudios sobre movilidad y migración conllevan una complejización analítica en función de la intervención de factores personales, vinculares, y contextuales en los sucesos. En la revisión de la bibliografía actual, se observa que América Latina son pocos los trabajos actuales por campos disciplinarios (Isola: 2018; Lopes y Mourenco: 2019; Morales: 2017; Oregioni: 2015).

Esto requiere de una aproximación cualitativa hacia los intersticios entre las prácticas que emanan de estas condiciones de internacionalización, en relación a los imaginarios simbólicos de los actores que las atraviesan; más específicamente, un análisis interpretativo de las causas de la movilidad en ciencias sociales y humanas que permita evidenciar las capacidades y oportunidades de cooperación y transferencia.

1 RHCT incluye a expertos sin título doctoral, según el Manual de Canberra de la OCDE y Eurostat (1995) como "que hay completado estudios superiores en temas de ciencia y tecnología o que sin tener esa formación, están empleadas en una ocupación científico-tecnológica"; disponible en: https://www.oei.es/historico/catmexico/Manual%20_Canberra.pdf

Anclajes teóricos metodológicos revisados y aplicados:

Para un mejor encuadre metodológico del objeto de estudio, se revisan estudios cualitativos de enfoque biográfico que sirven de aporte al análisis de relatos de vida científica. A través de la realización de entrevistas en profundidad, los científicos expresan a un grupo identitario/biográfico (investigadores de las ciencias sociales y humanidades), en consonancia a un *ethos* científico[2] (comunidad de pares) que a la par los enmarca en un sistema científico nacional en vinculación internacional.

En consonancia con lo planteado por Meccia (2020), las narrativas permiten encontrar similitudes o divergencias de un "yo referencial" de identidad al construirse relatos sobre aspectos o fuerzas que interpelan los discursos personales; identificando qué separa o identifica a un grupo en relación a una comunidad más amplia y/o sistema. Esto implica conocer la dialéctica entre un "yo ideológico" –autorreferencial de ciencias sociales y humanidades–, a través de un "yo lingüístico" que en cada entrevistado expresa un "yo fenomenológico" –que los interpela individualmente con los hechos–. Se observará cómo se dan "giros existenciales" de los actores ante acontecimientos puntuales (Dalle: 2013), y sus cambios de percepción en función de algunas variables a lo largo del tiempo.

En la fase cualitativa de la tesis sobre movilidad internacional de graduados universitarios argentinos realizada por Flores (2009), se evidencia que las condiciones de los países afectan a las trayectorias de carreras de los recursos humanos. En los últimos años, estos hechos juegan especialmente en detrimento de los investigadores de las ciencias sociales[3]. En términos de Giddens (1998), ante la inminencia de lo incierto[4]: "¿hasta qué punto las angustias son peligros u oportunidades?, o en cambio, respuestas adaptativas y/o nuevas iniciativas.

Este artículo no evade la singularidad de lo vivido por cada entrevistado, sino que busca poner a la luz a un sistema científico local en el escenario de internacionalización, mediante la reconstrucción de relatos a modo de memoria histórica grupal "disciplinar" y a la vez "social" por la pertenencia a un "*ethos* más amplio de la comunidad científica argentina–. Estas conexiones discursivas, a la vez se entretejen con situaciones de vida personales (familiares, afectivas, emocionales).

Por último y, siguiendo a Kornblit (2007, 14), durante cada entrevista se efectúa una comprensión de relatos en torno a escenas vividas en el pasado, en el presente y con prospectiva a futuro. Lo simbólico se cristaliza a modo cadenas causales entre eventos históricos del sistema científico y las trayectorias de carrera, en diálogo constante y con un libre albedrío; elementos que, acoplados, permiten evidenciar cambios de comportamientos y de percepciones como "cursos de vida"). A estas cadenas, en procesos de movilidad internacional,

2 A la hora de analizarse la relación entre comunidad científica y Estado, la organización de la investigación mediante el juicio de pares, la evaluación, y el financiamiento, véase Arie Rip (1996): "Los Consejos y la República de la ciencia en los años noventa", en Zona Abierta 75/76, Madrid.

3 Véase entrevista a Roberto Salvarezza realizada por el Diario Página 12, sección "Sociedad", disponible en: https://www.pagina12.com.ar/235918-roberto-salvarezza-la-ciencia-estara-de-pie-y-volvera-a-ser-

4 Lo incierto en este año, también puede analizarse desde la incursión disruptiva de la pandemia del COVID 19, aunque sea un suceso que escapa a la meta de este artículo.

Pedone (2010) las define en términos "horizontales" y "verticales" (las primeras relacionadas a vínculos de solidaridad entre pares y, las segundas, en relación a un entorno institucional y político condicionante pero a la vez cambiante).

Diseño metodológico:

Los hallazgos presentados devienen de un trabajo de campo –en curso– iniciado en el mes de octubre de 2019, mediante el diseño de una guía de preguntas para efectuar entrevistas en profundidad a la mencionada unidad de análisis (considerando la equidad regional y de género como los dos criterios principales). Se agrega que, desde el establecimiento de los contactos, hasta el mes de febrero de 2020, se concretaron un total de diez casos. Las dimensiones del cuestionario, son las siguientes: i) "perfiles" socio-demográficos y características de las estancias e intercambios internacionales ii) "relatos sobre la experiencia en el extranjero" (canales de movilidad y medios de información, perspectivas de movilidad, migración y de posibilidad de transferencia de conocimientos al país); y iii) "imaginarios" (sobre los argentinos residiendo en el extranjero, las condiciones locales e internacionales de ejercicio profesional; y las políticas macro en la materia).

En el primer apartado se analizan los relatos sobre los primeros itinerarios profesionales internacionales de la unidad de análisis, en el segundo, las visiones sobre las capacidades de investigación locales y los aportes internacionales en sus disciplinas y, en el último, las percepciones sobre las condiciones vigentes del sistema científico para identificar recomendaciones para la mejora de la política.

1. La experiencia en el extranjero: perfiles y primeros itinerarios profesionales

A continuación se considera al trabajo de Santos Sharpe (2020), el cual analiza la visión simbólica de procesos de discontinuidad de carrera en ex alumnos de la Universidad de Buenos Aires. En la pregunta principal, el autor plantea la reflexibilidad existente sobre la experiencia en momentos determinados en relación a un contexto. Su aporte permite conocer los espacios que recorren los científicos a nivel institucional e internacional, identificando situaciones (coyunturales o estructurales) en relación a sus expectativas de carrera durante el tránsito de la misma; dicho de otro modo, cómo sus visiones fueron modificándose desde el primer intercambio internacional al inicio de sus actividades científicas, hasta el ejercicio profesional actual.

Si bien todos los entrevistados actualmente ejercen sus función de investigación, fueron viviendo "discontinuidades" –desde circunstancias de motivación vocacional, pasando por sensaciones de soledad y de falta de reconocimiento, hasta la elaboración de estrategias para superar trabas y seguir adquiriendo capacidades y no quedar fuera de sistema–. Siguiendo el planteo de Sharpe, es en esos momentos que emana el ejercicio de toma de decisiones personales, como dimensión subjetiva por la cual se elaboran jerarquías de criterios para encauzar caminos complejos.

Un primer recorrido por los discursos, implica el concerniente a las primeras experiencias internacionales.

Cantidad de viajes y modalidad:

Todos los entrevistados han realizado más de una experiencia en el extranjero: la primera fue al momento de iniciar su formación como investigadores (etapa de formación de posgrado). Se destaca que los menores de 35 años, efectuaron más de una estancia internacional y, en cambio los mayores, admiten que la segunda estadía fue mucho tiempo después de la obtención de su título de maestría y/o doctorado.

> "En mi primera beca en Ecuador me propusieron investigar que me abrió la puerta para postular a otra para volver a investigar sobre lo mismo allí (...) A la par hice formación en Montevideo; si bien ahí no me pagaron el pasaje, me interesó porque era sobre la misma línea. La última estancia fue este año en España para investigar también sobre el tema y institución me becó".
>
> "Me recibí en 2014 de Licenciado, termine mi beca y doctorado gracias al CONICET5. Viaje por mi cuenta a México en 2011 pero antes había postulado a varias becas. A nivel de posdoctorado ahora volví a México haciendo experiencia".
>
> "Trabajo en educación e hice una estancia de grado mediante un convenio de mi universidad con Colombia con una beca. Quería ir para culminar mi carrera; recuerdo muchos pasos burocráticos pero me inserte en un grupo que me aportó mucho. En posgrado, hice una estancia de 3 meses en la Universidad de Toulouse donde curse seminarios y participe en charlas y conferencias, también con beca...los requisitos no eran sencillos".

Los caminos iniciales de la movilidad internacional, demuestran que permiten incursionar en lazos más profundos con sus grupos institucionales de pertenencia actual. La primera actividad en el exterior, tiende a ser por formación o por estancias cortas de intercambio, y la segunda, de la mano de actividades científicas coordinadas por un equipo (como invitaciones a congresos, demanda de asesoramiento y consultorías, cooperación en el marco de un proyecto, o capacitación, entre otras).

Esta situación puede ser análoga a lo que conceptualmente Guiddens (1998:9) describe como "vínculos de amplio alcance espacio-temporal" del mundo moderno, donde se observa "una creciente interconexión de influencias universalizadoras por un lado, y las disposiciones personales, por el otro". Estas conexiones conviven con las categorías de confianza y

5 CONICET- Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Sitio web disponible en: https://www.conicet.gov.ar/

riesgo ante circunstancias e incertidumbre y opción múltiple de carrera. En un mundo científico globalizado, los actores se encuentran interconectados en un medio internacional en línea al desarrollo de un yo referencial, en un entorno institucional más pequeño, pero que también requiere de articularse para fomentar estas actividades.

Canales y modo de financiamiento:

Al indagarse sobre sobre las posibilidades de concreción de una experiencia internacional, en general se afirma que fue motivada por iniciativa propia y, alrededor, de un tercio, indica que por sugerencia de tutores o colegas. A medida que fueron ejerciendo, plantean que resulta clave la actualización de conocimientos internacionales, buscando mecanismos para promocionar estos viajes en el grupo donde trabajan sus líneas de investigación, o por contacto con colegas en el extranjero.

> "Como estudiante de doctorado, quise insertarme en un grupo de investigación sobre mi tema y con el equipo y mi directora nos presentamos a un proyecto Marie Curie en lazo con universidades latinoamericanas; esto me permitió armar una red con Francia en contacto con la UBA en permanente contacto".
>
> "Mis primeras becas sobre la misma línea, me permitieron seguir obteniendo financiamiento; el último, de una institución española para actualizarme".

Casi la totalidad obtuvo una beca para su primer viaje, aunque admiten que en la segunda experiencia fue complicado conseguir soporte monetario; aquí realizan una fuerte crítica a la falta de programas macro como déficit institucional a la hora de promover estas actividades.

> "Quería viajar a los Estados Unidos y justo mi director de tesis tenía contacto con una universidad que podía recibirme; si bien hice algunos intercambios no pude acceder a financiamiento. Postulé a la beca Fullbright pero en esa convocatoria no fui elegido así que decidí viajar por mi cuenta".
>
> "Cuando estamos haciendo el doctorado no queda claro cuáles son los medios para que te financien (...) uno mismo debe trazar esa búsqueda".
>
> "Me costó muchísimo acceder a financiamiento para viajes una vez que me doctoré; es más fácil cuando sos estudiante. Quise volver a Europa para profundizar mis temas con quienes lo trabajan allá, pero no pude dada la inflación y con tantas responsabilidades".

Siguiendo el planteo de Guiddens, en esta etapa profesional comienza a vislumbrarse una tensión por falta de recompensa, pero aún la situación es percibida como una inversión dispuesta a encararse por oportunidades de carrera a mediano plazo.

En el trabajo de Santos Sharpe, se observa que la formación educativa previa es percibida por los sujetos como una causa estructural de decisión de discontinuidad de los estudios, y que frente a eso, los individuos hacen uso de determinados soportes compensatorios, que si son únicamente internos (no institucionales), evidencian riesgo a la deserción. También a nivel de posgrado, ese vínculo con los nuevos modos de producción mundial del conocimiento, determinan los sentidos de las carreras: no obtener financiamiento para un congreso o estancia internacional, no encontrar oportunidades para transferir una nueva línea de traajo en una institución local, no formar parte de redes para divulgar resultados, o el no ingreso estable a la carrera de investigación, configuran riesgos estructurales que condicionan en gran medida los despliegues de carrera y capacidades de los recursos humanos.

Regiones:

La mayoría de los consultados expresa que la primera estancia les abrió el panorama sobre las oportunidades de becas en varios países. Una mitad realizó el primer intercambio en universidades latinoamericanas (fundamentalmente, los más jóvenes) y, la otra, en Europa o los Estados Unidos; tendencia que también reflejada en los últimos trabajos con datos disponibles del tema (Flores: 2011, y Luchilo, Moreno y D´Onofrio: 2019)

Una vez más, se plantea la permanente comunicación con los referentes institucionales internacionales y que, en función de los contextos y las políticas locales, también pueden delinearse los destinos de los intercambios (además del tipo de transferencias de conocimientos).

> "Yo obtuve becas de posgrado FONCYT y CONICET, pero antes había iniciado una maestría en ciencias sociales por mi cuenta. Cuando finalice las becas, realice experiencia en un equipo de economías regionales de un Centro CONICET e hice contacto con investigadores de Mérida. Me interesaba el enfoque y quería salir de las dinámicas de investigación local. Esa estancia me permitió presentar avances de mi tesis para perfilarla mejor. En México tendí redes y una propuesta de proyecto comparado - (...) esto me permitió tener oportunidades de intercambio. Si bien muchos se van a Estados Unidos y Europa, en África es interesante conocer dinámicas de economías familiares".

> "Yo hice todo mi doctorado en España. Retorné al país muchos años después porque me había insertado en un equipo con el que no perdí jamás contacto".

> "Gracias a la beca en Europa conocí a latinoamericanos de varios países por ser un programa en red; pude reencontrarme porque no olvidemos que es menos costoso viajar hacia países de América Latina (...) nos consultamos temas y posibilidades de publicar o, sino, los invitas y te invitan a congresos; pero no siempre hay financiamiento".

Aquí resulta pertinente mencionar el trabajo de Dalle (2013), que analiza el entramado de posibilidades en términos de recursos movilizados y de canales para concretar experiencias de movilidad. En su texto en torno a familias migrantes de clase popular en el Gran Buenos Aires, se muestran aspectos de transmisión cultural como recursos soporte para el ascenso social. En esa investigación, también se describe como la vida de las personas son influenciadas por procesos macro históricos.

Estos elementos son aplicables a las experiencias científicas, debido a que tanto los mentores de investigación, los contactos establecidos en el extranjero, el entorno de investigación (los colegas), como las posibilidades de acceso a financiamiento, juegan un papel concomitante respecto a las oportunidades de carrera a la hora de remediar circunstancias adversas. En los relatos queda en evidencia que los lazos sociales constituyen un conducto esencial para consolidar proyectos –además de ampliarlos– en un nivel tan importante como el del acceso financiero.

Retomando a Sharpe, a la hora de tomarse decisiones, la experiencia social implica un sistema de actitudes y opiniones sobre el cual el actor se toma el trabajo de definir una situación e imágenes de sí mismo. Esto implica hacer énfasis en la dimensión simbólica que configuran las experiencias con el sistema, en relación con los colegas locales e internacionales; elementos que a la vez abrazan las decisiones personales de carrera.

2. Sobre la internacionalización del conocimiento: condiciones de ejercicio de la investigación mundial y capacidades disciplinares

En los siguientes dos apartados se profundiza sobre las condiciones cotidianas que inciden en las carreras científicas internacionales y en el aporte que implican para el desarrollo del país. Se añade además el aporte conceptual sobre trayectorias socio-espaciales de migrantes realizado por Pedone (2010).

La autora analiza cadenas migratorias en el marco de "lazos horizontales y verticales"; en el caso de los científicos, esas conexiones pueden referir a caminos de cooperación internacional que encauzan líneas de investigación y que revelan condiciones de ejercicio profesional y de resolución de problemas entre colegas y a través en sus prácticas con un sistema. Su abordaje, en muchos puntos es análogo al de Sharpe y al de Dalle (respecto a los itinerarios de vida de estudiantes en el primer caso, y a los de migrantes, en el segundo) sólo que permite hacer mayor foco en los intersticios entre elementos externos e internos mencionados por Guiddens (que en este caso, son los dinamizan o ponen en tensión el intercambio y transferencia de conocimientos).

Importancia de la infraestructura y gestión de la ciencia global:

Los entrevistados coinciden en que la infraestructura y el personal en gestión, son recursos clave para brindar soporte a las actividades científicas y de cooperación internacional. Al revelar las ventajas vividas con las estancias internacionales, las contraponen con las condiciones científicas locales a modo de insumo que corre la cortina de los aspectos clave a mejorar a corto y mediano plazo.

En este punto, identifican problemas en las capacidades de gestión de la política pública, las cuales admiten también afectan a las oportunidades de acceso a instancias de colaboración internacional en sus instituciones de pertenencia. Los elementos deficitarios que cuestionan son: a) escasas oportunidades de financiamiento para pasajes; b) costos dolarizados de congresos; c) bajo sostén público para programas de cooperación en todas las instituciones y regiones del país; d) escaso personal en gestión de las áreas de internacionales; y e) revisión de plazos por tema de licencias.

a-Escasas oportunidades de financiamiento de pasajes:

Se argumenta que este problema es mayor para los más jóvenes investigadores, manifestando que cuando surge una actividad en el equipo, suele viajar el director dificultando así las oportunidades de experiencia internacional en todos los miembros.

> "El tema de pasajes es complicado, a veces hay un proyecto en el equipo y por más que tu director tenga la intención y haga esfuerzos para tramitarlos para sus becarios o investigadores iniciales, si no hay suficiente dinero optan por ir ellos; debería haber una normativa que permita rotar y que no sean siempre los directores así los demás también logran reconocimiento".

b-Costos dolarizados para inscripciones a congresos:

Se afirma que no se presenta sólo en los congresos internacionales sino también en los de localización regional y nacional.

> "Había terminado la carrera y me sentía a la deriva. A tres años del corralito argentino, no había tantas becas, sin embargo eso mejoró y vino la política de becas (...) me postule y logré estar en una universidad europea durante un semestre. Eso me abrió muchas puertas (...) al año me invitaron a exponer los resultados del proyecto en otro país por ser un proyecto en red. Sólo en ese plazo,

viajé dos veces, publiqué 5 artículos en revistas internacionales y hasta fui parte de un libro, cuando quizás eso, acá tardas 5 años en lograrlo".

Entre los que iniciaron su formación a inicios del nuevo milenio, también se expresa la idea de ciencia mercantil para pocos, aunque en términos números sea más concurrida que en previas décadas.

"Cuando empecé mi carrera, hace unos quince años, no era común que se cobrara por cada congreso y menos en los de tu misma disciplina. Sólo viajaba una elite porque no había plata para nada y menos para becas (...) No era común que se cobre todo; es algo nuevo y lamentablemente se hizo costumbre, un negocio (...) ya bastante cuesta conseguir pasajes y viáticos para que entre provincias y países hermanos nos pongamos más trabas. También cuando se arman esos mega congresos anuales del área en tal sede y al otro año, en otra, siempre vez las mismas caras en la foto".

c-Bajo sostén público para fomentar programas y convenios de cooperación en todas las provincias del país:

Se plantea que muchas de las actividades se dan por iniciativas de los propios investigadores o grupos de I+D, es decir, sin suficiente apoyo institucional ni macro-gubernamental (lo cual también fue visto en el primer apartado sobre itinerarios de formación internacional).

"En nuestro sistema no se da tanto puntaje a tu experiencia transnacional como muestra de transferencia; todavía está el mito de que las ciencias sociales no logran eso. En mi carrera es fundamental detectar necesidades con las comunidades, hacer procesos de acompañamiento a cooperativas, pero eso queda invisbilizado; además, una estancia internacional te brinda mucho más panorama a ser aplicado como modelo acá. Esas cuestiones no están contempladas a la hora de financiarse o evaluarse a nivel local".

Parafraseando al contenido del referenciando libro de Giddens, los científicos expresan situaciones de agotamiento ante condiciones para tramitar proyectos y resultados científicos para seguir perpetuando la ampliación de su experiencia. Las actividades cotidianas son vistas como "exigencias externas", lo cual no impide que puedan indagar modos alternativos, pero sí, en el "mientras tanto", vivenciarlos con sentimientos de desesperación en vez de enriquecimiento y proliferación. Aunque los investigadores reconozcan su capacidad, el estilo de vida científico (como un elemento de identidad de

un *ethos* a modo de comunidad de pares respecto a criterios acordados de evaluación y metodologías) entra en conflicto a la hora de experimentarse la "no recompensa" durante el recorrido de carrera.

d-Escaso personal en gestión de las áreas de internacionales:

Este hecho es abordado a nivel cuantitativo pero también cualitativo; se subraya la sobre carga de tareas o de superposición de funciones entre quienes ejercen esta función como un gran problema institucional local de la ciencia. Admiten que no se evidencia un merecido reconocimiento hacia estos recursos humanos, aunque cotidianamente la comunidad perciba los problemas cotidianos a los que deben enfrentarse.

> "El personal de apoyo es clave. Recuerdo en México me facilitaban todo: donde sentarme en la biblioteca sin tener que tramitar nada, acceso a café, internet y computadora; hasta una notebook me prestaron durante la estadía"
>
> "La gente de gestión acá tiene sobre carga laboral y bajos salarios; nosotros a veces no nos damos cuenta pero hacen milagros con nada de presupuesto".
>
> "Acá al tener problemas de presupuesto trabajamos con mucho nivel de estrés; mucha burocracia de "llena eso, hace esto, completa esto". Eso hace que nos apuremos y que solo sobrevivan los hábiles; tenes que ser rápido sino te quedas en el camino por mas potencialidad académica que tengas".

Los entrevistados perciben al sendero de carrera como un complejo entramado de vínculos dentro de las redes científico-institucionales nacionales e internacionales. Desde allí van tomando decisiones profesionales en confluencia con criterios personales, de colegas, y observando políticas macro (verticales) y condiciones de cooperación (horizontales) de sus instituciones de pertenencia. Todo esto sirve de marco para identificar la producción de significados e identidades de los científicos ante tensiones o acuerdos en relación a una cultura científica local e internacional.

Entran juego varias situaciones de discontinuidad durante y luego del proceso de formación en el marco de una periodización de la carrera científica en un "entorno socio-espacial" (respecto a las situaciones para la investigación y lo disciplinar) y en relación a las categorías del "yo autoreferencial" y "yo fenomenológico" expresadas por Meccia (2020). Para el autor, lo autoreferencial son las situaciones personales y de colegas del mismo campo de conocimiento a modo de un "yo ideológico" y, desde ambos términos referenciales (personal y de pares disciplinares), hay un vínculo con la comunidad científica y el propio sistema definidos como "elementos externos"; todos juntos, incidentes en acontecimientos y contingencias.

Aquí se revela el "yo ideológico" sobre el entorno social, el cual alude a lo "fenomenológico": en una primera instancia de las entrevistas, se reconocía a los colegas y mentores como recurso social dinamizador de sus recorridos –lo que alude Pedone al referir a la solidaridad horizontal-, pero al iniciar el ejercicio de investigación cotidiana, atestiguan hay más oportunidades para colegas con mayor experiencia dado un reconocimiento que se reproduce por su mayor interacción con la comunidad. Es decir que, a la hora de obtener apoyo para viajes, los entrevistados se identifican en situación de desventaja en relación a un director o investigador de mayor categoría dentro de la misma área disciplinaria. Aquí el *modus operandi* del sistema es percibido como limitante para lo personal y otros pares en similares situaciones.

> "Yo estuve en Europa central y vi que la infraestructura es estupenda; me sirvió mucho como espacio de trabajo, pero en términos de formación a nivel de maestrías, nosotros somos mejores. Igual tuve problemas en la UBA para el reconocimiento de créditos de doctorado cursado allá".
>
> "Ya todos sabemos lo complicado son los trámites a la hora de justificar créditos o titulaciones o rendiciones de viajes; el tema de la homologación en un mundo globalizado es paradójico que esté atrasado en la Argentina (...) el personal administrativo está con muchas cosas y no son responsables de la situación".

En este momento resulta interesante hacer una analogía con otro aporte de Meccia (2012, cap. V) denominado "El tiempo es un dibujo", el cual refiere a la sociología de la homosexualidad y cuyo enfoque son los relatos que reconstruyen la vida en relación a los entornos que la circunvalan. Si bien la unidad de análisis es distinta, resulta interesante la visión sistémica de un grupo social y de un otro externo (contexto) a modo de ejercicio cualitativo. En el artículo de Meccia, los elementos externos "en época de globalización gay", son expresados como requisitos enmarcados en un contexto de evolución, pero que se convierten en opresores ("te dejan afuera"-, si no se cumplen); "eso lleva a la gente a pensar en su propia supervivencia". Con relación a los científicos, si bien los entrevistados reconocen el esfuerzo del personal en gestión en torno a las tramitaciones relacionadas a la función de internacionalización, debido a las limitantes del sistema al respecto (como poco personal, superposición de tareas, y falta de presupuesto institucional para incorporar más), las capacidades en ciencia del país, quedan "tensionadas ante la exigencias de requisitos burocráticos que demanda la tradicional práctica investigativa". Por todo esto, los entrevistados expresan que deben persistir en la tramitación de estas metas, buscando nichos de posibilidades por propia cuenta y con doble esfuerzo –lo cual también sucede con el personal de apoyo administrativo-.

e-Revisión de plazos de entrega de productos científicos en el marco de licencias de cuidado:

Otro aspecto limitante mencionado, es el cortocircuito existente sobre los criterios tradicionales de evaluación científica en relación a las condiciones de cuidado de menores y otras personales. Si bien la mayoría refiere a las licencias de maternidad y paternidad, también surgen relatos sobre las situaciones de los que tienen personas mayores a cargo.

> "Un investigador padre con una licencia corta vuelve muy rápido a la actividad, las mujeres tardan más; conozco una pareja de investigadores donde ella fue prácticamente penalizada mientras que su pareja pudo retomar enseguida".
>
> "Yo no tengo ni hijos ni marido y a veces sentís que te perciben como que te sobra tiempo y sutilmente te exigen más, y peor, muchas veces terminé haciendo tareas de otras personas porque me ven responsable (...) se olvidan tengo a mis padres muy mayores pero sobre todo, una vida privada. Todavía hay gente que piensa que todos vivimos como antes... también hay muchos varones solteros y estamos con el tiempo justo"
>
> "...comentarios desagradables como "uh ella siempre falta por la hija". Entonces vez una falta de solidaridad no sólo en esferas altas sino entre quienes tendríamos que ser solidarios".

Podría afirmarse que, si bien lo tradicional (criterios de evaluación) convive con condiciones personales divergentes entre los miembros de la comunidad científica (además de nuevas líneas de investigación disruptivas de enfoque multidisciplinar), ambas categorías no pueden evolucionar dinámicamente si la trama política y relacional no encuentra articulación, o al menos en un muy lento ritmo y con altos niveles de frustración y de esfuerzos que afectan la calidad de vida y la productividad de los recursos humanos durante su accionar científico (primando entonces, la involución como vector principal del sistema de productividad científica).

Ventajas del aporte disciplinar de las ciencias sociales con líneas disruptivas para el sistema local:

Sobre este punto, si bien los entrevistados comentan que su itinerario curricular se fue forjando en el mismo campo, la adquisición de conocimientos ha sido multidisciplinar, es decir, no necesariamente de la misma disciplina que la carrera de grado, lo cual les abrió oportunidades de ampliar información y resultados de aplicación en sus investigaciones –y/o ir eligiendo líneas y enfoques de trabajo-.

> "Me di cuenta que cuando viajé, el tema de investigación no era sobre lo que había estudiado o me interesara, pero eso me permitió ampliar el abanico de enfoques. De hecho, mis conocimientos disciplinares aportaron una mirada sociológica y cualitativa del tema que ellos no tenían. A medida que me relacioné con más extranjeros, más fácil implemento lo que aprendí en mis publicaciones".

> "Es increíble que cuando me presenté por primera vez al CONICET para Carrera[6], el mismo proyecto que me aprobaron para el doctorado en la universidad, y muy similar al que presenté luego para la posdoctoral del CONICET, ahí fue rebotado porque lo presente a otra comisión, a humanidades en vez de sociales (...) los tradicionalismos impiden la creatividad dentro de lo conocido y leer artículos de otras disciplinas te abre la cabeza. En el extranjero está todo mucho más avanzado ese tema".

Se indica que son muy pocos los espacios de intercambio internacional promocionados a nivel macro para poder generar y producir nuevos conocimientos en ciencias sociales y humanidades –tanto a nivel de las universidades, como de organismos de la política científica–. Queda en evidencia que la arista más visible de la movilidad, es la de estudiantes mediante programas de becas financiadas desde el exterior (Flores: 2009), o viajes por iniciativas de los propios investigadores. A pesar de que las universidades suelan tener un área de internacionales, la misma no se articula con las funciones de investigación y sus unidades académicas; sumado a esto, la falta de presupuesto para la función de internacionalización y los mecanismos de evaluación representan limitaciones estructurales.

> "Lo multidisciplinar no supone un cuestionamiento etnocéntrico; no sucede. Se insiste mucho en trabajo interdisciplinario y está bien valorado pero hay barreras de organización en nuestras propias disciplinas y tradiciones de evaluación. Nuestras estructuras no están organizadas como en Estados Unidos o Europa para que eso ocurra".

> "Se tiende a la hiper especialidad micro focalizada por temor a desorientarse la mirada del trabajo; ese es en realidad un modelo de las ciencias exactas y naturales, pero lo interesante de los intercambios, permite ampliar miradas incorporando metodologías de otros lugares (...) Lo innovador no siempre surge desde el medio local a pesar de la experiencia".

> "Me di cuenta que hay contenidos extranjeros que no tienen paralelismo con lo que hacemos acá. El aporte principal de la cooperación, es que hay temas que no están muy trabajados acá

6 Entiéndase por Carrera del Investigador Científico (CIC): ; condiciones disponibles en https://convocatorias.conicet.gov.ar/ingresos-cic/

> o allá, y si viajas tomas lo de un lado y del otro con grupos y sus redes para mejorar interdisciplinariamente un tema (...) pero cuesta mucho justificar por qué viajas y encontrar convocatorias locales".
>
> "Recuerdo el caso de un joven investigador que había recibido premios y se presentó directamente a investigador independiente con 30 años (...) imagínate lo disruptivo que fue eso; el CONICET no estaba preparado y tuvieron qué hacer una comisión especial con evaluaciones externas con universidades internacionales de mucho prestigio a ver que les parecía y la respuesta fue "¿cómo no lo vas a reconocer si es excelente profesional?... sino, me lo llevo yo".

Por lo expresado, se induce que el estímulo a lo multidisciplinar, en el contexto de internacionalización requiere de vínculos institucionales y no sólo sociales; los primeros enmarcan las posibilidades y los segundos los intentos para generarlas; ambos ejes son motores dinamizadores.

Imaginarios sobre la comunidad de pares respecto a las trayectorias locales e internacionales en las ciencias sociales:

Los lazos con el sistema y los colegas, son determinantes concomitantes de las propias situaciones y condiciones. En las tramas socio-institucionales (con sus prácticas, criterios e intercambios), surgen situaciones de cooperación, de acceso de oportunidades, pero también, como fue ya observado, emociones de desmoralización.

A continuación, se aborda la frustración de los profesionales de ciencias sociales y humanidades ante la falta de reconocimiento de la importancia de sus áreas para la ciencia argentina.

> "Sonará raro pero no siempre queda en evidencia que tenemos científicos de calidad en ciencias sociales. Nuestro país es muy reconocido en estas áreas desde la década de 1960. Hay una distribución general, pero después lo que cada uno consiga depende de cada uno y en ese acto se diluyen los mecanismos equitativos de reparto entre equipos que trabajan temas cercanos, o lo que es peor, entre los propios compañeros de esos equipos"
>
> "Acá hay mucho amiguismo paternalista y las mujeres siempre corremos en desventaja (...) aunque nosotras seamos más, siempre sólo una crece".

Asimismo se revelan situaciones de discriminación:

> "Dentro de la estructura verticalista de la investigación argentina, ya es hora de hacer cambios; la cultura y las formas de hacer política científica no es la misma que hace 10 años (...) yo siento que a mí me quieren poner un pie en la cabeza cuando planteo algo novedoso".

> "El otro día le decía a una colega: "¿cómo es posible que este pibe que era mi compañero y hasta no hace tanto hicimos el mismo camino, hace un tiempo veo le sea todo tan fácil?: viaja, publica todo el tiempo en revistas de calidad internacional porque lo citan continuamente y hasta lo invitan a todos con todo pago (...) no es políticamente correcto decirlo porque todos somos capaces, pero hay mucho amiguismo".

Bajo el concepto de redes de Pedone, el rol que juega cada actor de manera horizontal y vertical en inter-conexión, expresa el "yo ideológico" –mencionado por Meccia- en relación a los sucesos. En los relatos sobre otros colegas y las políticas científicas, se van expresando relaciones de desigualdad que los ubica en un lugar inferioridad en la jerarquía de acceso de oportunidades.

> "Cuando era becaria, entendí que a veces tenés que hacer cosas que no son las que te corresponderían (como llenar un formulario, llamar por teléfono, llevar medialunas), pero eso no es tan molesto sino cuando aportas una idea, solución o propuesta ante una situación compleja que conoces y, también, porque estuviste en otro país, y sentís te minimizan o desvalorizan, como que nada de tu pasado valió; en ese grupo entraste precisamente por tu experiencia pero a la vez te hacen sentir empezás de cero. Ahí es cuando te acordás del "me cortaron las piernas" de Maradona ¿Cómo podés fomentar la cooperación internacional si no tenés ni la propia?"

En este plano, la solidaridad, reciprocidad de la comunidad científica se ve diluida no sólo a nivel vertical (con el sistema), sino también horizontal en la relación con otros colegas. La movilidad puede ser concebida entonces, como un proceso social de aperturas o cierre de oportunidades a nivel de estructura de clases, género, edad o localización geográfica.

En el próximo apartado se corre más el velo a esa "apertura y cierre" de nichos de posibilidades de despliegue profesional a nivel de estructura de lazos sociales. Se revisarán las condiciones de contexto que juegan en detrimento de las posibilidades de cooperación científica en la Argentina y las visiones sobre oportunidades de mejora desde la perspectiva de los investigadores en ciencias sociales y humanidades (en términos de relaciones verticales).

3. Opiniones sobre las condiciones vigentes del sistema científico y recomendaciones en materia de políticas de cooperación institucional

En esta instancia analítica, en todos los casos se expresan reveses en momentos biográficos puntuales, más relacionados con contexto del sistema científico local –. Desde la perspectiva de los entrevistados, lo personal –decisiones– y el contexto científico mundial –escenario global-, parecen ser elementos de menor fuerza como causales de los fenómenos.

En los relatos se aprecia lo que Kornblit (2007) define como desafíos para insertar sentidos individuales atribuidos a la experiencia con el entorno (única vía para trascender lo particular y construir un saber más denso sobre lo social).

La falta de cupos para ejercer como factor de la emigración calificada:

En el proceso de formación como científicos, la falta de cupos para el acceso a la CIC, en muchos casos implicó más de una postulación a las convocatorias, o la deserción del intento por necesidades de acceso a empleo estable a corto plazo. Si bien aplauden la política de aumento de becas iniciada a mediados de la década de 2000, el problema del cuello de botella para ejercer, es definido como un desperdicio de talentos.

> "En el extranjero sólo viaje para actualizarme; digamos tuve más de dos intentos para entrar a Carrera, y en el medio sentía el estrés por mi edad, porque para investigador inicial no debías superar tal rango etario y tampoco tenía experiencia para que me pongan de adjunta".

Por otra parte, el tradicional límite de edad para ingreso a la CIC es considerado como un factor de exclusión; especialmente en el caso de las sociales y humanidades. Quienes superan en promedio actualmente los 35 años, han vivido esta situación en carne propia, dado que iniciaron sus carreras realizando estancias internacionales cortas o maestrías en el país, para profundizar conocimientos aplicados previa formación doctoral (algo común en estos campos del conocimiento).

Aunque formalmente la limitación etaria a ya no tiene vigencia, aun se perpetua en el "*ethos* evaluador" como requisito estandarizado (reproduciéndose a toda la comunidad y sistema como alto naturalizado).

> "Muchos conocidos se fueron a otro país cuando vieron no entraron al CONICET. Yo todavía estudiaba pero recuerdo cuando Cavallo nos mandó a lavar los platos y eso llevo a que muchos se vayan a conseguir una plaza de profesor o de investigador al exterior".

> "En los últimos años hubo una baja local de financiamiento para becas internacionales, y eso hizo que muchos de los de mi generación buscáramos por nuestra cuenta o por la universidad extranjera las oportunidades (...) yo quisiera trabajar acá pero si veo es muy complicado entrar al CONICET o si en la universidad no consigo un cargo para sustentarme, ni dudo emigrar".

> "Sentís como que vos tenés que forjar la tuya y eso es una falta de reconocimiento a los científicos".

También se hace alusión a connotaciones simbólicas que desnudan la resolución de situaciones individuales y grupales. Los entrevistados fueron observando que los colegas más jóvenes, fueron decidiendo hacer doctorados evitando maestrías de interés, para así evitar la potencial traba etaria para el acceso a la CIC. Efectivamente, el sistema no termina de absorber a talentos con otro tipo de itinerarios científico-tecnológicos (especialmente a los magister con experiencia en temas aplicados), sino que prioriza a quienes se doctoran y tienen facilidad de producir *papers.* Lo destacable es que plantean que la productividad es también a causa de una estabilidad laboral o apoyo familiar, situación que juega en detrimento de quienes no tienen estas condiciones a favor. Es decir, el factor no se percibe por el concepto de "capacidad", sino por el de "oportunidad"

Quienes realizaron estancias en el extranjero o maestrías en la Argentina -con una duración promedio de tres años incluido el desarrollo de la tesis-, van llegando a una edad en la que -si bien son jóvenes-, una vez finalizadas las becas de posgrados, resulta clave acceder a empleos full time para sustento (y no siempre asociados a su perfil académico). Una vez más, como situaciones personales, se agrega que entre quienes tienen hijos, ese hecho perjudica la productividad durante un plazo a pesar de las normativas de licencia del sistema.

> "Es mucha la gente de mi disciplina en la Argentina que ha realizado maestrías desde mitad de los 2000 con mucha experiencia en investigación y de consultorías. Antes alguien así entraba a CIC, de hecho, la norma dice "doctorado o formación o experiencia equivalente", pero no resulta así. También hay gente que hizo doctorado y hasta especializaciones afuera y tampoco porque se demoró años.

> "Por mitad de los 2000 se impulsó que haya becas y la mayoría hacíamos maestrías en nuestras carreras. Después la vida te lleva a no terminar un doctorado tan joven; no sé, antes la gente se doctoraba luego de sus 50 años, pero a los de nuestra edad no nos dio el tiempo para hacer la tesis de pibes. Sin embargo, hacías investigación igual y hasta con más contactos de otros países; pero eso no se aprovecha ni valora".

Se expresa que quienes realizaron trayectorias más aplicadas o por fuera del itinerario científico lineal; es decir, que no reproducen la dinámica de constante escritura de artículos sino otros productos, cualidades, y modos de transferencia-, presentan más dificultades de empleo estable. De allí se plantea que el sistema debe valorar a la par de la productividad, la creatividad y los lazos socio-institucionales.

> "No es comprensible que si alguien se doctora de más grande y no tengan la grilla cubierta de papers anuales que exigen las reglas de juego, eso sea factor exclusión. Las reglas acá están mal planteadas porque no se adaptan a cómo va el mundo y porque el mismo sistema nos impulsó a hacer maestrías. Vez que entra al CONICET gente joven, merecidamente, pero a los demás que hicimos otro posgrado previo o una estadía en otra institución, el sistema no nos capta porque nos demoramos (...) y estámos haciendo mucho dentro de lo que podemos y ni hablar de otros amigos que ahora están laburando de otra cosa".

> "A mí todavía me duele que habiendo viajado al exterior y con años investigando, no me pude insertar al CONICET. No me eligieron. Igual hice mi camino, pero fue más largo e implicó mucho esfuerzo porque mucho tiempo no tuve ingresos estables. Mucha gente muy capaz y de experiencia, fue quedando afuera".

En estos últimos fragmentos de relatos, se observa que el equilibrio de la relación con el sistema, no logra una satisfactoria reciprocidad en términos de lo que se aporta y recibe. Siguiendo a Giddens, el autoexamen refleja tensión entre la vocación y capacidad, respecto a lo que el sistema demanda. Las expresiones de solidaridad con colegas en similar situación y con la generación más joven, permite identificar sus propias condiciones de exclusión; proyectar un yo referencial esperanzador para que a futuro se eviten vivir situaciones y relaciones inerciales.

En las entrevistas se mencionan otras limitaciones, como ser, la escasa oferta de cargos titulares o adjuntos en otros organismos científicos o universidades –que además del CONICET, son los que permiten empleo estable y mejores montos luego de la finalización de las becas–. Si bien se reconoce que en las últimas dos décadas se promueve la docencia en universidades públicas, aún con cupo escaso, y general para categorías inferiores en términos salariales.

> "No podemos tener más de dos cargos (...) si esperas a que te re-categoricen para más salario, te genera desgaste; sentís que no podes crecer ni dedicarte como deberías".

> "Hay una discriminación socio-económica porque está el tema de las incompatibilidades para acceder a otros cargos. Entonces qué hacés: ¿te quedas ahí por un sentido de pertenencia o genero otras estrategias? Cumplimos y estamos ganando poco salario. ¿Cuántos años tenés que esperar para cambiar de categoría? No vas a ser escuchado en ideas o propuestas hasta que no seas adjunto o independiente. Y ya a nuestra edad, tenés hijos, tenés que pagar cuentas; hay un embudo".

Como puede observarse, si bien la vocación permite perpetuar la actividad científica, vive una continua tensión con las condiciones externas al "yo".

Propuestas de mejora de instrumentos para la movilidad y cooperación internacional:

A continuación se analizan las propuestas para la mejora política. Los entrevistados reflexionan que las ciencias sociales y humanidades son fundamentales a nivel multidisciplinar y aplicado, para responder al desarrollo y necesidades locales en varias esferas (social, productiva, tecnológica, de salud, y vivienda, entre otras). Los testimonios además sugieren fortalecer al desarrollo de estas políticas a nivel federal.

> "Sería importante que el Estado financie un programa en el marco de redes de investigación entre instituciones de la región latinoamericana o de otros continentes para intercambios en ida y vuelta, como los de la Unión Europea con Erasmus y en su momento Alfa".
>
> "Acá últimamente, muchos convenios ministeriales o de la cancillería quedaron en el tintero. Veo una falta de articulación muy grande con las universidades porque si hubiera más integración no sería tan difícil dinamizar la movilidad".
>
> "Yo vivo en una provincia que no es central, entonces, aunque tengamos una universidad nacional de excelencia, tenés menos oportunidades de acceder a un mayor financiamiento. Acá llega todo con menos fuerza".

Las propuestas de fortalecimiento, son tanto respecto a instrumentos de cooperación como de reinserción; entre estos últimos, varios mencionan al programa RAICES y a la vez vale traen a la luz otros como el Programa de Recursos Humanos (IP-PRH) de la actualmente denominada Agencia Nacional de Promoción de la Investigación, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación[7] (reconociendo que ambos han perdido fuerza institucional en los últimos años).

7 Enlace web disponible en: *https://www.argentina.gob.ar/ciencia/agencia*

> "Los recortes de presupuesto fueron desbaratados; no había una línea de afianzamiento colectivo de nuestras fortalezas científicas. Esto hace que cada investigador y equipo tenga que elaborar estrategias en el medio de un cuello de botella"

> "El desperdicio de cerebros es cuando un Estado no puede hacer uso eficiente de sus recursos humanos porque no tiene políticas científicas de movilidad; o cuando a través de políticas para formar personas en doctorado o posdoctorado, no haya posibilidad de tomar esos recursos humanos en el ámbito privado porque el púbico tampoco tiene esa capacidad; entonces esas personas emigran o terminan trabajando de otra cosa y eso es dinero desperdiciado por el Estado. También hay desperdicio cuando una persona está formada en un área y no puede tener vínculo ni posibilidades de movilidad para conocimientos novedosos"

> "De mis experiencias internacionales encuentro que resultan de gran importancia los vínculos, pero en nuestras áreas es muy dificultoso sostenerlos"

Muchas de las recomendaciones y visiones son seguramente análogas a las de investigadores argentinos de otras disciplinas; evidencian insumos para repensar estrategias de la articulación mundial y para la política de transferencia. A continuación un compendio de las principales evidencias.

Conclusiones

En los relatos con los entrevistados sobre sus itinerarios de carrera, se expresan diversas motivaciones pero también sensaciones de incertidumbre y decepción. Se pueden detectar coyunturas puntuales que han sido determinantes en sus trayectorias de formación y de ejercicio profesional; todo esto, en un contexto atravesado por problemas estructurales del sistema científico argentino que perjudican la cooperación internacional.

Otros aspectos enriquecedores, refieren a la descripción de las dinámicas y los alcances positivos de las experiencias de movilidad internacional –en términos de carreras y equipos de trabajo de los campos disciplinarios de sus instituciones de pertenencia-, identificando temas prioritarios para el desarrollo local, y la propuesta de mejora de instrumentos de internacionalización.

En todos los consultados, la variable que los representa es la vocación por la investigación, la cual permite que el sistema científico –a pesar de sus problemas– pueda sostenerse de la mano del temple de sus recursos humanos. El yo ideológico autorreferencial de comunidad científica, observa al sistema con intención de mejorarlo en lo que respecta a una tradicional rigidez jerárquica en la distribución de recursos financieros y de reglas de funcionamiento. Los investigadores aún están dispuestos a seguir tomando riesgos en interconexiones horizontales y verticales para fomentar la movilidad y cooperación en sus instituciones y propias carreras, pero subrayando que

lo vertical con forma de pirámide, reproduce condiciones que bloquean la adaptación a los nuevos tiempos tecnológicos y de demandas sociales. En este sentido, consideran es urgente repensar las capacidades de gestión y las redes de colaboración mundial y regional para aunar esfuerzos financieros y de infraestructura.

A modo de resumen, como principales hallazgos pueden subrayarse:

a-Relatos sobre el proceso de formación e imaginarios sobre quienes se movilizan al extranjero:

Consideran que la falta de oportunidades laborales en ciencia, tiende a ser la principal razón de una potencial emigración. A la hora de consultarles sobre colegas más jóvenes, coinciden en que si bien se dirigen a otros países con intención de retorno, muchos luego encuentran la posibilidad de insertarse en esas instituciones extranjeras por las políticas de atracción de los países industrializados. También mencionan que algunos optan por estos canales como modalidad de inserción temporal en labores asociadas a su perfil, o para poder proseguir con sus líneas de investigación, con la esperanza de que a mediano plazo mejoren las condiciones científicas del país y sean convocados con cargos.

El "ethos" de la comunidad científica y el yo disciplinar:

En este plano emergen situaciones emocionales sobre colegas y sí mismos, que confluyen en la elaboración de estrategias de calidad de vida y de experiencia curricular.

Se deja en evidencia un choque de cosmovisiones sobre las reglas de convivencia científica que gestiona y promueve el sistema científico argentino. Una vez que ejercen de manera estable, mencionan trabas institucionales y entre colegas para proponer temas disruptivos aprendidos en el extranjero; todo esto, en función de tradicionalismos del *ethos* científico a la hora de evaluar proyectos, perfiles o distribuirse recursos (escasos o, más bien, en conflicto a nivel horizontal).

Por otra parte, el mencionado déficit financiero, de gestión y de infraestructura, también es percibido como uno de los principales factores limitantes del ejercicio en sus líneas de trabajo (en paralelo afectando a las oportunidades de colaboración y de movilidad internacional). Si bien subrayan el tema de pasajes, costos de inscripciones a congresos y el déficit de los instrumentos de cooperación institucional a la hora de un alcance equitativo de oportunidades regionales, también destacan es imprescindible articular con profesionales de diversos perfiles (es decir, que no sólo son los científicos los que pueden brindar aportes para responder a demandas o necesidades urgentes).

b-Condiciones de investigación y propuesta de mejora de políticas de internacionalización: el elemento disciplinar por la experiencia adquirida:

Se percibe que la movilidad de investigadores en ciencias sociales y humanas, no es ponderada nacionalmente como prioritaria. La limitante (involución), está relacionada con las condiciones que dificultan la mundialización de los intercambios de conocimientos a modo de anclas burocráticas que reproducen

estructuralmente el freno al dinamismo (evolución). Es por esto que las demandas tecnológicas globales no van en consonancia con la planificación nacional en ciencia, es decir, que en la práctica, se complejizan.

Si bien priman emociones de frustración en los relatos, el contexto de globalización es percibido de manera positiva para ampliar el conocimiento disciplinar, y más dinámico a la hora de responder a las necesidades en términos de las experiencias de otros países.

En este sentido, los entrevistados expresan que las actividades internacionales adquiridas son de vital importancia para abordajes interdisciplinarios en el marco de la congregación de científicos, funcionarios, entorno civil y productivo del país. Todos son conscientes de los problemas de presupuesto y de cupos profesionales, sumados al déficit para afianzar la cooperación, pero a pesar de sensaciones de desmoralización, en sus discursos también alumbran escenarios de mejora.

Referencias bibliográficas

ADAMS, W. (1968). *The brain drain*. New York: Mac Millan Company.

ALBORNOZ, M., FERNÁNDEZ POLCUCH, E. y ALFARAZ, C. (2002). Hacia una nueva estimación de la "fuga de cerebros". *Documento de Trabajo* (1). Buenos Aires: Centro REDES.

BRANDI, M. C. (2006). La historia del brain drain. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad* 3 (7), 65-85.

DALLE, P. (2013). Movilidad social ascendente de familias migrantes de origen de clase popular en el Gran Buenos Aires. *Revista Trabajo y Sociedad* (21), 373-401

DE LA VEGA, Iván y VARGAS, Claudia. (2017): La intención de emigración de estudiantes universitarios. Estudio comparado en cuatro Universidades Venezolanas en Interciencias, 42, (12), 798-804.

FLORES, P. B. (2009). *Análisis de la dinámica de movilidad internacional de graduados universitarios argentinos*. Tesis de Maestría. Programa de Maestría en Gestión de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación. Buenos Aires: UNGS-Centro REDES-IDES.

FLORES, P.B. (2011). Los flujos de movilidad internacional de estudiantes y graduados universitarios argentinos en el contexto de internacionalización de la educación superior. En: Luchilo, L. (Coord.) *Más allá de la fuga de cerebros. Movilidad, migración y diáspora de argentinos calificados*, 233-266. Buenos Aires: Eudeba.

GIDDENS, A. (1998). Modernidad e Identidad del yo. Barcelona: Península.

ISOLA, N. J. (2018). Argentinos à Brasileira. A circulação de antropólogos Argentinos Pelo Museu Nacional" en MANA 24, (2), 068-108.

KORNBLIT, A. L. (2007). Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Buenos Aires: Editorial Biblos.

LECLERC-OLIVE, M. (2009). Temporalidades de la experiencia: las biografías y sus acontecimientos. *Revista Iberofórum*. Revista de Ciencias Sociales. Universidad Iberoamericana IV, (8), 1-39.

LOPES, B. y Mourenço, M. (2019). Unveiling 'European' and 'International' researcher identities: A case study with doctoral students in the humanities and social sciences. *Social Science*, 8, (11), Article number 303

LUCHILO, L., MORENO, M.V. y D´ONOFRIO, G. (2019). Patrones de movilidad científica y oportunidades laborales en el mercado académico: efectos de estudiar un posgrado en Estados Unidos entre investigadores argentinos de ciencias exactas y naturales. *Norteamérica*, 14 (1), 283-311.

MARTUCELLI, D. y DELOS, J.F. (2007). Gramáticas del individuo. Buenos Aires: Editorial Losada.

MECCIA, E. (2020). *Biografías y Sociedad. Métodos y perspectivas.* Buenos Aires: Ediciones Eudeba-UNL.

_____ (2012). *Los últimos homosexuales. Sociología de la homosexualidad y la gaycidad*. Buenos Aires: Gran Aldea Editores.

MEYER, J. B. (2011). La sociología de las diásporas del conocimiento. En: Luchilo, L. (Coord.) *Más allá de la fuga de cerebros. Movilidad, migración y diáspora de argentinos calificados*, 91-114. Buenos Aires: Eudeba.

MORALES, Juan Jesús (2017). Científicos Sociales Latinoamericanos en Estados Unidos: Cooperación Académica, Movilidad Internacional y Trayectorias Interamericanas alrededor de la Fundación Ford. *Dados* 60, (2), 473-504

MORENO, M. V. (2012). La problematización de la migración de personas altamente calificadas en Argentina: trayectoria del debate, incorporación en la agenda e iniciativas públicas implementadas. En: Novick, S. (Coord.) *Migración y Políticas Públicas. Nuevos escenarios y desafíos,* 227-259. Buenos Aires: Catálogos Buenos Aires.

OREGIONI, M. S. (2015). Aspectos sociales de la internacionalización de la investigación. Una propuesta de abordaje. Revista CTS, 10 (30), 199-229.

OTEIZA, E. (1965). La emigración de ingenieros dentro del contexto de las migraciones internacionales en la Argentina. Un caso del "brain drain" latinoamericano, *Documento de* Trabajo. Buenos Aires: Instituto Torcuato Di Tella.

PEDONE, C. (2010). Cadenas y redes migratorias: propuesta Metodológica para el análisis diacrónico-temporal de los procesos migratorios. *EMPIRIA Revista de Metodología de Ciencias Sociales* (19), 101-132.

SANTOS SHARPE, A. I. (2020). Discontinuar (en) la universidad. Análisis de experiencias de discontinuidad de los estudios universitarios en distintos campos disciplinares a partir de relatos de vida. En: Ernesto Meccia (Director) *Biografías y Sociedad. Métodos y perspectivas,* 225-256. Libro digital PDF. Santa Fe: Eudeba, Ediciones.

SEBASTIAN, J. (2008). Cooperación e Internacionalización de las Universidades. En: Albornoz, M., Vogt, C. y Alfaraz, C. (Eds.) Indicadores de Ciencia y Tecnología en Iberoamérica. Agenda 2008, 167-177. Buenos Aires: RICYT.

THEILER, J. C. (2005). Internationalization of Higher Education in Argentina. En: De Wit; Jaramillo, Gacel-Águila y Knigith (Eds.) Higher Education in Latin America, The International Dimension, 71-113. Washington D.C: World Bank.

ÁLVAREZ, I., BARLETTA, F., SUAREZ, D. y YOGUEL, G (2016). Marco analítico para la tipificación de diálogos para las políticas de CTI, Documento de Trabajo 3. Red CYTED COM–LALICS.

Efectos de la movilidad geográfica en las trayectorias vitales. El caso de los estudiantes de los Doctorados en Ciencias Sociales de la Universidad de Guadalajara y la UAM Cuajimalpa

Effects of geographic mobility on life trajectories. The case of the students of the Doctorates in Social Sciences of the University of Guadalajara and the UAM Cuajimalpa

Aura Pamela Gómez López. *pamleakey@gmail.com*
Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco. México
Recibido: 10/08/2020
Aprobado:28/09/2020

Resumen

Se aborda el análisis de resultados de la investigación de la autora, realizada durante los estudios de maestría, sobre experiencias de movilidad de los estudiantes de los Doctorados en Ciencias Sociales de la Universidad de Guadalajara y la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa. Se identifican objetivos de la movilidad estudiantil para conocer por qué se impulsa dentro de los planes de desarrollo y ambos programas. Se indagan los factores en la decisión de desplazarse. Se analizan las experiencias de movilidad con el Enfoque de Curso de Vida para determinar si es un evento definitorio en la trayectoria vital. Se recopilan discursos de los estudiantes que no realizaron movilidad para conocer los motivos para no desplazarse y se contrasta la mirada institucional, de programa y de los estudiantes para conocer si existe confluencia entre ellas.

Palabras clave: internacionalización, movilidad estudiantil, posgrado, educación superior.

Abstract

The analysis of the results of the author's research, carried out during the master's studies, on mobility experiences of the students of the Doctorates in Social Sciences of the University of Guadalajara and the UAM Cuajimalpa is approached. Objectives of student mobility are identified to know why it is promoted within the development plans and both programs. Factors in the decision to move are investigated. Mobility experiences with the Life Course Approach are analyzed to determine if it is a defining event in the life trajectory. Speeches from students who did not move are compiled to find out the reasons for not moving and the institutional, program and student gaze is contrasted to find out if there is a confluence between them

Keywords: internationalization, student mobility, postgraduate, higher education.

Introducción

La movilidad estudiantil es una actividad que se lleva a cabo en las instituciones de educación superior con diferentes propósitos. Diversas investigaciones, como las de Gacel-Ávila (2000), Bustos (2018) y Pérez (2016), han versado sobre las diferentes dimensiones de análisis de este proceso, sin embargo, aún falta conocer más acerca de las experiencias de movilidad de los estudiantes que las realizan y los efectos que puede tener este desplazamiento en la trayectoria de vida y en los itinerarios académicos y profesionales.

Con el objetivo de realizar un aporte al estudio de la internacionalización de la educación superior, se presentan los resultados del proyecto de investigación "*Efectos de la movilidad geográfica en las trayectorias vitales de los estudiantes nacionales y extranjeros del Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad de Guadalajara y la UAM Cuajimalpa"*, realizado entre los años 2017-2019 en el programa de Maestría en Sociología de la UAM Azcapotzalco.

La pregunta principal enuncia: ¿cuál es el significado que le otorgan a la movilidad académica los estudiantes de ambos doctorados y cuáles son sus efectos en las trayectorias vitales? Se eligió esta disciplina considerando los supuestos de Rodríguez y Vessuri que indican que "las instituciones de ciencias sociales exhiben similitudes notables" (2018, p.19), por ello, la movilidad se convierte en una oportunidad para reconocer otras perspectivas teóricas, algo en lo que coincide Góngora (2018), al señalar que los desplazamientos de los científicos sociales vinculan el conocimiento local con la producción sociológica regional e internacional. Los programas de ambas universidades ofrecen la movilidad dentro del plan de estudios.

Por otra parte, para responder a la pregunta, se eligió el Enfoque de Curso de Vida, propuesto por Elder (1994) y Elder, Kirkpatrick y Crosnoe (2003), en el cual los principios tiempo y lugar, agencia, vidas vinculadas y *timing*[1] o sincronización entran en juego para determinar las elecciones de los individuos en el rumbo de trayectoria vital.

En la hipótesis de esta investigación se sugiere que realizar movilidad, nacional o internacional, es un acontecimiento de gran relevancia o *turning point*[2], que tiene diversos efectos en la trayectoria vital de los estudiantes, por lo que esta puede tomar una nueva dirección al término de la actividad, considerando el sentido y significado que le otorgan a esta experiencia.

Internacionalización de la educación superior: el punto de partida para la movilidad estudiantil

La movilidad académica y estudiantil es una de las estrategias con más reconocimiento dentro de las intenciones de internacionalización de la educación superior, cuya definición más recurrente, enunciada por Knight

1 El principio denominado timing refiere a la afectación que tienen las experiencias de acuerdo con la etapa de vida en que se encuentra el individuo (Elder et al., 2003). El trabajo de Roberti (2017) añade a la concepción anterior que los efectos de algún acontecimiento siempre se encuentran asociados al periodo de ocurrencia de este. Así, las vivencias de los individuos serán experimentadas en una forma única que depende de la etapa de la trayectoria de vida en que se encuentren.

2 Un turning point, o punto de inflexión como refiere Blanco (2011), es un evento definitorio en la trayectoria vital de los individuos, de tal relevancia que afecta el curso de vida. También ha sido definido como "un cambio sustancial en la dirección de vida" (Elder et al., 2003, p. 8).

(2003), indica que busca la integración de lo internacional, intercultural y global dentro de las funciones de las universidades. En las últimas décadas, la internacionalización es un proceso que se ha integrado de manera más contundente en la educación superior, aunque existen diferencias en su implementación: en la región latinoamericana, como señalan Gacel-Ávila y Rodríguez-Rodríguez (2018) hay diversos obstáculos para realizar la internacionalización, principalmente asociados a los recursos disponibles para llevarla a cabo y a un entendimiento parcial de sus estrategias, por lo que difiere del contexto norteamericano y europeo, en donde se incorporan diferentes tipos de internacionalización a los programas educativos de enseñanza superior.

Para lograr el proceso, existen múltiples estrategias, que se dirigen a incorporar el enfoque internacional en el currículo, la investigación y las actividades de extensión. Según señalan Gacel (2000) y Knight (2004), como parte de la internacionalización de la investigación, en las instituciones se impulsa la movilidad estudiantil.

La circulación de estudiantes ha sido una actividad que se ha realizado desde el origen de las universidades y ha desempeñado funciones esenciales en la enseñanza y la formación profesional (Altbach, 2008). Los desplazamientos eran reservados en un principio para las élites; a lo largo del tiempo la movilidad se ha convertido en una opción más accesible para los estudiantes no pertenecientes a las clases económicas elitistas, aunque aún es bajo el porcentaje de quienes realizan movilidad estudiantil en los posgrados ofertados en México.

En la actualidad, los datos más recientes de movilidad demuestran que a nivel regional, de acuerdo con la UNESCO, solo un 2.3% de estudiantes de educación superior se ha movilizado en 2017; en México, en tanto, la encuesta de movilidad internacional estudiantil *Patlani* reporta que en el periodo 2015-2016 existieron 29 401 movilidades salientes, lo que sobre la base de reportes anteriores de la misma encuesta, muestra un incremento en el número de estudiantes móviles, por lo que se podría inferir que hay más esfuerzos por promover la movilidad dentro de las instituciones de educación superior.

Si bien la internacionalización ha estado en continua evolución, se ha propiciado en ocasiones la disparidad entre universidades, poca claridad de los programas de movilidad e intercambio, e incluso el desconocimiento de los propósitos de internacionalización.

El impulso a la internacionalización de la educación superior en México

La internacionalización de la educación superior mexicana ha tenido diversas etapas, identificadas en los trabajos de Ortega (1997), Bartolucci (1996) y Pérez (2010), entre otros. Las políticas para este proceso han sido determinadas desde la década de los ochenta en el Programa de Modernización Educativa y posteriormente, en algunos otros programas educativos como el Programa

Especial de Ciencia y Tecnología (PECYT) y el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), en el cual también se manifestó la intención de establecer actividades de colaboración con instituciones internacionales.

El término internacionalización fue incluido dentro del Programa Sectorial de Educación 2007 – 2012. Para integrar la dimensión internacional en las instituciones de educación superior, se proponía recurrir a estrategias como la celebración de convenios, conformación de redes y programas de movilidad académica y estudiantil, como indica Pérez (2010). En años posteriores, la internacionalización se integra dentro de documentos que señalan directrices para su puesta en marcha y, aunque se reconoce su importancia, no se detalla con claridad un plan para implementarla. La estrategia más utilizada para lograr la internacionalización de las instituciones de educación superior (IES) en México continúa siendo la movilidad y la cooperación internacional entre instituciones.

La difusión de diversos planes enfocados al fortalecimiento de la educación superior mexicana desde los años ochenta hasta la actualidad, han sido impulsados desde diversas dependencias, como la Secretaría de Educación Pública, la Secretaría de Relaciones Exteriores y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

Principalmente es dentro de la Ley General de Educación y el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (y de reciente publicación el de 2020-2024), donde se plantea la cooperación y colaboración internacional entre instituciones, tal como señalan Ramírez y Ortega (2017). Por otra parte, el establecimiento del Programa de Fortalecimiento del Posgrado Nacional en 2001, posteriormente denominado Programa Nacional de Posgrados, contribuyó al impulso del posgrado mexicano en el plano internacional, según indica Pérez (2010).

Por otra parte, organismos como la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y la Asociación Mexicana para la Educación Internacional (AMPEI) promueven mecanismos de apoyo para la internacionalización a través de programas de colaboración, construcción de redes de investigación y fomento a la movilidad académica y estudiantil. Las instituciones elegidas para la investigación son miembros de la ANUIES, por lo que el impulso a la movilidad estudiantil se apoya, en ocasiones, en los programas de intercambio cimentados en los principios de la cooperación, como el programa ANUIES-CRUE, el Programa Intercambio Brasil-México (BRAMEX), programa ANUIES-CREPUQ y el Programa de Intercambio Académico Latinoamericano (PILA)[3].

En 1991, al conformarse el Padrón de Programas de Posgrado de Excelencia, se evaluó la calidad del posgrado en México y a partir de este diagnóstico se propusieron diferentes líneas para su mejora, entre las cuales se encontraba el incremento de la movilidad nacional e internacional como estrategia de formación en el posgrado. Como enuncian Arredondo, Pérez y Morán (2006), se contemplaron dos ejes: formar cuadros para la realización de actividades de docencia e investigación y la educación profesional de alto nivel para el sector productivo y de servicios.

3 Cooperación Académica Internacional de la ANUIES. Disponible en http://www.anuies.mx/programas-y-proyectos/cooperacion-academica-nacional-e-internacional/cooperacion-academica-internacional

El papel que juega el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) es de suma relevancia en el posgrado, ya que los programas se evalúan y clasifican de acuerdo con la normativa del Consejo; por otra parte, los estudiantes matriculados en posgrados inscritos en el CONACYT pueden ser beneficiarios de las becas mixtas para movilidad.

La internacionalización en los planes de desarrollo institucional de la Universidad de Guadalajara y la UAM Cuajimalpa

En las instituciones elegidas para realizar esta investigación, Universidad de Guadalajara (U de G) y Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa, (UAM C), las directrices para lograr la internacionalización se incluyen dentro de los planes de desarrollo institucionales[4]. Las dependencias encargadas de la movilidad estudiantil son la Coordinación General de Cooperación e Internacionalización (CGCI), en la U de G, y la Coordinación General para el Fortalecimiento Académico y Vinculación, en la UAM C[5].

En el caso de la U de G, la internacionalización se encuentra plasmada como un eje estratégico, en concordancia con los objetivos para el desarrollo de competencias globales en los estudiantes, la cooperación, colaboración e intercambio entre las universidades y centros universitarios extranjeros a través de programas compartidos, contratos de investigación, atracción de talentos y movilidad estudiantil. La CGCI realiza la gestión para la implementación de las diversas estrategias en la U de G desde 2006, aunque fue a partir de 2002 que la internacionalización fue establecida de manera oficial en el plan de desarrollo institucional, en donde el énfasis se colocó en la movilidad académica y estudiantil.

En la UAM se señala que la internacionalización es un factor clave que puede ayudar a la realización de otros ejes estratégicos, como el desarrollo de las funciones universitarias, sin embargo, requiere la implementación de diversas acciones para promoverla. Si bien no se cuenta con un sistema de seguimiento de la movilidad estudiantil, existe un Programa Institucional de Movilidad (PIM) y en esta institución la Dirección de Cooperación y Relaciones Interinstitucionales se encarga de la coordinación del proceso de internacionalización: movilidad, investigación conjunta y formación académica en instituciones extranjeras.

La movilidad estudiantil en la U de G y la UAM C

El proceso de movilidad de estudiantes ha sido fundamental para la circulación de conocimientos. A partir de los diferentes trabajos que sirvieron como referencia para la construcción del proyecto de investigación, como los de Bustos (2018), López (2015), Góngora (2016), Jung (2016) y Pérez (2016), se propuso una definición de movilidad que enuncia:

4 En el caso de la U de G, estas directrices se plantean en el Plan de Desarrollo Institucional 2014-2030; para la UAM C, se plasman en el Plan de Desarrollo 2012-2024.

5 El acceso a la información sobre movilidad se encuentra disponible en las páginas de internet de ambas coordinaciones. U de G: http://www.cgci.udg.mx/ y UAM C: https://vinculacion.uam.mx/

> La movilidad de los estudiantes de educación superior refiere al traslado que realizan desde su institución de origen a una institución destino, nacional o internacional, con el propósito de realizar una estancia de carácter temporal para llevar a cabo diversas actividades académicas, entre las cuales se pueden encontrar el curso de asignaturas, trabajo de campo, asistencia a seminarios o inserción en un proyecto de investigación, entre otras.

La movilidad estudiantil de posgrado en ambas universidades, de acuerdo con las reglamentaciones institucionales, se indica como un factor fundamental no solo para el alcance de objetivos de investigación, sino también para el desarrollo de algunas competencias[6] en los estudiantes.

En el caso de la UAM C, la movilidad se describe como una actividad que puede apoyar a la calidad de la formación académica a través de las experiencias con el ambiente cultural, educativo y científico. De acuerdo con el Programa Institucional de Movilidad, existen tres objetivos principales para llevarla a cabo, que se implementan mediante la planeación y acuerdos entre tutor, estudiante, y coordinador del programa:

- Cobertura de créditos: acuerdo de estudios de UEA (Unidades de Enseñanza Aprendizaje).
- Desarrollo de proyectos de investigación: acuerdo o contrato de estudios.
- Integración a un proyecto académico: acuerdo de estudios para estancia de investigación.

En cuanto a la temporalidad, la movilidad puede tener una duración de entre un mes y un año y respecto a los tipos, puede ser nacional, es decir UAM/IES del país, UAM/IES extranjeras e IntraUAM, que se refiere la salida de la Unidad Cuajimalpa a cualquier otra de las unidades académicas que conforman la Universidad Autónoma Metropolitana.

Los apoyos económicos para los estudiantes de posgrado que realizan movilidad generalmente suelen provenir de las becas mixtas de CONACYT, si el programa se encuentra inscrito dentro del PNPC. Otra forma de acceder a recursos para los gastos de las estancias de movilidad es recurriendo a las becas proporcionadas por la UAM, las becas Santander y en ocasiones, existe exención de pago de matrícula, gracias a los convenios entre la universidad de origen y la universidad de destino.

La U de G considera que la movilidad de los estudiantes es un espacio para la adquisición de nuevos conocimientos y competencias globales; las finalidades de la movilidad, de acuerdo con el Plan de Desarrollo 2014-2030 y los informes

6 De acuerdo con la definición del Programme for International Student Assesment (PISA) la competencia global es la "capacidad de examinar asuntos locales, globales e interculturales, para entender y apreciar las perspectivas del mundo y las perspectivas de otros, vincularse en interacciones apropiadas, abiertas y efectivas con personas de diferentes culturas y actuar por el bien colectivo y el desarrollo sustentable" (Teaching for Global Competence in a Rapidly Changing World. Disponible en https://asiasociety.org/sites/default/files/inline-files/teaching-for-global-competence-in-a-rapidly-changing-world-edu.pdf).

de actividades de la dependencia encargada de la internacionalización[7], la CGCI, son el curso de asignaturas, participar en proyectos de investigación y realizar prácticas profesionales. De acuerdo con sus objetivos, las estancias tienen determinada duración, como se señala a continuación:

- Estancias académicas, con duración de uno o dos semestres.
- Estancias de investigación, de un año para licenciatura y un semestre para el nivel maestría.
- Estancias cortas para investigación de posgrado, que además es un programa abierto durante todo el año, con duración semestral.
- Estancias para prácticas profesionales, con la misma duración de las estancias de investigación.

La movilidad estudiantil, al igual que en la UAM, puede ser nacional, internacional y entre los diferentes centros universitarios que son parte de la U de G. Por otra parte, la movilidad también se ve beneficiada por los diversos convenios de la universidad y su participación en diferentes consorcios de instituciones de educación superior. Los recursos para la movilidad se obtienen mediante la captación de recursos, los que son otorgados como parte del presupuesto para la movilidad desde la vía institucional, las becas mixtas de CONACYT y diversas becas como la Fullbright-García Robles, Santander y Campus France, entre otras.

Movilidad en el Posgrado en Ciencias Sociales de la U de G y la UAM C

Respecto a la movilidad en programas de Ciencias Sociales, el trabajo de Rodríguez y Vessuri (2018) resulta significativo para comprender que el estudio de problemáticas relacionadas con estas disciplinas no necesariamente requiere un desplazamiento para acceder a la producción académica que se vincule con los análisis que realiza un científico social. En tanto, Hamui y Canales (2018) manifiestan que en las rutas de los investigadores en Ciencias Sociales no se vuelve indispensable la movilidad, pues los estudios se pueden realizar desde un ámbito local.

En esta investigación se eligieron dos programas de posgrado en Ciencias Sociales que se encuentran inscritos en el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

Dentro de la literatura consultada sobre internacionalización y movilidad, aún son escasos los trabajos que refieran de manera específica a la movilidad en las Ciencias Sociales. Un referente indispensable sin duda, es la encuesta *Patlani*, que indican que el campo de formación con un porcentaje más alto de movilidad saliente es el de Ciencias Sociales, Administración y Derecho. Los programas de doctorado sujetos de esta investigación, como se ha mencionado, se encuentran dentro del PNPC, lo cual indica que completan los procesos de evaluación y certificación por parte del CONACYT.

7 Informes de actividades de la CGCI. Disponibles en http://www.cgci.udg.mx/es/acerca-de/informes-de-actividades

La normatividad para la movilidad estudiantil en la Universidad de Guadalajara y la UAM Cuajimalpa

Doctorado en Ciencias Sociales del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH) de la Universidad de Guadalajara

El Doctorado en Ciencias Sociales de la U de G fue fundado hace poco más de dos décadas (Alonso et al., 2016), con el propósito de brindar una opción de programa interdisciplinario de estas ciencias en Jalisco. Posee cuatro líneas temáticas enfocadas a la "comunicación y cultura, estudios socioeconómicos, historia y política y finalmente, desarrollo sustentable y mercados laborales"[8]. El programa se encuentra evaluado dentro del PNPC como un posgrado de competencia internacional, lo cual implica que mantiene colaboración con instituciones extranjeras y que al interior se promueve la movilidad académica y estudiantil.

Forma parte del consorcio de Doctorados de Ciencias Sociales de la Zona Metropolitana de Guadalajara, por lo que permite la movilidad regional a las instituciones que son miembros de este grupo, aunque los estudiantes también pueden optar por realizar movilidad nacional e internacional.

En el tema de movilidad estudiantil, el plan de estudios del Doctorado contempla el curso de asignaturas en instituciones afiliadas al consorcio. Además, el programa considera la realización de estancias de investigación con el propósito de establecer contacto con investigadores de instituciones reconocidas y fortalecer las investigaciones comparadas. Los requisitos generales para ingresar a otra institución de manera temporal son similares entre los tipos de estancia e incluyen ser estudiante con estatus activo, un promedio mínimo de 8.0, prueba de idiomas (en caso de ser requerido por la institución de destino) y el curso de determinado porcentaje de créditos.

Doctorado en Ciencias Sociales y Humanidades de la UAM Cuajimalpa

La creación del Programa de Doctorado en Ciencias Sociales y Humanidades de la UAM C fue en 2011, siendo el primer posgrado propio de esta unidad. Dentro del plan de estudios, se señala que es posible acreditar asignaturas o unidades de enseñanza aprendizaje realizando estancias de investigación mediante el apoyo de convenios interinstitucionales activos. El énfasis que el modelo de la UAM C mantiene en el fomento a la movilidad es como promotora de intercambio de saberes y experiencias (Fresán, 2015). De acuerdo a la legislación universitaria de esta casa de estudios, la opción para estudiantes de movilidad e intercambio es cursar hasta un 40% de los créditos del plan de estudios en otras instituciones.

Las Unidades de Enseñanza Aprendizaje (UEA) optativas pueden ser acreditadas con trimestres completos o estancias de investigación[9] en instituciones con las que se tengan convenios interinstitucionales activos.

8 Presentación del Doctorado en Ciencias Sociales de la U de G. Disponible en http://www.cucsh.udg.mx/doctorados/doctorado_en_ciencias_sociales

9 Plan de estudios de Posgrado. Disponible en: http://148.206.167.20/wp-content/uploads/2018/06/Plan-de-estudios-posgrado-2018.pdf

Los requisitos solicitados para que un estudiante realice movilidad son estar inscrito en el trimestre – año escolar, haber estado inscrito un trimestre anterior y algunas otras especificaciones que se determinan al interior de los consejos divisionales de la UAM[10]. Los créditos obtenidos en otra institución se revalidan mediante constancias oficiales que formalicen los cursos en los cuales se haya participado.

Referente a los apoyos para las estancias de movilidad, la UAM acude a los convenios vigentes y otros instrumentos de cooperación para la exención de pago de matrícula en la institución destino. Las becas, por otra parte, son otorgadas por la propia UAM, y se suman las becas Santander, las de convenio bilateral con otras IES u organismos, las becas mixtas de CONACYT y las becas Lamenitec, exclusivas para el área de ingeniería.

Al interior de estos programas, se promueven las movilidades de los estudiantes como una oportunidad de enriquecimiento en su formación y aunque no se plantea institucionalmente, esta posibilidad se brinda con el conocimiento de que no solo aporta en lo académico, sino que se convierte en una experiencia de vida.

Consideraciones teórico-metodológicas para el análisis de las experiencias de movilidad

La estrategia metodológica para llevar a cabo este trabajo fue de corte cualitativo, por su pertinencia para el análisis de las entrevistas realizadas a sujetos de estudio; se indagó sobre las motivaciones, factores y valoraciones asociadas a la decisión de llevar a cabo o no una estancia de movilidad durante sus estudios de doctorado.

La recolección de información sobre la internacionalización y movilidad estudiantil en ambas instituciones, de los programas de doctorado y los datos de los estudiantes, se realizó mediante la consulta de planes de desarrollo institucional, sitios web de los doctorados y a través de correos electrónicos y visitas presenciales a las coordinaciones de los programas de la U de G y la UAM C.

Se aplicaron entrevistas semiestructuradas, dirigidas a los coordinadores de ambos programas y a los responsables del área de movilidad estudiantil en ambos centros universitarios, para conocer el propósito de las estancias dentro del plan de estudios y a los estudiantes que hicieron y no hicieron movilidad.

Dentro del proceso de elección, experiencia y término de la movilidad, se encuentran tres dimensiones: la del proceso administrativo, una personal y finalmente, una social. Esto podría también señalarse como un *antes*, *durante* y *después* de la movilidad, considerando las expectativas y objetivos que se tienen en estos tres momentos, representados en la siguiente Figura:

10 Reglamento de Estudios Superiores. Disponible en: http://www.uam.mx/legislacion/res/2/#zoom=z

Figura 1. Esquema de las dimensiones del instrumento de recolección de datos.

Fuente: Elaboración propia.

Se recopilaron los datos generales de los entrevistados, como edad, nacionalidad, estado civil y sexo, que posteriormente fueron utilizados como una referencia para establecer las diferencias y regularidades presentes en la trayectoria de los estudiantes que hicieron movilidad respecto de aquellos que eligieron no realizarla.

Algunos de los objetivos planteados en este proyecto, se dirigían a conocer el sentido y significado de la movilidad a nivel institucional, de programa e individual. Posteriormente, se realizó un contraste entre estos niveles para conocer coincidencias y diferencias entre las diferentes perspectivas. El mayor énfasis se localiza en comprender los factores que inciden en la decisión de los estudiantes para realizar movilidad, las motivaciones que tienen para hacerla y finalmente, establecer la confluencia de su perspectiva y la mirada institucional y de los programas respecto a esta actividad.

Se encontraron algunas limitaciones para la aplicación de entrevistas y la técnica de curso de vida. En algunos casos, no fue posible establecer contacto con los estudiantes, por lo cual no se realizó la entrevista a la totalidad de la cohorte de ambos programas; por otra parte, en el nivel institucional no se llevó a cabo la entrevista a los encargados de internacionalización de la U de G, ante la imposibilidad de programar una reunión. Respecto a la técnica de curso de vida, solo se analizó el periodo de curso de doctorado y se plantearon algunas interrogantes acerca del contexto familiar, para conocer si este tenía efectos sobre la decisión de realizar movilidad. El recorte metodológico y el límite de tiempo para llevar a cabo el proyecto de investigación fueron condicionantes que no permitieron el desarrollo de un estudio longitudinal, que habría aportado más información sobre la afectación de las distintas etapas de la trayectoria de vida en las decisiones futuras.

En los doctorados que fueron sujetos de la investigación, los estudiantes que los integraban eran mexicanos y extranjeros, todos con diferentes experiencias personales y educativas en sus estudios de posgrado. Se realizaron

17 entrevistas en ambas universidades (U de G y UAM C) en 2018 y principios del 2019, y también se entrevistó a los coordinadores de ambos programas. De lo anterior surge el interés por conocer los relatos de quienes realizaron y no realizaron movilidad, conocer sus percepciones acerca de esta actividad y los factores que entran en juego para tomar la decisión de elegir o no desplazarse a una institución dentro o fuera del país.

Para realizar el análisis de las trayectorias vitales de los estudiantes, la perspectiva sociológica sobre el curso de vida fue empleada para vincular los eventos en los individuos. Esta visión también considera la importancia del contexto histórico en el desarrollo individual y reconoce que las decisiones tomadas en el curso de vida son resultado de una "sincronización de tiempo e interacciones demográficas, sociales, económicas y del contexto cultural" (Hareven, 1985, p. 14).

En este trabajo se incluyeron los principios del curso de vida, acuñados por Elder (1994) y Elder et al. (2003): ciclo de vida, agencia, tiempo y lugar, sincronización (*timing*) y vidas vinculadas. El trabajo de análisis de Blanco (2011) resultó de gran apoyo para realizar la caracterización de cada uno de estos elementos, los que se enlistan a continuación y se describe su uso dentro de este trabajo de investigación:

1) Tiempo y lugar. Refiere al impacto de los cambios históricos y contextuales dentro del curso de vida. Los estudiantes de estos doctorados comparten el mismo contexto histórico, pero además existe el contexto educativo, es decir, la institución donde llevan a cabo sus estudios; sus elecciones se encuentran enmarcadas en este ámbito.

2) Desarrollo del ciclo de vida. Para conocer la afectación de nuestras decisiones, se requiere una mirada a cada una de las etapas de la vida. En este trabajo el enfoque fue en una de las transiciones de los estudiantes, es decir, la entrada al doctorado y la experiencia de movilidad realizada en este lapso.

3) Agencia. Este principio alude a la capacidad para tomar decisiones en la trayectoria de vida; estas no son realizadas en total libertad, pues se enmarcan en una agencia estructural. La elección de desplazarse a otra institución es personal, pero ésta se encuentra determinada por las disposiciones de la institución de origen y la institución receptora.

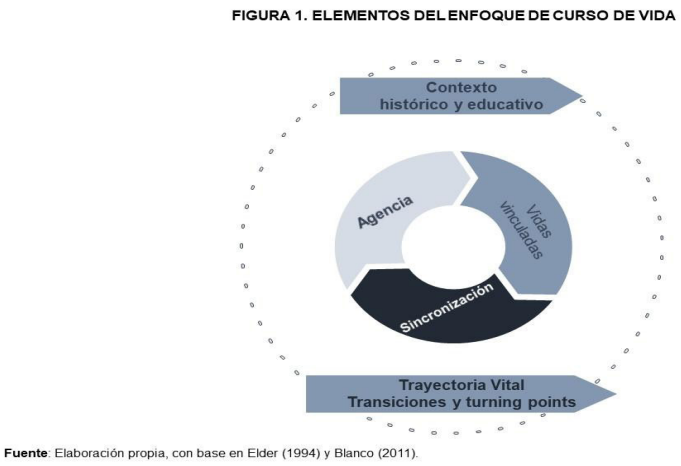
4) Vidas vinculadas. Nuestra trayectoria de vida se interseca con la trayectoria de otros individuos en el contexto laboral, familiar, académico, de tal forma que tenemos vidas interconectadas. La decisión de movilidad se realiza tomando en cuenta las trayectorias de vida de los individuos con las que los estudiantes tienen vínculos más cercanos y también intervienen los vínculos construidos con tutores, compañeros e investigadores de otras instituciones.

5) *Timing*. Como se ha señalado anteriormente, este principio se interpreta como el momento de ocurrencia de eventos que puede ser experimentado de diversas formas por los individuos; así, el momento en el cual los

estudiantes toman la decisión de realizar o no movilidad, puede determinar las consecuencias y efectos de esta.

Los principios del Enfoque de Curso de Vida fueron situados en una representación gráfica. Estos principios están presentes en las trayectorias y se involucran en las transiciones y posibles *turning points* que ocurren en la vida de los estudiantes.

Figura 2: Elementos del Enfoque de Curso de Vida.



Fuente: Elaboración propia con base en Elder (1994) y Blanco (2011).

Al igual que con los elementos anteriores, se realizó una propuesta de definición de estos ejes, con base en Elder (1994), Elder et al. (2003), Blanco (2011) y Roberti (2017), para establecer de manera clara su imbricación con los recorridos de los estudiantes que realizaron y no realizaron movilidad durante el posgrado. Así, tenemos que:

- La trayectoria vital se constituye por elecciones y decisiones, y se enmarca en un contexto social e histórico. La trayectoria está compuesta por una diversidad de transiciones que pueden ser afectadas por eventos de carácter significativo (*turning points*) que suelen modificar el curso de vida de los individuos.
- Las transiciones son etapas dentro de la trayectoria vital. La que ocupó esta investigación es la que se vive desde la entrada del doctorado hasta el término de este. Durante este periodo, la transición académica de los estudiantes se constriñó a una estructura institucional y un plan y programa de estudios.
- Se infiere que el *turning point* es la experiencia de movilidad de los estudiantes. De acuerdo con Elder (2003), un *turning point* representa un cambio sustancial y cualitativo en la trayectoria de los individuos y

Blanco (2011) indica que puede ser de carácter subjetivo; de tal forma que este evento, la movilidad, dentro de las trayectorias de los estudiantes puede ser significativa al punto de que, en el corto y largo plazo, mirando de forma retrospectiva esta experiencia dentro de su vida académica, puede resultar un evento de gran magnitud por las vivencias, habilidades, beneficios, capacidades e inclusive obstáculos que se experimentan durante el tiempo de movilidad.

Perspectivas institucionales, de programas y la mirada de los estudiantes: una comparación

Instituciones

Para poder realizar una comparación de las dos instituciones, se consideró ubicar el propósito de la movilidad a nivel institucional, indicar cuáles son los objetivos que se plantean desde los programas de Doctorado en Ciencias Sociales al incluir la movilidad dentro del plan de estudios así como los tipos de estancias y su duración, presentar los tipos de apoyos y becas con los que cuentan los estudiantes para realizar movilidad y señalar las asociaciones o vínculos de ambos programas de doctorado con otras instituciones, que faciliten las acciones de movilidad.

Los objetivos que se persiguen al incluir la movilidad como parte de las estrategias de internacionalización difieren. Para la U de G, la movilidad es un proceso que permite: a) la adquisición de competencias globales y b) la formación de una perspectiva crítica de los estudiantes. Pero más allá de esto, adquirir estas competencias se plantea como objetivo de la movilidad, ya que se relaciona con la idea de que internacionalizar una IES e internacionalizar a los estudiantes. Esto puede favorecer la atracción de estudiantes extranjeros y la construcción de vínculos con otras instituciones, reportando beneficios a la institución.

En la UAM C, en tanto, la movilidad se plantea como un elemento que propicia la formación de los estudiantes y que es, sin duda, enriquecedora para los proyectos de investigación. Esta visión se relaciona más con los beneficios que puede reportar en el ámbito académico, al fomentar la adaptación de los estudiantes a contextos educativos donde puedan compartir formas de trabajo y diferentes perspectivas respecto a la investigación que desarrollan.

La duración de estos desplazamientos se relaciona por una parte, con el plan de estudios de los programas, y por otra, con la limitación del apoyo económico obtenido para realizar movilidad, además de que la homologación de calificaciones o notas podría representar una problemática para la acreditación en las instituciones de origen, pues se concluye, que al menos en estos dos centros universitarios, no hay claridad respecto a la estandarización de créditos, por lo que las estancias de movilidad se acreditan cuando se cumplen los objetivos planteados en el plan de trabajo.

La perspectiva que se tiene sobre internacionalización en la U de G y la UAM C difiere en su entendimiento y objetivos. Si bien lo que se comparte es integrar la dimensión internacional dentro de las funciones de la universidad

implementando diversas estrategias, la internacionalización se interpreta de manera diferente en cada institución y se realiza de acuerdo con los recursos disponibles para ella.

Sumado a lo anterior, los convenios continúan siendo una herramienta útil para fomentar el desplazamiento de los estudiantes, pues en ellos se integran diversas actividades de cooperación entre instituciones que, en ocasiones, podrían ser favorables, ya que propician intercambios de diversos tipos. Cuando no existen convenios con las instituciones, los estudiantes tienen la opción de solicitar su establecimiento, lo que construye nuevas relaciones entre IES; sin embargo, no todos los convenios se encuentran vigentes, lo cual indica que no siempre se renueva o mantiene la cooperación entre instituciones.

Programas de Doctorado en Ciencias Sociales

Las visiones de ambas instituciones coinciden en ver la movilidad de los estudiantes como una experiencia académica positiva, considerando que estos puedan conocer y adoptar nuevas formas de trabajo, ampliar sus perspectivas teóricas y saber cómo se estudian los temas en otros lugares. Algo relevante que no se dice en los programas, pero sin duda se asocia a la experiencia de movilidad, es precisamente, vivir una experiencia cultural que pueda aportar a la realización académica, profesional y personal de los estudiantes.

La perspectiva sobre la movilidad en los posgrados se enmarca bajo las disposiciones institucionales y los procesos y trámites son similares. Estos coinciden casi en su totalidad, pues ambos programas se encuentran sujetos, en el tema de los apoyos económicos, a los que ofrece el CONACYT, cuyas disposiciones se aplican a todos los posgrados inscritos en el PNPC a nivel nacional.

Respecto a los objetivos de movilidad, estos coinciden con lo que se propone en los planes de desarrollo institucional, pero de manera más específica consideran que la movilidad representa la oportunidad de establecer vínculos de colaboración con otras instituciones, que además apoya de manera favorable a las investigaciones de los estudiantes.

Sin embargo, existe otra visión más, la que tienen los responsables de los doctorados. En este sentido, se coincide en no ver a la movilidad como un agregado más de la formación de los estudiantes, pues se entiende que una estancia se experimenta en lo académico y en lo personal, por tanto, esa es otra razón para impulsarla dentro de los programas.

Los estudiantes que sí realizaron movilidad

Se tomaron en cuenta los datos sociodemográficos de los estudiantes para establecer diferentes aristas de análisis e identificar si la edad es una condicionante de la elección de movilidad; el estado civil, para reconocer si su decisión de desplazarse consideraba los efectos que podría tener en sus relaciones sociales; y la nacionalidad, con el objetivo de verificar las experiencias previas de movilidad que podrían incidir o no para realizar un nuevo desplazamiento.

Tabla 1: Características sociodemográficas de los estudiantes que SÍ realizaron movilidad

Identificador	Institución	Edad	Sexo	Estado civil	Nacionalidad
E1	U de G	36	M	Soltero	Mexicana
E2	U de G	37	M	Casado	Mexicana
E3	U de G	35	M	Casado	Cubana
E4	U de G	32	F	Casada	Mexicana
E5	U de G	35	M	Casado	Mexicana
E6	U de G	42	M	Soltero	Venezolana
E7	UAM C	33	F	Casado	Colombiana
E8	UAM C	38	F	Casado	Mexicana
E9	UAM C	39	F	Casado	Mexicana
E10	UAM C	38	F	Soltero	Mexicana

Fuente: Elaboración propia, a partir de los datos de estudiantes de la U de G y la UAM C.

En el grupo de estudiantes que realizaron movilidad de la U de G y la UAM C, 5 son mujeres y 5 son hombres. El rango de edad de este grupo de estudiantes va desde los 32 hasta los 42 años; 3 de los estudiantes son solteros y el resto son casados o viven en unión libre. En este grupo, además, había siete estudiantes nacionales y tres extranjeros.

A partir de la caracterización anterior, se concluyó que estos elementos no condicionaban de forma estricta la decisión de movilidad, pues tanto los hombres y las mujeres, nacionales y extranjeros, realizan movilidad tomando en cuenta otros factores: los **académicos**, por su interés en completar su trabajo de investigación y **personales**, por el deseo de adquirir nuevas experiencias.

Antes de la movilidad: Consideraciones

Referente a los datos académicos, se les preguntó sobre la institución en la que habían cursado la maestría (para conocer si se habían realizado movilidades previas), el destino y duración de las estancias y los apoyos económicos a los cuales pudieron acceder para realizar su traslado y solventar los gastos en el destino de recepción. A continuación, se presenta la síntesis de estos:

Tabla 2: Datos académicos de los estudiantes que SÍ realizaron movilidad

Identificador	Institución	Institución de maestría	Destino de movilidad	Duración en meses	Tipo de beca
E1	U de G	Nacional	León, Gto.	5	Mixta
E2	U de G	Nacional	España	1	Mixta
E3	U de G	Extranjero	Argentina, Miami y Cuba	3 meses, 3 semanas y 2 meses, respectivamente	Mixta y apoyos del programa
E4	U de G	Nacional	Jalisco	6	NA (movilidad interinstitucional)
E5	U de G	Nacional	Chile	2	Mixta
E6	U de G	Extranjero	Ciudad de México	1	NA (realizada con recursos del estudiante)
E7	UAM C	Extranjero	Colombia	8	Mixta
E8	UAM C	Nacional	España	3	UAM
E9	UAM C	Nacional	España	6	Mixta
E10	UAM C	Extranjero	España	4	UAM

Fuente: Elaboración propia, a partir de los datos de estudiantes de la U de G y la UAM C.

Se indagó sobre movilidades previas de los estudiantes para conocer si este fue un determinante en la decisión de volver a realizar movilidad. Del grupo de estudiantes que sí realizaron movilidad, solo uno refirió que durante la maestría había realizado una estancia corta nacional. Los estudiantes extranjeros, en tanto, realizaron movilidad hacia México para cursar el doctorado, por lo cual ya se encontraban familiarizados con el proceso de desplazamiento y adaptación a un contexto diferente.

El tema de investigación es un factor fundamental en la decisión de realizar movilidad; las temáticas de investigación de estos programas se estudian desde diferentes perspectivas como sociología, derecho, humanidades y estudios institucionales, en el caso de la UAM C, y estudios sobre comunicación y cultura, bienestar social, historia y política y desarrollo sustentable, en la U de G.

En ambos programas se requiere la autorización de las estancias, a partir de la planeación de actividades y los objetivos a alcanzar; el desarrollo de la investigación puede requerir trabajo de campo en otros lugares y también el complemento de nuevos abordajes teóricos.

Los convenios formalizan la movilidad, aunque en ocasiones, son los mismos estudiantes los que se enfrentan a procesos administrativos, en los cuales ellos comienzan la gestión para el establecimiento de nuevos convenios, si no hay preexistentes.

La movilidad puede ser facilitada por las redes y vínculos que los tutores o directores de tesis mantienen en otras universidades, nacionales o extranjeras. Una de las funciones de los tutores, como han señalado Rodríguez, Durand y Quintana (2018), es la de orientación sobre universidades destino y el seguimiento (académico) de los estudiantes que realizan movilidad; las elecciones de los estudiantes entonces pueden condicionarse por estos vínculos, lo cual incidiría positivamente en el proceso administrativo de la movilidad, al tener facilidad de obtener las cartas de invitación y aceptación de las universidades receptoras.

Resulta relevante el factor del conocimiento del idioma al elegir el país destino al cual se desplazarán. En los destinos elegidos por los estudiantes se habla español, lo cual facilita la comunicación, pero no solo eso, pues dentro de los trámites definidos por las coordinaciones de los programas y las direcciones encargadas de internacionalización, uno de los requisitos al realizar movilidad internacional es la acreditación de un idioma, en caso de que no se hable español en el lugar donde se llevará a cabo la estancia.

En cuanto al financiamiento de la movilidad, los entrevistados coincidieron en que gracias al apoyo de las becas de movilidad (mixtas) de CONACYT pudieron llevar a cabo su movilidad; sumado a ello, también refirieron al acceso a otros apoyos.

Los estudiantes deben llevar una planeación más rigurosa de gastos, lo cual alude de nuevo a una capacidad o agencia de los estudiantes para resolver conflictos y adecuarse a un presupuesto limitado durante la estancia de investigación.

Los factores para realizar movilidad

Los testimonios evidencian que fueron tres factores los que permearon esa decisión (personales, académicos, económicos), mientras que en otros existía una prevalencia de factores personales y académicos o solo estos últimos. La confluencia de las expectativas de movilidad entre la institución, el programa y los estudiantes juega un papel fundamental en la decisión de realizar movilidad.

El factor que pareciera ser preponderante en la decisión de realizar movilidad es el académico, precisamente porque de ello depende la autorización de los comités académicos para la movilidad de los estudiantes. Sin embargo, hay que considerar que detrás de esa decisión también subyace el interés por conocer otros lugares y culturas, y para algunos de los estudiantes podría resultar más sencillo desplazarse y establecerse en el lugar destino, ya sea porque se facilita el conseguir alojamiento y/o por el apoyo que pueden recibir de familiares y amigos que residan en el país o estado escogido para desplazarse.

Los testimonios de los estudiantes que realizaron movilidad dejan entrever que, a pesar de que pueden existir algunas dificultades antes y durante sus estancias, en general se sienten acompañados en el proceso que llevan a

cabo. Por parte del programa, si bien no existe un seguimiento puntual de sus actividades en las universidades de destino, el papel del tutor es fundamental, pues es quién puede brindar soporte académico y, en ocasiones, emocional.

Los estudiantes tienen diversas motivaciones para realizar movilidad durante sus estudios de doctorado y estas coinciden en parte con lo que se plantea desde los planes de desarrollo; en estos la movilidad de los estudiantes podría caracterizarse como un proceso necesario con miras a internacionalizar la institución, pero a nivel del programa existe una mayor confluencia de los motivos de los estudiantes, ya que los destinos se eligen, además de por su relevancia para las investigaciones y los vínculos que se tengan entre tutores e instituciones, tomando en cuenta los intereses personales, como viajar y tener nuevas experiencias.

A pesar de que el proceso administrativo puede ser estricto, los estudiantes se plantean objetivos que pueden aportarles primero en lo académico y después en lo personal. El regreso a la universidad de origen permite ver, en retrospectiva, los beneficios que pueden tener estos desplazamientos, e inclusive pueden incidir en una nueva movilidad durante el doctorado. Coinciden los motivos planteados en los diversos niveles (institución, programa, estudiante), aunque los últimos pueden dar más peso a la experiencia que viven en el ámbito personal.

Durante la movilidad: la diversidad de experiencias

Las transiciones personales, como ser padres o madres de familia, no se reconocen como un *turning point*, ya que no fueron determinantes en las decisiones y posterior desplazamiento para realizar la estancia de investigación. Las relaciones sociales de los estudiantes se adaptan a las diferentes transiciones y *turning points* que experimentan, de tal forma que si bien son consideradas dentro de la decisión de movilidad, no la condicionan de manera estricta.

En el plano académico, las experiencias del grupo de estudiantes que realizaron movilidad fueron satisfactorias, en tanto adquirieron nuevos conocimientos, reafirmaron los obtenidos anteriormente y lo que no es menos importante, lograron nutrir el proyecto de investigación. Pero un aspecto fundamental son los sentimientos que se viven en la movilidad; el apoyo emocional por parte de la institución no es observable, aunque ello puede ser subsanado con el contacto con familiares, amigos y parejas.

La movilidad propicia nuevas vivencias culturales; las experiencias de los estudiantes, como se ha visto, pueden ser variadas, pero encuentran coincidencias en algunos ámbitos, como el cultural; la apertura a nuevos contextos, experiencias de viaje dentro de su movilidad y la convivencia con diferentes personas, son significativas y pueden incluso ampliar la perspectiva de vida.

Las movilidades se planean de acuerdo con las opciones disponibles, los recursos para financiarlas y los objetivos de los proyectos de investigación. Pero una cuestión ineludible en estos desplazamientos es la motivación por tener la oportunidad de conocer lugares diferentes, lejos de la cotidianidad. Las experiencias de estos estudiantes permitieron que pudieran adaptarse más

fácilmente a los cambios de país. Si bien la parte académica es la que podría desarrollarse más debido al intercambio, existe otra parte, la competencia intercultural, que se adquiere a partir de estas movilidades.

Después de la movilidad: ¿estas experiencias son un turning point dentro de la trayectoria de vida?

Una de las premisas de este estudio es que la movilidad se puede convertir en un *turning point*, es decir, un evento de gran trascendencia en la trayectoria vital. La parte final del análisis de las experiencias estudiantiles se enfocó en conocer si la movilidad permitió que adquirieran nuevas capacidades o habilidades (personales y académicas). Las estancias de movilidad se llevan a cabo, fundamentalmente, para nutrir los proyectos de investigación. Aunado a ello, y en relación con los contactos que establezcan los estudiantes, el desempeño adecuado de las actividades que plantean en el plan de trabajo de movilidad y la institución destino, se pueden abrir oportunidades que no solo se reflejan en vínculos, que a largo plazo podrían constituir redes de colaboración y oportunidades laborales en el ámbito de la academia.

En el corto plazo, la movilidad se mira como una experiencia con dificultades y algunos obstáculos, sobre todo en el terreno de los procedimientos para obtener la autorización para realizarla. Mientras se experimenta y a mediano plazo, la movilidad continúa siendo caracterizada como un proceso que tiene algunos inconvenientes, pero es positiva en tanto se avanza en los objetivos de los proyectos de investigación y se comienza a disfrutar la estadía en un lugar diferente, se construyen relaciones, se amplía la perspectiva cultural.

Después de la experiencia de movilidad, a lo cual refirieron todos los entrevistados, existe una sensación de haber accedido a una experiencia educativa y de vida que brinda satisfacciones en el ámbito personal y académico. La ampliación de la perspectiva cultural y de vida es un resultado de la experiencia de movilidad y aunque por momentos también se experimentan sentimientos de incertidumbre, finalmente se concluye que es una experiencia de gran valor en la trayectoria vital.

En efecto, es un *turning point*, un suceso que cambia la perspectiva, permite el desarrollo de habilidades y la adquisición de competencias que reafirman la capacidad de agencia o de decisión sobre el curso de la trayectoria vital, aunque a la vez, es un recordatorio de las restricciones de poder y control sobre ella, tal como indican Hockey y James (2003). Por otra parte, Elder et al. (2003) coinciden en esto, ya que lo que da estructura a la agencia se encuentra en niveles, en este caso, institucionales y sociales. A pesar de ello, los estudiantes encuentran las formas de desarrollar diferentes aptitudes y tomar otras elecciones que pueden redirigir la trayectoria vital futura.

La movilidad entonces se convierte en una experiencia única, vivida de formas diferentes, pero con tres regularidades: las ganancias en el ámbito académico, la adquisición de independencia, autonomía y desarrollo del cuidado de sí en otros contextos y, por último, el disfrute y reconocimiento de otras perspectivas culturales. En suma, su carácter benéfico se potencializa, a pesar de las dificultades que se tiene para llevarla a cabo; optar por la

movilidad depende no solo de lo que se asocia con el ámbito académico, pues a esto habrá que sumar la apertura de los estudiantes para interactuar en diferentes contextos.

Los estudiantes que no realizaron movilidad

Para establecer una comparación de las perspectivas de los estudiantes, se entrevistó también a aquellos que no realizaron movilidad. Este grupo se conformó por 7 estudiantes, de los cuales, 3 son mujeres y 4 hombres; sus edades van desde los 32 años hasta los 48, 4 son solteros y tres se encuentran casados. En el grupo hay 4 estudiantes extranjeros y el resto son mexicanos. Se recopilaron los mismos datos, como se indica:

Tabla 3: Características sociodemográficas de los estudiantes que NO realizaron movilidad

Identificador	Institución	Edad	Sexo	Estado civil	Nacionalidad
E11	U de G	32	F	Casado	Cubana
E12	U de G	39	M	Soltero	Mexicana
E13	U de G	40	M	Soltero	Colombiana
E14	U de G	33	F	Casado	Cubana
E15	UAM C	32	F	Casado	Colombiana
E16	UAM C	32	M	Soltero	Mexicana
E17	UAM C	48	M	Casado	Mexicana

Fuente: Elaboración propia, a partir de los datos de estudiantes de la U de G y la UAM C.

Al igual que el primer grupo de estudiantes, se cuestionó acerca de las movilidades previas y los temas de investigación. En este grupo, los estudiantes extranjeros realizaron movilidad hacia México para sus estudios de doctorado y uno de ellos realizó la maestría en Brasil; dos estudiantes se desplazaron hacia México para estudios de maestría y continuaron en la U de G con el doctorado. En la UAM C, uno realizó la maestría en España y otra estudiante extranjera transitó hacia México cuando ingresó al doctorado en Cuajimalpa.

Los motivos que prevalecen en la decisión de no realizar movilidad son los académicos. En otros casos, la movilidad se vio condicionada por motivos de índole personal, aunado a una percepción negativa de la movilidad, por ejemplo, su reducción a la connotación desfavorable como turismo académico. La concepción del turismo académico como distractor de los objetivos planteados para la investigación se encontró arraigada en los testimonios anteriores. Pawlowska (2011) ha puesto luz sobre los elementos asociados al turismo académico, como la edad de los estudiantes de movilidad, además de mencionar que los viajes de jóvenes estudiantes están caracterizados por el ocio y el aprendizaje o como indica esta fuente, en las movilidades es innegable la existencia de una fusión de turismo y educación.

La edad de los entrevistados de los dos últimos testimonios (39 y 40 años, respectivamente) también entró en juego al momento de decidir no realizar movilidad. La edad, indican Hockey y James (2003), es aún un tema fundamental en cómo nos percibimos, las implicaciones sociales y obligaciones que adquirimos y en gran medida, condiciona el comportamiento y las experiencias.

En otros casos, motivaciones personales fueron las que tuvieron efecto en la decisión de desplazarse. Algunos de los entrevistados tienen vida en pareja, lo cual implicó una transición hacia la madurez adulta en su vida, como enfatiza Hunt (2005), y, por tanto, llevar a cabo movilidad requería pensar en términos de intereses comunes más que individuales, de forma tal que las transiciones clásicas de las trayectorias de vida se manifestaron en la decisión de un evento que solo favorecería a los estudiantes.

Cabe mencionar que, aunque no realizaron movilidad en el doctorado, dos de los entrevistados experimentaron una movilidad previa para el curso de la maestría, por lo que ya se encontraban familiarizados con las implicaciones derivadas de esta decisión y buscaban más bien establecerse de manera permanente en un lugar, que les brindara estabilidad y oportunidades de desarrollo laboral.

Los estudiantes extranjeros móviles

Otros hallazgos de la investigación, fueron las motivaciones de los estudiantes previamente móviles para decidir cursar el posgrado en México. Agulhon (2016) indica que son múltiples las causas que originan la salida de estudiantes de sus países de origen: económicas, escolares, políticas. Los cuatro testimonios -dos estudiantes de nacionalidad cubana y dos de nacionalidad colombiana- coincidieron en que venir a estudiar el doctorado a México fue una decisión que tomaron basados en el acceso a las becas CONACYT, pues en los países de origen resultaba difícil o casi imposible solventar los estudios de postgrado, a menos que determinaran estudiar y trabajar o recurrir a préstamos universitarios. La movilidad de grado a México resulta positiva para los estudiantes, pues al estar inscritos los posgrados dentro del PNPC y mantener un alto rendimiento académico, aseguran una beca para apoyar sus gastos cotidianos.

Lo más relevante en los casos de movilidad de grado resulta ser el tema de las becas CONACYT, en particular la establecida mediante convenio de colaboración Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), que busca la circulación de saberes y el establecimiento de redes que favorezcan tanto a los estudiantes como a la propia investigación académica. Este tipo de beca, además, no tiene restricciones para los estudiantes que deseen aplicar para estancias de movilidad en sus países de origen, lo que resulta una facilidad y oportunidad para volver al contexto nacional.

Conclusiones

En general, las experiencias de movilidad se califican como positivas. ¿Tienen efectos en la trayectoria vital? La valoración que se le otorga una vez concluida es favorable, pero para conocer el efecto en la trayectoria de vida de los

estudiantes se haría necesario conocer las trayectorias futuras. De cualquier forma, la movilidad puede ser, en efecto, un *turning point* o evento definitorio en la vida de los estudiantes, una experiencia que obliga a desarrollar capacidades para la resolución de problemas, habilidades de adaptación, socialización y promueve la toma reflexiva de decisiones relacionadas con la formación académica y profesional.

¿Qué es lo importante de cada historia?

En la búsqueda para realizar movilidad, entran en juego diversos factores que condicionan la decisión de los estudiantes. El primero de ellos es la agencia institucional, que determina las posibilidades para el tránsito de los estudiantes, después los objetivos planteados desde los programas de Doctorado en Ciencias Sociales, y, finalmente, las expectativas de los estudiantes.

A nivel programa, si bien se sujetan a las disposiciones institucionales, la movilidad estudiantil es considerada como una actividad que permite que los estudiantes enriquezcan sus proyectos de investigación. Pero, por otra parte, se comprende como una actividad que puede ser una oportunidad única para los estudiantes, en términos académicos, sociales y culturales.

Los estudiantes de ambos programas se encuentran en la etapa de la adultez, por lo que si bien miran la experiencia de movilidad como una oportunidad única, en sus discursos mostraron que más que mirar a la movilidad como una aventura, podían otorgarle un valor más alto desde el punto de vista de lo que les aporta personal y culturalmente.

En términos académicos, casi todos los estudiantes son becarios CONACYT, por lo cual se les otorga la misma oportunidad de realizar movilidad, ya que pueden acceder al programa de becas mixtas. Pero es en este punto donde confluyen otros factores que afectan su decisión: aunque se encuentran en una misma trayectoria académica, su trayectoria vital puede tener diversas transiciones que condicionan las elecciones que tendrán impacto en su formación.

En la toma de decisión para realizarla, influyen factores académicos, personales y económicos. Los primeros refieren a aquello que se debe realizar para acceder a la movilidad: el planteamiento de un cronograma de actividades, la aceptación en la universidad receptora, vínculos de los directores de tesis, los convenios para facilitar la movilidad, la pertinencia de acuerdo con el tema de investigación, entre otros. Dentro de los factores personales se encuentran los motivos para realizar movilidad, las expectativas en torno al proceso, las capacidades para adaptarse y hacer frente a las dificultades que se pueden presentar. Estos elementos refieren al sentido que le otorgan los estudiantes a esta actividad, que puede convertirse en una experiencia única.

Los factores económicos, en tanto, engloban las posibilidades para financiar la movilidad. Dentro de estos se encuentran el acceso a becas, apoyos económicos de los programas e inclusive, la facilidad con la que el estudiante puede recurrir a otra fuente de recursos para sufragar los gastos que conlleva un desplazamiento.

En el grupo que sí realizó movilidad, la caracterizaron como una experiencia única y positiva. Los testimonios reflejan que, aunque existen dificultades como la búsqueda de alojamiento, la adaptación a un nuevo contexto e inclusive enfrentar sentimientos negativos, la movilidad amplía su perspectiva y les

permite acercarse a nuevas formas de pensar, a distintas formas de trabajo y les obliga a cambiar su perspectiva en diversos sentidos. La movilidad se convierte en un evento definitorio, *turning point*, que puede cambiar su trayectoria académica y vital una vez que se concluye, en el sentido formativo y que puede ser más difícil pero no imposible, como una oportunidad que abra puertas en lo laboral.

El grupo de estudiantes que no realizó movilidad no considera que haber declinado esta opción durante el doctorado pueda repercutir en sus investigaciones o en su trayectoria de vida. Pese a ello, se pudo identificar que algunos que ya habían realizado movilidades previas y en esta transición educativa, preferían establecerse en un lugar donde pudieran comenzar a planear sus trayectorias vitales y laborales futuras. Otros entrevistados consideran que la movilidad es negativa porque puede restringir el tiempo en el cual se llevan a cabo los proyectos de investigación y, a pesar de que existe la posibilidad de financiarse recurriendo a otros medios, pudiera representar más complicaciones que beneficios.

A manera de cierre, se puede decir que las experiencias de movilidad son positivas y representan un cambio de perspectiva, pero es necesario revisar los procesos que deben llevar a cabo los estudiantes para participar de esta actividad. La difusión de información relacionada con la movilidad en ocasiones es escasa, pero ello no significa que los estudiantes no sean agentes activos para elegir esta experiencia en los estudios de doctorado.

Otra cuestión por resaltar es el poco seguimiento que se realiza a los estudiantes que se van de movilidad; en este aspecto podría ser útil un programa de acompañamiento continuo para verificar que los objetivos planteados puedan cumplirse de manera satisfactoria. Finalmente, es fundamental comentar que la experiencia de movilidad es un evento que provoca la reflexión, invita a consolidar habilidades y ser consciente de la responsabilidad que se adquiere cuando no se está en la universidad de origen ni en la cotidianidad.

Referencias

Agulhon, C. (2016). Movilidad estudiantil internacional: ¿proyecto societal o lógica individual? En: S. Didou (Coord.). *Reflexiones de expertos sobre la internacionalización de educación superior* (pp. 21-26). Ciudad de México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN – Red sobre Internacionalización y Movilidades Académicas y Científicas.

Alonso, J., Barba, C. y Villarreal, M. (2016). *Los veinticinco años del doctorado de Ciencias Sociales en la Universidad de Guadalajara y en el CIESAS más de trescientas voces.* México: Universidad de Guadalajara – CIESAS.

Altbach, P. (2008). *Funciones complejas de las universidades en la era de la globalización. La educación superior en el mundo 3. Educación Superior: Nuevos Retos y Roles Emergentes para el Desarrollo Humano y Social.* Madrid: GUNI (Global University Network For Innovatión, Ediciones Mundi-Prensa).

Arredondo, V., Pérez, G. y Morán, P. (2006). Políticas del posgrado en México. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, *45*, 0.

Bartolucci, J. (1996). Saber y poder en la modernización de la astronomía mexicana (1842-1942). En M. Menegus (coord.) *Saber y poder en México, Siglo XVI al XX* (pp. 275-311). México: Porrúa.

Blanco, M. (2011). El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo. *Revista Latinoamericana de Población*, *5* (8), 5-31. https://doi.org/10.31406/relap2011.v5.i1.n8.1

Bustos, M. (2018). *Elementos que inciden en la movilidad estudiantil universitaria en México.* CUCEA – Universidad de Guadalajara. (Tesis de doctorado).

Creswell, J. W. y Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches.* New York: Sage publications.

Universidad de Guadalajara (s.f.). *Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad de Guadalajara. Presentación*. Recuperado de http://www.cucsh.udg.mx/doctorados/doctorado_en_ciencias_sociales

Universidad de Guadalajara (s.f.). *Doctorado en Ciencias Sociales y Humanidades de la UAM Cuajimalpa*. Presentación. Recuperado de: http://dcsh.cua.uam.mx/doctorado/doctorado-presentacion/

Elder, G. (1994). Time, human agency and social change: perspectives on the life course. *Social Psychology Quaterly*, *1*, 4-15. https://doi.org/10.2307/2786971

Elder, G., Kirkpatrick, M. y Crosnoe, R. (2003). The Emergence and Development of Life Course Theory. *Handbooks of Sociology and Social Research*, 3–19.

Fresán, M. (2015). *El Modelo Educativo de la UAM Cuajimalpa: 10 años de vida.* México: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Cuajimalpa.

Gacel-Ávila, J. (2000). *La internacionalización de las universidades mexicanas. Políticas y estrategias institucionales*. México: ANUIES.

Gacel-Ávila, J. y Rodríguez-Rodríguez, S. (2018). La internacionalización de la educación terciaria en América Latina y el Caribe: avances, tendencias y prospectiva. En J. Gacel-Ávila (coord.) *La educación superior, internacionalización e integración regional de América Latina y el Caribe* (pp. 57-88). Caracas: UNESCO-IESALC y Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Góngora, E. (2016). Movilidad, alojamiento y socialización de estudiantes de posgrado. En R. Ramírez, & M. Hamui & A. Canales (Coords.). *Perspectivas sobre la internacionalización en educación superior y ciencia* (pp. 27-52). México: CINVESTAV – RIMAC.

Góngora, E. (2018). Movilidad internacional, trayectorias y posicionamiento en tres sociólogos mexicanos. En R. Ramírez y J. Rodríguez (coords.). *Internacionalización académica y científica: políticas, itinerarios, saberes e instrumentos* (pp. 63-90). Ciudad de México: CINVESTAV.

Hareven, T. (1985). Historical changes and the life course: Implications for child development. *Monographs of the Society for Research in child development*, *50* (4/5), 8-23. https://doi.org/10.2307/3333860

Hamui, M. y Canales, A. (2018). Itinerarios científicos: del encausamiento formativo al arribo laboral. En R. Ramírez y J. Rodríguez (Coords.), *Internacionalización académica y científica: políticas, itinerarios, saberes e instrumentos* (pp. 91-120). México: Centro de Investigación y Estudios Avanzados del I. P. N.

Hockey, J. & James, A. (2003). *Social identities across the Life Course*. New York: Palgrave.

Hunt, S. (2005). *The life course. A Sociological Introduction*. New York: Palgrave.

Jung, N. (2016). Movilidad trasnacional posdoctoral y la vida después de la movilidad. ¿Me regreso, me quedo, o mejor no me hubiera ido? En R. Ramírez y M. Hamui (coords.) *Perspectivas sobre la internacionalización en educación superior y ciencia* (pp. 121 - 142). Ciudad de México: CINVESTAV.

Knight, J. (2003). Updating the definition of internationalization. *Internationalization of Higher Education, 33*, pp. 2-3. https://doi.org/10.6017/ihe.2003.33.7391

Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. *Journal of studies in international education,* 8(1), 5-31. https://doi.org/10.1177/1028315303260832

López, M. (2015). *Ingenieros mexicanos en búsqueda de destinos de formación*. Colegio de México: Centro de Estudios Sociológicos. (Tesis de doctorado).

Maldonado, A., C. Cortés y B. Ibarra (2016). PATLANI. *Encuesta mexicana de movilidad internacional estudiantil 2012/13 y 2013/14.* México: ANUIES.

OECD/Asia Society (2018). *Teaching for Global Competence in a Rapidly Changing World*. https://doi.org/10.1787/9789264289024-en

Ortega, S. (1997). El sistema de educación superior en México y la nueva dimensión internacional. *Perfiles Educativos*, *XIX* (77).

Pawlowska, E. (2011*). El turismo académico. Un análisis económico para el caso de Galicia.* Universidad de Santiago de Compostela: Departamento de Economía Aplicada. (Tesis de doctorado).

Pérez, M. (2010). *Internacionalización de la Educación Superior en México.* México: FLACSO. (Tesis de maestría).

Pérez, M. D. S. (2016). *La movilidad estudiantil en la Universidad Veracruzana y su relación con la desigualdad escolar*. (Tesis de maestría).

Ramírez, A. y Ortega, J. (2018). ¿Quiénes son los estudiantes que hacen movilidad internacional? El caso de la Universidad Veracruzana. *Revista Interamericana de Educación de Adultos, 40* (1), 81-110.

Roberti, E. (2017). Perspectivas sociológicas en el abordaje de las trayectorias: un análisis sobre los usos, significados y potencialidades de una aproximación controversial. *Sociologías*, *19* (45), 300-335. http://dx.doi.org/10.1590/15174522-019004513.

Rodríguez, J., Durand, J. y Quintana, A. (2018). Movilidad estudiantil internacional en la Universidad de Sonora: Los trazos generales. En R. Ramírez y J. Rodríguez (coords.) *Internacionalización académica y científica: políticas, itinerarios, saberes e instrumentos* (pp. 143 - 163). Ciudad de México: CINVESTAV.

Rodríguez, L. y Vessuri, H. (2018). Cooperación asimétrica ¿La despolitización de las redes internacionales? En R. Ramírez y J. Rodríguez (coords.) *Internacionalización académica y científica: políticas, itinerarios, saberes e instrumentos* (pp. 17 – 35). Ciudad de México: CINVESTAV.

Universidad Autónoma Metropolitana (s.f.). *Reglamento de Estudios Superiores*. Recuperado de http://www.uam.mx/legislacion/res/2/#zoom=z

UAM Cuajimalpa (s.f.). *Plan de Desarrollo Institucional 2011-2024*. Recuperado de https://www.uam.mx/

UAM Cuajimalpa (s.f.). *Plan de estudios de Posgrado en Ciencias Sociales y Humanidades.* Recuperado de http://148.206.167.20/wp-content/uploads/2018/06/Plan-de-estudios-posgrado-2018.pdf

Universidad de Guadalajara (s.f.). *Plan de Desarrollo Institucional 2014-2030.* Recuperado de http://www.cucsh.udg.mx/plan_de_desarrollo_institucional

Los estudiantes latinoamericanos con diversidad funcional y la responsabilidad social de la universidad española

Latin American students with functional diversity and the social responsibility of the Spanish university

Carmen Miguel Vicente. *carmenmiguelvicente@ucm.es*
Silvia Patricia Cury. *spcury@ucm.es*
Universidad Complutense de Madrid. España
Recibido: 31/08/2020
Aprobado: 22/09/2020

Resumen

La diversidad en las aulas es una realidad que demanda el desarrollo de unas políticas sociales inclusivas, que se opone a la discriminación y, por tanto, a la exclusión social. Este trabajo tiene como objetivo describir cómo el estudiantado extranjero con diversidad funcional de Latinoamérica experimenta en su trayectoria académica las políticas sociales universitarias. Se trata de una investigación de carácter exploratoria y descriptiva, se utiliza la técnica de la historia de vida. Los resultados muestran que la atención a la diversidad debe ser promovida en la enseñanza superior. Cabe señalar que estos estudiantes están infrarrepresentados en el aula. A modo de conclusión, es clave que las universidades amplíen la responsabilidad social, con el fin de que el aprendizaje sea satisfactorio y garantizar una educación inclusiva y de calidad.

Palabras claves: Inclusión, Diversidad Funcional, Responsabilidad Social, Universidad, movilidad estudiantil terciaria.

Abstract

Diversity in the classroom is a reality that demands the development of inclusive social policies, which opposes discrimination and therefore social exclusion. The aim of this paper is to describe how foreign students with functional diversity in Latin America experience university social policies in their academic career. It is an exploratory and descriptive research, using the technique of life history. The results show that attention to diversity should be promoted in higher education. It should be noted that, these students are underrepresented in the classroom. In conclusion, it is key that universities expand social responsibility in order to make learning successful, and guarantee an inclusive and quality education.

Keywords: Inclusion, Functional Diversity, Social Responsibility, University. tertiary level student mobility,

Introducción

La educación es un derecho fundamental de las personas de todas las edades que contribuye a su progreso personal y social. En consecuencia, la educación superior es clave dentro de la Estrategia 2020 de la Unión Europea (en adelante UE), que tiene como fin el desarrollo del capital humano y de la innovación. En esta Estrategia se indica que al menos el 40% de las personas de 30 a 34 años deberán completar estudios de nivel universitario. Así, se crean grupos de trabajo en la UE para la orientación de políticas y elaboración de herramientas formativas.

Los déficits de educación y formación son elementos que añaden una mayor vulnerabilidad en las personas con diversidad funcional, la raza, el sexo o la edad. Por eso, uno de los retos más importantes para la inclusión social es seguir apostando por la educación inclusiva y el acceso a la educación superior. Este es un objetivo relevante para facilitar, al mismo tiempo, la promoción profesional y el ascenso social de los estudiantes no tradicionales, que puedan acceder a puestos directivos y cualificados en el mercado de trabajo (Martínez, 2016).

La igualdad de oportunidades en las universidades no depende solo de factores estrictamente económicos, pues como señalan Bourdieu y Passeron (2009), la similitud entre el capital cultural en relación con una clase social y los criterios de acceso al propio sistema universitario son variables decisivas, que condicionan el poder realizar estudios universitarios.

Así, una situación social y económica favorable de la familia de origen del estudiante incrementa sus posibilidades de éxito en el ámbito de la enseñanza superior. Al mismo tiempo, la concesión de becas o exención de tasas de matrícula para desarrollar los estudios puede llevar a una mayor igualdad en relación con el capital económico. No obstante, estos factores no eliminan las desventajas de origen social o cultural, ya que el sistema educativo premia el mérito individual sin tener presente las diferentes condiciones de los estudiantes con diversidad funcional. La educación inclusiva genera espacios de igualdad de oportunidades para una sociedad diversa.

En la educación superior también se perciben las desigualdades sociales, cuestionando así la igualdad de oportunidades, por lo que se trabaja en estrategias y políticas sociales y educativas inclusivas, que permitan posibilidades reales de éxito. Se toma como punto de partida la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad de España. En los últimos años, se dan pasos hacia el reconocimiento y visibilización de las personas con diversidad funcional. En relación con este perfil, el derecho a la educación superior no ha sido reconocido hasta la promulgación de la Ley mencionada. A este respecto, el desarrollo de políticas inclusivas en la enseñanza superior, toma en consideración no solo las diferencias en relación con el capital económico y cultural, sino también otro factor como la diversidad funcional.

En España, a partir del año 1995, en las Jornadas de Salamanca (ASPER, 1997), se comenzó a investigar la inclusión de los estudiantes con diversidad funcional en la universidad. En estas Jornadas se debatieron los procesos educativos, la eliminación de barreras arquitectónicas, las ayudas técnicas,

los programas específicos para la inclusión, así como el tema del voluntariado social y la integración laboral del estudiante con diversidad funcional. Con posterioridad, se comenzó a trabajar en el principio de igualdad de oportunidades y la diversidad en la universidad (Alcantud, 1997; Rivas, 1997).

Cabe señalar que en la actualidad, los estudiantes con diversidad funcional y cultural tienen menos dificultades de acceso a la universidad, lo que evidencia un avance en poner el acento en políticas inclusivas educativas y de igualdad de oportunidades, con acciones dirigidas a este perfil de estudiantes o en otros grupos tradicionalmente desfavorecidos. No obstante, a pesar del progreso, la oportunidad de acceso a la enseñanza superior es insuficiente por las condiciones de redistribución de la renta familiar y de desigualdad alcanzada. La accesibilidad a los estudios universitarios puede ser relativa porque los condicionamientos de origen social de los estudiantes siguen actuando de manera decisiva. La Estrategia Universidad 2015, en el apartado relacionado con "la responsabilidad social de las universidades", señala la necesidad de trabajar la igualdad de género, la atención a las personas con diversidad funcional y las necesidades educativas específicas (Ministerio de Educación, 2010a; Ministerio de Educación, 2010b; Pastor, 2011).

En otro orden de ideas, debemos destacar, la ratificación por parte del Gobierno de España de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, adoptada por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (en adelante ONU) del 13 de diciembre de 2006. Entre sus disposiciones, incluye específicamente un artículo, el vigésimo cuarto, dedicado a la educación, en el que aparecen determinadas medidas y actuaciones a realizar, para conseguir un sistema de educación inclusivo en todos los niveles educativos.

En este sentido, las universidades dedican recursos para el desarrollo de servicios y programas de atención integral para una educación inclusiva, con el objetivo de que los estudiantes puedan acceder a la universidad en igualdad de oportunidades. Cabe señalar que, el estudiantado universitario extranjero con diversidad funcional, población infrarrepresentada en este contexto. Tiene que estar informados e informadas de estos recursos, que le faciliten su trayectoria académica.

Con esta orientación, el objetivo de este artículo es describir cómo el estudiantado extranjero con diversidad funcional, provenientes de Latinoamérica, experimenta en su trayectoria académica las políticas sociales de la Universidad Complutense de Madrid. Por tanto, se pretende analizar una realidad social para contribuir al debate y ofrecer una mirada analítica de una particularidad de la realidad empírica. Estas cuestiones, unidas a los escasos estudios en Trabajo Social que analicen y profundicen esta realidad emergente constituyen los fundamentos de esta investigación.

El texto está estructurado de la siguiente forma: en primer lugar, se realiza un análisis de la responsabilidad social de las universidades. En segundo lugar, se describen las políticas sociales inclusivas activadas en una realidad concreta, la Universidad Complutense de Madrid. Seguidamente, se exponen los datos sociodemográficos de la población estudiantil y en concreto del estudiantado

universitario extranjeros con diversidad funcional. Por último, se describe la metodología empleada, los resultados obtenidos y las conclusiones a las que se llega en esta investigación.

Responsabilidad social de las universidades

En el contexto de las universidades españolas, desde hace más de una década, se vienen implementado varias medidas, orientadas a trabajar por la inclusión en el acceso y permanencia del estudiantado con diversidad funcional en este contexto. Para esto, se realizan diferentes gestiones como la reserva de plazas, becas, la exención de precios públicos de la matrícula, ayudas específicas al estudio, adaptaciones curriculares en el aula. Las mismas se completan con acciones orientadas a reforzar los servicios y recursos materiales, técnicos y humanos, que las universidades ponen a disposición de la comunidad universitaria con diversidad funcional. Esto supone una apuesta por la igualdad de oportunidades y un aumento de la presencia de estudiantes con este perfil en el contexto universitario. En la enseñanza superior se conjuga una triple función, docente, investigadora y social.

La educación afronta una serie de desafíos que están interconectados con los que se enfrenta la propia sociedad de este siglo XXI, una época de incertidumbre, crisis económicas y de valores, se viven "tiempos líquidos", como manifiesta Bauman (2004). En consecuencia, se articula un sistema educativo complejo, por lo que, la atención a la diversidad requiere de una intervención integral.

Así como se indica en el Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario, el servicio de atención al estudiante se ofrece, en las universidades, como una herramienta complementaria de formación integral del mismo. Estos servicios deben estar coordinados con las acciones tutoriales y los demás programas y servicios de la universidad. Uno de los indicados en esta normativa es la creación de servicios de atención a la comunidad universitaria con diversidad funcional, con una estructura accesible que permita la prestación de los servicios requeridos por este perfil de estudiantes. Dicho de otra forma, "el tratamiento a la diversidad en el ámbito educativo se refiere al conjunto de estrategias y actuaciones encaminadas a superar las dificultades que se pueden plantear en un proceso de integración /normalización de las estructuras educativas" (Alcantud, 1997, p. 29). Por la razón que acabamos de citar, es un recurso social y educativo de las políticas de atención a la comunidad universitaria con diversidad funcional.

Esta y otras normas legales tienen como objetivo la inclusión de la diversidad en la educación superior. La universidad como institución educativa cumple con la normativa. Se implementa oficina, servicio, unidad o programa de atención al estudiante con diversidad funcional. A principios de la década de los noventa del siglo XX, las universidades de Valencia, Murcia o Jaume I empiezan a prestar servicios de atención a los estudiantes con este perfil, con posterioridad se fueron incorporando el resto de las universidades. Surgen a raíz de la demanda de movimientos de estudiantes o grupos de autoayuda (González- Badía y Molina, 2012; Verdugo y Campo, 2005). En el "II estudio

sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad" Fundación Universia (2014a), se indica que el 95%, de las 59 universidades participantes en el estudio, cuentan con un servicio, unidad u oficina encargado de la atención al estudiante con diversidad funcional. Desde el año 2014, la Fundación Universia publica la "guía de atención a la discapacidad en la universidad" (2014b), en la que participan 76 universidades y en el 2017 se realiza una nueva incorporación. Un total de 77 universidades públicas y privadas ofrecen un servicio de atención a las personas con diversidad

Por otra parte, como se puede apreciar en la Tabla 1, los costes económicos en recursos de personal y programas, destinados a personas con diversidad funcional, en la investigación realizada por González-Badía y Molina (2012), en el curso académico 2010-2011, con una muestra de 24 universidades públicas se calcula la inversión que realiza cada universidad, la media es de 575 € por estudiante. La Universidad de Valencia es la que destina mayor presupuesto, con 376.500 € y la diferencia con la Complutense oscila en 365 € por estudiante.

Tabla 1. Inversión en personal, programas y recursos

Inversión por estudiante con diversidad funcional Curso 2010/2011		Personal y programas		Programas y recursos	
	Estudiantes	Presupuesto Servicio	Coste €/estudiante	Presupuesto programa	Ratio inversión €/estudiante
Universidad Valencia	882	376.500 €	2.965€	63.715 €	502€
Alicante	264	361.262 €	2.845€	90.000 €	709€
Complutense	635	340.000 €	2.677€	163.150 €	1.285€

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de González-Badía y Molina, 2012.

Con respecto a lo que cada universidad invierte en programas y recursos: programas de Intérpretes de Lengua de Signos (en adelante ILS), transporte adaptado, ayudas técnicas, programa de asistente personal, programas de ayudas económicas (ayudas directas a estudiantes con diversidad funcional o ayudas a becarios colaboradores) y cursos de formación y sensibilización, sin contar los costes de personal, destinados a este colectivo, la media es de 167 € por estudiante. La Universidad Complutense de Madrid (en adelante UCM) asigna un total de 1.285 €, la que más invierte por estudiante, siendo la diferencia de 576 € con respecto a la Universidad de Alicante.

Los recursos más costosos y en los que invierten más las universidades son: ISL, recursos técnicos y transporte adaptado. El concepto de servicio engloba a los técnicos de atención a las personas con diversidad funcional, así como al resto de recursos humanos y medios económicos de los que dispone la universidad, para cubrir la demanda a través de los programas (González- Badía

y Molina, 2012). Se puede ratificar que el mayor coste de un servicio para la atención a las personas con diversidad es el destinado a cubrir la cuantía de los recursos humanos, que proporciona la propia universidad.

En referencia a las oficinas, servicios o programas de atención a los estudiantes universitarios con diversidad funcional, los diferentes estudios vienen a coincidir en la necesidad de implementar medidas de apoyo, programas o servicios. Para facilitar el proceso de aprendizaje y avanzar en las políticas institucionales a favor de la igualdad de oportunidades desde una orientación inclusiva. En 2009, en el marco de las "VIII Jornadas científicas de investigación sobre personas con discapacidad: mejorando resultados personales para una vida de calidad" se presenta una guía de indicadores de buenas prácticas. Esa guía ofrece a los estudiantes el acceso a las universidades en igualdad de oportunidades, ya que no había criterios estandarizados de normativa específica para las adaptaciones equitativas (Figuera y Coiduras, 2013; Álvarez-Pérez, Alegre de la Rosa y López-Aguilar; CERMI, 2010; Díez, Alonso, Campo, Sancho, Moral, Verdugo, 2009).

Esta situación se da también en otras universidades extranjeras, como la Universidad del Rosario en Colombia (Molina, 2010) o la Universidad de Bolonia en Italia (Luque y Gutiérrez, 2014), que están trabajando los criterios para reconocer los recursos para los estudiantes con diversidad funcional invisible. Los indicadores sobre los apoyos han de adecuarse a estándares internacionales, con el objetivo de trabajar con criterios afines en las universidades, se propone seguir las indicaciones de las normas de calidad UNE 661751 (Ferreira, Vieira y Vidal, 2014).

En Europa se trabaja desde mediados de los noventa del siglo XX en la creación de servicios integrados en un modelo holístico y global, con el propósito de evitar la estigmatización de colectivos y propiciando los principios de normalización en la universidad. En definitiva, hay que promover y financiar estudios sobre la situación de estos estudiantes, con el fin de conocer las principales demandas y el modo en que se pueden satisfacer las medidas adoptadas (Real, 2011; Watts y Esbroeck, 1997).

Cabe señalar, que cada vez son más las universidades españolas públicas y privadas que incorporan políticas de diversidad para garantizar la participación en igualdad de condiciones, en la vida económica, social y cultural respecto al resto de los estudiantes y ciudadanos (Fernández, Álvarez y Malvar, 2012). Aun así, queda trabajo por hacer para seguir avanzando en el cumplimiento de los Derechos Humanos. Analizando la labor que se realiza desde los servicios de atención a estudiantes con diversidad funcional; Verdugo y Campo (2005) consideran la necesidad de consolidar estos servicios, ya que dependen, en algunos casos, de las subvenciones y convenios, lo que conlleva a una falta de estabilidad del profesional y del propio servicio.

1Sistema de gestión de la calidad. Guía para la implementación de sistemas de indicadores.

La Universidad Complutense de Madrid

A continuación, se contextualiza la atención que recibe a través de los diferentes servicios la comunidad universitaria con diversidad funcional en la Universidad Complutense de Madrid.

Delegación para la Diversidad e Inclusión

En la Universidad Complutense de Madrid se oferta un amplio abanico de servicios de salud, medio ambiente, cooperación al desarrollo y atención a las personas con diversidad. La atención se realiza a través del servicio de acción social, así como de la unidad de Trabajo Social, la oficina para la Inclusión de personas con diversidad, la oficina de diversidad sexual e identidad de género, la oficina de refugiados o la clínica universitaria de psicología, entre otras.

Durante el curso académico 2015-2016 se realiza una reestructuración de los servicios en la UCM, y se hace público el plan de apoyo a los diferentes grupos, a través de la Unidad de Apoyo a la Diversidad e Inclusión. Tiene como finalidad ofrecer un espacio centrado en el acompañamiento a todas aquellas personas de la comunidad universitaria que tengan necesidad de recursos, atención e información para el acceso o durante la estancia en la universidad. Eliminar las barreras y crear fortalezas para lograr la óptima inclusión. Esta unidad agrupada en oficinas atiende a diferentes perfiles: diversidad funcional, diversidad cultural, diversidad sexual e identidad de género y bienestar personal. Los servicios se irán ampliando para dar respuesta, a todas las necesidades sociales y educativas que se presenten en la comunidad universitaria. Así, se indica en la memoria de actividades de la unidad (Universidad Complutense de Madrid, 2016).

Nace, así, la Unidad de Apoyo a la Diversidad e Inclusión, el "corazón de la Complutense", desde esta unidad lo que se propone es la excelencia universitaria sin exclusión. Por ello, la universidad debe unir los tradicionales papeles de la educación, investigación e innovación con un elemento más, la inclusión. Debe ser una universidad que valore la diversidad, las diferencias individuales con el propósito de ser más inclusivos, García, citada en (Martín, 2016). Este plan de apoyo, inicialmente, se articula a través de tres oficinas:

- Oficina para la inclusión de personas con diversidad (OIPD), cuyo objetivo es facilitar bienestar, éxito y satisfacción de las personas con diversidad funcional, necesidades específicas y personales.
- Oficina para la acogida a personas refugiadas (*Refugees*), para atender a las personas refugiadas en su condición de estudiantes, docentes o investigadores y apoyar las actuaciones del tejido asociativo existente.
- Oficina de diversidad sexual e identidad de género (UCMentiende), para atender a los colectivos LGTBIQ+ complutense que lo necesiten y promover el respeto y las redes de colaboración e investigación.

Por último, entre las iniciativas que se han comenzado a desarrollar, cabe señalar: "Campus Inclusivo. Campus sin Límites" Programa ACCEDE, Técnico auxiliar en evaluación de entornos inclusivos de la Universidad Complutense de Madrid. Otras de las iniciativas pioneras, el proyecto *Towards Empowered Migrant Youth in Southern Europe* (TandEM), que organiza la Agencia de Migración de Naciones Unidas. Este programa está encaminado hacia la inclusión en la educación superior, se desarrolla en seis países europeos, entre ellos España. Se trata de establecer acciones de mentorías entre universitarios de la UCM y estudiantes refugiados. El objetivo es posibilitar el acceso a los estudios de la UCM a personas inmigrantes, a aquellas susceptibles de solicitar protección internacional y aquellas con estatus de refugiado, que se encuentren en la Comunidad de Madrid, conforme a lo establecido en la normativa internacional (Fernández, 2018; Gabinete de Comunicación UCM, 2018).

- Oficina para la Inclusión de Personas con Diversidad

La Universidad Complutense de Madrid, como se ha señalado, tiene una apuesta por un cambio de cultura, política y práctica universitaria hacia la inclusión e igualdad de oportunidades, superando así lo que marca el Estatuto de esta universidad en materia de diversidad funcional. Teniendo en cuenta la normativa se crea la Oficina para la Integración de las Personas con Discapacidad en el 2003, que pasa a denominarse en el 2015 Oficina para la Inclusión de las Personas con Diversidad. Se tiene como compromiso desarrollar políticas de igualdad e inclusión para atender a toda la comunidad universitaria con diversidad funcional y/o necesidades específicas de apoyo educativo y personales, en cuestiones educativas, sociales y personales. Con el propósito de facilitar apoyos, ayudas y adaptaciones sociales y educativas necesarias, para conseguir el máximo desarrollo de las capacidades y para ello se proponen actuaciones concretas.

En la oficina se inscriben personas con diversidad funcional física, sensorial, mental, enfermedades raras o de baja frecuencia, síndrome de Asperger o necesidades específicas de apoyo educativo. De la misma manera, que personas con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDA-H) o estudiantes con sobredotación o altas capacidades intelectuales que necesitan algún tipo de recurso o apoyo, ya sean nacionales o extranjeros.

Este servicio ofrece atención directa a la comunidad universitaria con el perfil descrito y les acompaña durante todo el proceso de su vida en la universidad una vez se hayan inscrito; la atención en la OIPD es personalizada e individualizada, se reconoce al destinatario como persona activa del proceso de la intervención, teniendo en cuenta sus capacidades, atendiendo al principio de igualdad de oportunidades e implicándose en una universidad inclusiva, reconociendo los derechos humanos y sociales, apostando por la autodeterminación, la autonomía y la corresponsabilidad. La OIPD cuenta con un espacio de atención e información con sede en el campus de Ciudad Universitaria y en el campus de Somosaguas.

Desde este servicio se ofrece unos programas y actuaciones, que a continuación se describe.

- Programa de Acogida

Entre las actuaciones que se efectúan en este programa se encuentran: realizar la entrevista individual y personalizada. Para conocer las necesidades, concretar e informar de los programas y servicios que facilitan la UCM y otras entidades. La técnica que se utiliza es la entrevista, un protocolo de actuación individualizado y un informe sobre la situación individual de necesidades y propuestas de adaptación al centro dónde desarrollará la vida universitaria, realizando un seguimiento para comprobar los resultados logrados.

Al mismo tiempo, se facilita asesoramiento sobre matrícula en asignaturas sueltas para los estudiantes de nuevo ingreso y de primer curso que lo soliciten. Se informa de la prioridad en el turno en las asignaturas troncales, obligatorias y optativas y elección de grupo; del préstamo a distancia en la biblioteca, previa justificación de la necesidad de utilizar este servicio (plazos más amplios en el préstamo de material bibliográfico) y sobre becas y prestaciones sociales. También se les comunica la existencia de los profesores coordinadores que tienen como referentes en la facultad o centro adscrito.

- Programa de colaboración en actividades de atención a la diversidad funcional en los centros

Los estudiantes que realicen actividades de apoyo a miembros de la comunidad universitaria con diversidad funcional y soliciten el reconocimiento de créditos, se inscriben en el programa de la OPID y habrán de cursar una formación previa para desarrollar algunas de las siguientes actividades, que serán revisadas mensualmente por el coordinador del centro:

- Acompañamiento y apoyo en los desplazamientos en el centro y el campus.
- Apoyo en actividades de la vida diaria en el centro.
- Apoyo en el seguimiento de las actividades académicas a través de la recogida de apuntes.
- Colaboración con la OIPD en actividades de sensibilización a la comunidad universitaria en temas de diversidad funcional.

Además de estos dos programas, se realizan las siguientes actuaciones: orientación y acceso, sensibilización, ayudas técnicas o banco de productos de apoyo. También, como se ha indicado, se ofrecen los siguientes recursos, ILSE, puestos adaptados para estudiantes con diversidad funcional visual.

Igualmente, cuenta con profesores coordinadores de la OIPD en las facultades y centros adscritos. En la OIPD se estableció esta figura en el año 2006, para llevar a cabo un servicio eficaz. Junto a la docencia y la investigación, entre las funciones de un profesor universitario, se encuentra el "participar activamente en la gestión de las instituciones universitarias de las que forma parte: departamentos, facultad y universidad" (Tomàs et al., 2001, p. 159). La función de los profesores coordinadores es el seguimiento y la supervisión de

los estudiantes que se inscriben en el Programa de Reconocimiento de Créditos. A través de él, se coordina el desarrollo de las labores de colaboración con el propósito de atender a los estudiantes con diversidad funcional en los centros.

También colabora con el programa de voluntarios de la organización no gubernamental Solidarios para el Desarrollo, el programa socio-sanitario para personas con diversidad funcional gravemente afectados de la facultad de Enfermería, el programa de la Oficina de Prácticas y Empleo, el programa de empleo de la Asociación de Familiares y Amigos de la Discapacidad o el programa Erasmus+ educación superior.

Igualmente, se da una intensa colaboración profesional entre las instituciones y otras universidades que participan en la intervención profesional, así como con los profesores coordinadores nombrados en las facultades y centros adscritos. Por otra parte, desde esta oficina se ha elaborado una guía de recomendaciones prácticas para el profesorado que tiene estudiantes en sus aulas con diversidad funcional y necesidades específicas de apoyo educativo, donde se indican pautas y métodos de interacción en el aula, cuestiones docentes de programación, metodología, tutorías, trabajos, evaluación (Durán, Mogo, Gómez, Tafur y Pérez, 2012).

Desde otra perspectiva, entre los proyectos que se comenzaron a implementar están: el protocolo de salud mental, el protocolo de necesidades educativas específicas y el programa para estudiantes de altas capacidades o la formación a la comunidad universitaria. Además, se comienza a colaborar desde la OIPD con entidades que trabajan con las personas con diversidad intelectual, la inclusión de personas tradicionalmente excluidos en el contexto universitario. Hay iniciativas en ese sentido, desde las facultades de Trabajo Social, Educación, Bellas Artes, Químicas, Geología o en el Huerto de Cantarrana de la UCM.

Conviene subrayar que, en el estudio sobre medidas y planes de acción de las universidades catalanas y españolas, realizado por la Universidad Autónoma de Barcelona en el 2009, se efectúa un análisis de cincuenta servicios de atención a estudiantes con diversidad funcional en las universidades públicas y privadas del territorio español. Se toma como referencia la OIPD de la Universidad Complutense de Madrid como entidad que trabaja los principios de inclusión y equiparación de oportunidades, así como una igualdad para todos los estudiantes.

Asimismo, la OIPD pertenece a la *Network of Universities from the Capitals of Europe* es una comunidad de 46 universidades de Europa, actúa como catalizador para el avance, la inclusión y la cooperación de las universidades miembros en todo el EEES, para el entendimiento social, la colaboración global y el desarrollo sostenible. También proporciona un foro en el que los miembros puedan reflexionar sobre las necesidades de cambio estratégico en la investigación universitaria, la educación, la administración y el compromiso social.

Para finalizar, en el 2006 se le concede a la oficina el premio de la Fundación Randstad de Acción Social, en el 2014 recibe el sello *Ability Awards* de la Fundación Telefónica por las buenas prácticas de atención a la comunidad universitaria con diversidad funcional y en el 2016 la Asociación Roosevelt concede el premio a la OIPD y a su coordinadora, trabajadora social, por su compromiso con la Cultura y la Educación Inclusiva. A modo de conclusión,

hay que señalar que estas iniciativas promovidas desde la OIPD pueden ser un ejemplo de buenas prácticas del concepto que propone Edgar Morin (1999) de educación para el futuro.

El estudiantado universitario extranjero con diversidad funcional

La Universidad Complutense de Madrid, en el transcurso del tiempo en que se realizó esta investigación, se encontraba en proceso de cambio. Se estaba diseñando un espacio del fomento de la educación superior inclusiva que apuesta por la igualdad de oportunidades, la inclusión y la convivencia, basándose en los principios de la diversidad y la responsabilidad social universitaria.

En esta universidad, la matriculación oficial de estudiantes en el curso académico 2013-2014 ascendía a 81.218, mientras que en el curso 2014-2015 se matricularon 78.117. Tal como, se muestra en la Tabla 2, la mayor presencia de estudiantes inscritos se daba en estudios de grado.

Tabla 2. Estudiantes matriculados en la UCM

Matrícula Oficial en la UCM		
Titulaciones	**Curso 2013-2014**	**Curso 2014-2015**
Matrícula Oficial	81.218	78.117
Matrícula de Centros Propios	72.454	70.652
Grados	49.383	52.481
Licenciaturas e Ingenierías	9.340	4.309
Diplomaturas e Ingenierías Técnicas	801	285
Licenciaturas e Ingenierías de solo Segundo Ciclo	560	281
Másteres	4.618	5.108
Doctorado	7.752	8.188
Centros Adscritos	8.764	7.465

Fuente: elaboración propia a partir del Centro de datos UCM 2014 y 2015.

En el último balance de la UCM (2013), del curso académico 2013-2014, en los centros propios de la UCM, el número de estudiantes mujeres matriculadas corresponde a un total de 45.901 y 29.731 hombres. En los centros adscritos de la UCM se matricularon 5.550 mujeres y el total de hombres ascendió a 3.438. El total de estudiantes matriculados en la UCM ascendía a 81.614, en este curso académico. La mujer prevalecía sobre el varón.

Con respecto a los estudiantes con diversidad funcional, se tienen en cuenta los datos facilitados por la Oficina para la Inclusión de las Personas con Diversidad (en adelante OIPD) de la UCM. En el curso académico 2013-2014 tenía registrados en su base de datos 315 estudiantes con diversidad funcional, de los cuales 18 eran extranjeros, tal como se muestra en las Tablas 3 y 4.

Tabla 3. Estudiantes con diversidad funcional inscritos en la OIPD

Curso académico	Estudiantes con diversidad funcional inscritos en OIPD	Sexo	
		Hombre	Mujer
2013-2014	315	151	164
2014-2015	289	136	153

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la OIPD.

En referencia al curso académico 2014-2015, se inscribieron 289 estudiantes en la OIPD, 32 menos con respecto al curso anterior, de los cuales 13 eran estudiantes con el perfil de extranjeros. Como puede apreciarse en la Tabla 4, el descenso es más acentuado en los hombres que en las mujeres.

Tabla 4. Estudiantes extranjeros con diversidad funcional inscritos en la OIPD

Curso académico	Estudiantes extranjeros con diversidad funcional	Hombres	Mujeres
2013-2014	18	6	12
2014-2015	13	4	9

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la OIPD.

La proporción de estudiantes extranjeros con diversidad funcional del curso académico 2014-2015 ha disminuido en 5 estudiantes de este perfil con respecto al curso 2013-2014.

En referencia al sexo, en el curso académico 2013-2014, eran 6 los estudiantes hombres de este perfil inscritos en la OIPD y en el caso de las mujeres 12. Con respecto al curso 2014-2015, fueron 4 hombres y 9 mujeres. Como se puede observar en la Tabla 4, la mujer está cada vez más presente en la enseñanza superior, lo que supone que dos terceras partes de este estudio son mujeres.

En las universidades españolas el perfil de estudiantes con diversidad funcional suele ser hombre con diversidad funcional física que realiza estudios de Ciencias Sociales y Jurídicas, salvo en el caso del estudiantado de doctorado, en el que el perfil tiende a ser mujer con diversidad funcional física, que elige estudios de Artes y Humanidades (Fundación Universia, 2014a). Los estudiantes con diversidad funcional extranjeros matriculados en la Universidad Complutense de Madrid presentan cierta heterogeneidad y diversidad, determinadas por el lugar de procedencia y el tipo de diversidad funcional, así como por los estudios que han cursado o están cursando en sus estudios académicos.

Tabla 5. Ramas de conocimientos

Ramas de conocimientos	**Curso académico 2013-2014**	**Curso académico 2014-2015**
Artes y Humanidades	4	2
Ciencias	1	1
Ciencias de la Salud	1	1
Ciencias Sociales y Jurídicas	11	9
Ingenierías y Arquitecturas	1	-
Total	18	13

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la OIPD.

Por área de conocimientos se matricularon un mayor número en las Ciencias Sociales y Jurídicas, tal y como se indica en la Tabla 5, se mantiene el número de matriculados en el área de Ciencias y Ciencias de la Salud durante los dos cursos académicos, y disminuye en Artes y Humanidades. No se produce ninguna matriculación en el área de Ingeniería y Arquitectura en el curso académico 2014-2015.

Tabla 6. Áreas geográficas de procedencia

Áreas geográficas	**Curso académico 2013-2014**	**Curso académico 2014-2015**
Unión Europea	9	9
África	2	-
Latinoamérica	7	4
Número total	18	13

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la OIPD.

Por lo que se refiere al lugar de origen de los estudiantes extranjeros con diversidad funcional en la UCM, en el curso académico 2013-2014 como puede apreciarse en la Tabla 6, procedían de tres continentes, 2 de África, 7 Latinoamérica y 9 de la UE. En el curso académico 2014-2015 los estudiantes procedían solo de dos continentes, 4 de Latinoamérica y 9 de la UE.

Conviene destacar que, en el primer caso, había un país africano, cinco americanos y cuatro europeos, mientras que, en el último curso académico estudiado, solamente estaban representados tres países americanos y cuatro europeos.

Por otra parte, es interesante observar que no había ningún estudiante procedente de los países asiáticos o de Oceanía; especialmente de China, ya que en los últimos años asistimos a la llegada de estudiantes chinos a las

universidades europeas. La Universidad Complutense de Madrid en el curso académico 2013-2014 se matricularon en facultades, centros adscritos y otros centros, un total de 7.329 estudiantes extranjeros (Martín, 2013).

Tabla 7. Nacionalidad

Nacionalidad	**Curso 2013-2014**	**Curso 2014-2015**
Alemania	4	2
Rumania	3	4
Bulgaria	1	2
Francia	1	1
México	2	2
Perú	1	1
Ecuador	1	-
Colombia	2	-
Chile	1	-
Puerto Rico	-	1
Guinea Bissau	2	-
Número total	18	13

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la OIPD.

Para finalizar, tal como muestra la Tabla 7, en el curso académico 2013-2014 los estudiantes inscritos en la OIPD procedían principalmente de Alemania, de Rumania en segundo lugar, seguidos de Colombia, México y Guinea Bissau con el mismo número de estudiantes. En el curso académico 2014-15 se produjo un cambio cuantitativo en número de estudiantes y cualitativo por la procedencia, ocupando el primer lugar Rumanía, seguida de Bulgaria, Alemania y México con igual número de estudiantes.

Metodología

Para lograr los objetivos, la investigación es de tipo exploratorio y descriptivo, tiene un enfoque de tipo cualitativo. La técnica utilizada ha sido la historia de vida.

Es importante destacar que la universidad es un campo social que simbólicamente se percibe como un microcosmos, un espacio social y práctico en el que se da la coexistencia cotidiana, que es común a la comunidad universitaria. En este campo social hemos estudiado las experiencias vitales de un grupo de personas que, en este caso concreto, son los estudiantes extranjeros con diversidad funcional en la Universidad Complutense de Madrid. Los resultados de este estudio pueden mostrar que los estudiantes han desarrollado unas competencias para conseguir los objetivos, a partir

de su propia lógica, experiencias, posiciones y recursos. En este contexto universitario han puesto en marcha también sus actitudes, esquemas, prácticas y discursos definidos por ellos (Bourdieu, 2005).

En este análisis tendremos en cuenta las reflexiones realizadas por el estudiantado de Latinoamérica en relación con el tema objeto de estudio, esta publicación forma parte de una investigación más amplia.

Muestra

La muestra está representada por el estudiantado con diversidad funcional de Latinoamérica, inscritos en la OIPD.

Respecto de la nacionalidad, procedían de Perú (Vilma)[2], Puerto Rico (Isabella), Ecuador (Fernanda, María), México (Guadalupe y José), Colombia (Daniela, Carolina).

En relación con el lugar de procedencia, se puede apreciar que el total de la muestra provenía del contexto urbano. De hecho, el estudiantado ha nacido en la capital de su país. Cabe destacar la nula representatividad de estudiantes de otras ciudades y del contexto rural.

El estudiantado que ha sido entrevistado pertenecía a las áreas de conocimientos de Ciencias y Ciencias Sociales y Jurídicas y Ciencias de la Salud. La mayoría de estos estudiantes se matricularon en carreras del área de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas.

Resultados

Se presentan a continuación los resultados principales de la investigación en relación con el objetivo de estudio.

En cuanto al capital cultural y al capital económico del estudiantado entrevistado cabe decir que, en gran medida, pueden ser heredados a través de los progenitores o de los abuelos,

> *"Mi abuela, que era profesora titulada, trabajaba para el Ministerio de Educación de Colombia en los cincuenta y después abrió su propio colegio."* (Carolina).
>
> *"Mi madre estudió derecho. Mi padre es ingeniero informático."* (Daniela).
>
> *"Mi padre es ingeniero en informática, mi madre estudió administración en hostelería y turismo."* (José).

No obstante, a diferencia del capital económico, el capital cultural se adquiere también a través de las instituciones educativas. Es importante destacar, asimismo, que el estudiantado eligió la Universidad Complutense

2 Para cada persona entrevistada se ha utilizado un nombre ficticio.

de Madrid por el prestigio y el capital cultural institucionalizado. De hecho, se valoró positivamente que la Complutense se encuentre entre las mejores universidades de las clasificaciones internacionales.

> *"La Complutense pienso que es una universidad prestigiosa, de aquí salen buenos profesionales y creo que a nivel nacional es fácil escuchar de ella."* (Diana).
>
> *"Entre las mejores universidades, en España está la Complutense de Madrid, pues yo quiero entrar a una de las mejores universidades."* (María).
>
> *"Pues que era una de las universidades más reconocidas que había en Madrid, que tenía buena matrícula, que tenía buenos estándares y que era una buena universidad para venir, de prestigio, y que se podía poner en el resumen [sic], y se iba a ver bien."* (Isabella).

De igual modo, teniendo en cuenta el perfil del estudiante, otro factor importante en el momento de optar por la Universidad Complutense de Madrid es la existencia de recursos sociales y espacios accesibles para poder estudiar en igualdad de oportunidades.

> *"A punto de prepararme para hacer el examen de selectividad encuentro un vídeo en la página de la Universidad Complutense, que era el I Congreso de Universidad y Discapacidad de 2006, y veo el discurso que da en aquel entonces Carlos, no recuerdo el apellido. Una de las frases que más se me quedaron es 'por el solo hecho de ser personas y estudiantes, tienen, o sea, deben contar con todos los recursos tecnológicos, académicos, y todos los recursos que la universidad deba otorgar, por el solo hecho de ser personas, y tienen su derecho a estudiar como todos'. Y te lo digo textual mi madre empezó a llorar cuando vio el vídeo y lo que decía el rector. Después de todos esos años de rechazos que había vivido, de puertas cerradas, de hacerme sentir eso, como un estorbo."* (José).
>
> *"De la Universidad Complutense me informó la jefa de estudios, y en Aula. Nosotros fuimos a Aula y cogimos los folletos de allí. También porque, por mi discapacidad, comienzan a decirte que la Complutense es la que mejor adaptada estaba."* (Daniela).

La inversión realizada en cursar unos estudios fuera del país de origen, bien por un programa de intercambio o por un proceso migratorio a corto o largo plazo, supone reproducir el estatus social que se tiene en el país de origen o, en algunos casos, elevarlo.

"Tener una carrera universitaria te da un estatus, tanto para el mundo laboral, como para el desarrollo en un círculo social." (María).

Asimismo, para el propio estudiante el hecho de ser universitario en la Complutense ha supuesto un cambio importante. De hecho, en las entrevistas ha quedado reflejado el afán por superarse.

"El estar en una universidad... es que realmente no cualquiera pisa una universidad, y no cualquiera soporta el ritmo de una universidad. Es una carrera de resistencia muchas veces. Yo te puedo decir que más que el hecho de decir ya soy universitario, es el hecho de decir ya soy Complutense." (José).

El conocimiento que tenían los estudiantes entrevistados de las políticas sociales de la universidad se concentró principalmente en la diversidad funcional y, en casos puntuales, conocían el programa de ocio y tiempo libre de Solidarios para el Desarrollo. Daniela estuvo implicada en esta asociación, "tengo muy claro que, si no es por la Oficina y Solidarios, no hubiese podido hacer de hilo conductor entre mis compañeros y la Universidad"

Daniela se matriculó en el año 2003 y fue la primera receptora de los servicios que ofrecía la OIPD: *"Algunos profesores parecían querer que te fueras nada más entrar. Sin embargo, todo cambia en el momento en que la Universidad escuchó mi grito de auxilio y apareció la Oficina de Integración para Personas con Discapacidad"*. Estos avances en políticas de diversidad funcional podían verse reflejados en las palabras de José, cuando ingresó en la universidad en el año 2008: *"La integración muy rápida, todo muy rápido"*. Por su parte, Isabella indicó *que "en la universidad la gente es como más normal. Ni te miran"*.

Además, la OIPD ofrece un programa de reconocimientos de créditos para quienes colaboran con los estudiantes con diversidad funcional. María manifestó el interés en buscar información para que se compensase la colaboración recibida.

"Yo tengo un problema, yo necesito ir del coche al aula y del aula al coche', casi todos, por no decirte todos los estudiantes me dicen -yo te puedo ayudar-. Y eso es tan gratificante de ver, que la sociedad ya esté educada para eso, aquí no tengo que esforzarme. Entonces yo digo, 'por favor, ¿me puedes echar una mano?', y sé que lo van a hacer. Yo he estado buscando alguna forma para recompensar el que ellos me presten la ayuda, y la hay." (María)

Todos los estudiantes entrevistados realizaron una valoración positiva a la respuesta que ofrece la Universidad Complutense de Madrid a las necesidades específicas en relación con la diversidad funcional, centrando los discursos en la OIPD. En los resultados de esta investigación, los entrevistados pusieron de manifiesto que este servicio les facilita la vida dentro del campus, aunque era conocido parcialmente.

> *"Hay una Oficina de Discapacidad por cada universidad en toda España, por Decreto-Ley, o sea, señores, por Real Decreto, que no por voluntad. Gracias al programa de apoyo de la Oficina de Discapacidad, eso me ayudó, sobre todo, con aquellos profesores. A ver, si es verdad que no me ponían pegas y eso, pero sí había el clásico profesor que decía 'es que no te puedo pasar mis apuntes, mis diapositivas por derechos de autor'." (José).*

Como ejemplos destacaron: el préstamo ampliado de libros en la biblioteca, el programa de apoyo a través de créditos, la participación a través del grupo de ocio o la formación. Todos los estudiantes manifestaron que el más conocido para ellos era la lista de distribución de correo.

Es importante para el perfil de estudiante con Síndrome de Asperger que haya unas adaptaciones curriculares. Ello es posible debido a la atención social y educativa que se ofrece desde la OIPD: *"A punto de entrar en segundo de carrera, tuve muchos problemas con los profesores. Unos a mejor y otros a peor, creían que era peligroso"* (Guadalupe).

Otro de los resultados obtenidos ha sido que durante los primeros años de estar matriculados en la universidad había un desconocimiento de esta Oficina por falta de información, una vez conocida es bien valorada, como hemos argumentado. Carolina tuvo información a través de la coordinadora de la OIPD en la facultad donde cursaba su primer año de máster en esta universidad. Vilma manifestó que

> *"nadie me informó, nadie me dijo acércate a tal Oficina. Sabían de mi discapacidad, nadie me informó, es básico. Es la primera entrevista que tenemos en el máster y no nos dicen que existe esto, existe aquello, vete aquí... Nosotros no sabemos, yo los dos años que he perdido, porque lo siento realmente perdido, me da mucha lástima, ha sido por falta de información". (Vilma)*

Por su parte el estudiantado conocía la figura del docente coordinador de la OIPD en el centro donde cursaban sus estudios.

Cabe destacar también que la OIPD cuenta con un programa de acogida y una primera valoración realizada por personal técnico cualificado: trabajadoras sociales. Nuestros resultados pueden mostrar que todos los estudiantes entrevistados destacaron la importancia de la labor de estos profesionales. Mostramos a continuación un ejemplo de esta valoración.

> "Porque sin las trabajadoras sociales, mis ideas solo habrían sido eso, ideas. Pero fue gracias a ellas, y a todo el equipo que estaba detrás de esta Oficina. Una de las primeras cosas que pedí en el 2003 fueron los baños adaptados, también que se hiciera un programa donde todo el estudiante que quisiera se comprometiera a tomar todos tus apuntes todo el año. Yo les pedí que, por favor, fuera a cambio de algo, a pesar de que no sabía muy bien a cambio de qué y ellas me dijeron que podía ser a cambio de créditos. También cambiaron los plazos de préstamos en la biblioteca para personas como yo, de una semana o dos a un mes, que es a lo que tienen derecho todos los investigadores que forman parte del personal docente de la Universidad. Son fundamentales los trabajadores sociales, porque nadie como ellos para conocer las leyes e instituciones, así como reglamentos, etc. Ayudan a la gente que pertenece a colectivos que está en riesgo de exclusión." (Daniela).

En otro orden de ideas, el grado de conocimiento acerca de la implementación de la accesibilidad universal y del diseño para todas las personas en la universidad, era prácticamente desconocido por parte de casi por la totalidad de los estudiantes. De hecho, en caso de tener alguna información a este respecto afirmaron que era superficial. "Yo creo que se está intentando, o sea, hay un interés, hay una intención" (José).

Los resultados desprenden, por una parte, que la comunidad universitaria debería tener una formación en competencias de diversidad, ya que hay que seguir trabajando por la normalización.

Por otra, en referencia a las políticas sociales universitarias, los estudiantes entrevistados tenían una mayor información de las políticas relacionadas con la diversidad funcional, las cuales fueron valoradas positivamente, sin embargo, en cuanto a la implementación de la accesibilidad universal y del diseño para todas las personas en la universidad, era prácticamente desconocida. En referencia a otras políticas la información que tenían los entrevistados era escasa o ignoraban su existencia.

Con respecto a los servicios de primera atención los estudiantes habían percibido que eran como compartimentos estancos. Isabella ha resumido la percepción de los servicios que también era compartida por otros entrevistados: *"Aquí, en la universidad, veo que está como fragmentado, como que lo que saben unos, otros no tienen ni idea".*

Conclusión

En este siglo XXI, la realidad es compleja y cambiante. No en vano hay que contemplar las nuevas formas de movilidad en el proceso migratorio, ya que vivimos en la era de las migraciones. Es importante resaltar cómo el espíritu de superación ha estado presente en estos universitarios que han decidido proseguir sus estudios traspasando fronteras, ya sea en modo de estudiante visitante, residente o nacionalizado. El hecho de materializar el deseo de estudiar en una universidad inclusiva ha supuesto que tuvieran que desarrollar sus capacidades y trabajar el capital cultural para adquirir competencias profesionales.

Esta investigación muestra que son estudiantes que tienen unas capacidades y unas competencias para cursar estudios universitarios, con apoyo de políticas sociales y educativas que favorezcan la igualdad de oportunidades. Tal y como muestran los resultados, los estudiantes han conseguido su objetivo principal, ser universitarios.

En la educación superior y concretamente en la Universidad Complutense de Madrid a través de la OIPD, desde su creación, se ha producido un avance significativo en el número de estudiantes inscritos que acceden a estos estudios y en las políticas sociales y educativas al respecto. A pesar de las políticas de discriminación positiva y sensibilización que realizan las diferentes administraciones, la realidad muestra que acceden a los estudios superiores un número reducido de personas con diversidad funcional, y aún es menor en el caso de los estudiantes con diversidad funcional extranjeros.

El acceso a la universidad en igualdad de condiciones es una de las deudas históricas que tiene la sociedad con estos estudiantes. Desde la Oficina para la Inclusión de Personas con Diversidad de la Unidad para la Diversidad e Inclusión se sigue avanzando en la responsabilidad social universitaria y trabajando por la visibilización de este servicio, para que pueda llegar a un mayor número de estudiante, y ello es posible a la implicación de la propia comunidad Complutense, de las instituciones universitarias, de las administraciones públicas, entidades sociales y empresariales que apuestan por un cambio de mirada, hacia una educación superior inclusiva.

Referencias

Alcantud. F. (1997). Universidad y Diversidad. En F. Alcantud (Ed.), *Universidad y Diversidad* (pp. 29-36). Valencia: Universidad de Valencia.

Álvarez-Pérez, P. R, Alegre de la Rosa, O. M. y López-Aguilar, D. (2012). Las dificultades de adaptación a la enseñanza universitaria de los estudiantes con discapacidad: Un análisis desde un enfoque de orientación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa 18*(2), art. 3. DOI: 10.7203/relieve.18.2.1986.

ASPER. (1997). *Integración de personas con discapacidad en la Universidad*. Madrid: Fundación MAPFRE Medicina.

Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo Cultura Económica.

Bourdieu, P. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social.* Argentina: Siglo XXI Editores.

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2009). *Los herederos: los estudiantes y la cultura.* Argentina: Siglo XXI.

Díez, E., Alonso, A., Campo, M., Sancho, I., Moral, E. Verdugo, M. A, (2009). Estándares de actuación para programas y servicios de atención a estudiantes universitarios con discapacidad. En M. A. Vergugo (Coord.), *Mejorando resultados personales para una vida de calidad: VII Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad* (pp. 413-426). Salamanca: Amarú

Durán, A., Mogo, R., Gómez, C., Tafur, A. y Pérez, I. (2012). *Guía de apoyo al profesorado. Recomendaciones prácticas para el profesorado que tiene estudiantes con discapacidad y necesidades educativas específicas en el aula.* Madrid. *Recuperado de* http://sapdu.unizar.es/sites/default/files/GUIA_UCM_2012.pdf.

Diario Oficial de la Unión Europea, COM (2010). *Europa 2020: Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador,* 3 de marzo de 2010.

Fernández, J. (2018). La Universidad Complutense se une al Programa de Campus Inclusivo. *Tribuna Complutense*. Recuperado de http://www.tribuna.ucm.es/43/art3312.php#.Wzs31NIzbX5

Fernández, M. D., Álvarez, Q. y Malvar, M. L. (2012). Accesibilidad e inclusión en el Espacio Europeo de Educación Superior: el caso de la Universidad de Santiago de Compostela. *Aula Abierta*, *40*(3), 71-82.

Ferreira, C., Vieira, M. J. y Vidal, J. (2014). La atención a los estudiantes con discapacidad en las instituciones de educación superior. El caso de Cataluña. *Revista de Investigación Educativa*, *32*(1), 139-157.

Figuera, P. y Coiduras, R. (2013). La transición a la universidad un análisis desde la diversidad de las voces de los estudiantes. *Revista de educación*, *362*, 713-736.

Fundación Universia (2014). *Capaces de Todos. Universidad y discapacidad. II estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad*. Madrid: Fundación Universia.

Fundación Universia. (2014b). *Guía de Atención a la Discapacidad en la Universidad 2014*. Madrid: Fundación Universia.

Gabinete de Comunicación UCM. (2018). La Complutense firma un convenio estratégico con la Organización Internacional para las Migraciones. *Tribuna Complutense.* Recuperado de http://tribuna.ucm.es/43/art3305.php#.WzfIg9IzbX5

González- Badía, J. y Molina, C. (2012). *Universidad y Discapacidad: Apuntes sobre la financiación de los servicios de atención a la discapacidad en las Universidades Públicas españolas*. Madrid: Fundación ONCE.

Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, Boletín Oficial del Estado, 289, de 3 de diciembre de 2003.

Luque, A. y Gutiérrez, R. (2014). La integración educativa y social del alumnado con discapacidad en el EEES: Universidad de Bolonia. *Revista Complutense de Educación*, *25*(1), 153-175. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.41344.

Martín, A. (12 de Abril de 2016). Nace la Unidad de Apoyo a la Diversidad e Inclusión, el "corazón de la Complutense". *Tribuna Complutense.* Recuperado de http://goo.gl/z11L1x.

Martín, A. (19 de abril de 2013). Una Complutense cada vez más internacional. *Tribuna Complutense*, 135, 38-40.

Ministerio de Educación. (2010a). *Estrategia universitaria 2015. El camino para la modernización de las universidades*. Recuperado de https://goo.gl/0cP3Y4.

Ministerio de Educación. (2010b). *Estrategia Universidad 2015: contribución de las universidades al progreso socioeconómico español 2010-2015*. Madrid: Subdirección General de Documentación y Publicaciones.

Molina, R. (2010). Educación superior para estudiantes con discapacidad. *Revista de Investigación 70*(34), 95-115.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* París: UNESCO.

Pastor, J. M. (2011). Movilidad internacional. En A. Ariño y R. Llopis (Dirs.), ¿Universidad sin clase? Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España (Eurostudent IV) (pp.209-232). Madrid: Ministerio de Educación.

Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario, Boletín Oficial del Estado, 318, de 31 de diciembre de 2010.

Real, S. (2011). *La situación de los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Oviedo (tesis doctoral)*. Oviedo: Repositorio institucional de la Universidad de Oviedo.

Rivas, F. (1997). Principio de igualdad de oportunidades y orientación universitaria en estudiantes con discapacidad. En F. Alcantud (edit.), *Universidad y diversidad* (pp. 3-25). Valencia: Universidad de Valencia.

Tomàs, M., Armengol, C., Borrell, N., Castro, N., Esteve, M., Feixas, M., Marqués, P. (2001). El cambio de cultura en las universidades del siglo XXI. *Educar*, *28*, 147-162.

Universidad Complutense de Madrid. (2016). Memoria de actividades de la Unidad para la Diversidad e Inclusión UCMd+I. Recuperado de

https://www.ucm.es/data/cont/docs/3-2017-02-16-DELEGADA%20UNIDAD%20DIVERSIDAD%20E%20INCLUSI%C3%93N.pdf

Verdugo, M. Á. y Campo, M. I. (2005). *Análisis de servicios y programas universitarios de apoyo a los estudiantes con discapacidad.* Salamanca: INICO.

Verdugo, M. Á. y Campo, M. I. (2005). *Análisis de servicios y programas universitarios de apoyo a los estudiantes con discapacidad*. Salamanca: INICO.

Watts, A. G. y Esbroeck, R. V. (1997). *New skills for new futures: Higher Education Guidance and Counselling Services in the European Union*. Bélgica: Vupress.

De la ilusión de la calificación al desencanto de la ocupación: un análisis integral de la devaluación del trabajo de hombres y mujeres migrantes calificados de México en Estados Unidos[1]

From the illusion of qualification to disenchantment with the occupation: a comprehensive analysis of the devaluation of the work of skilled Mexican migrant women and men in the United States of America

Miguel Amaro. *aamaro@colmex.mx*
El Colegio de México. México
Recibido: 24/08/2020
Aprobado: 20/10/2020

Resumen

La presente investigación versa sobre la devaluación del trabajo de hombres y mujeres migrantes mexicanos calificados en Estados Unidos; pese a que este fenómeno constituye una de las principales contrariedades de la migración calificada, ha sido estudiado y explicado de manera insuficiente. En aras de contribuir al conocimiento sobre las condiciones en las que se inserta, participa y desenvuelve la población de migrantes mexicanos calificados en el mercado laboral estadounidense, se elabora un perfil sociodemográfico y sociolaboral de dicha población, para posteriormente proporcionar una explicación sobre los factores que interaccionan a favor o en contra de la *devaluación del trabajo calificado*, desde una visión integral que involucra los distintos ámbitos de la vida y contempla la incidencia del género.

Palabras clave: migración calificada, devaluación del trabajo calificado, interseccionalidad, homogamia educativa

Abstract

This research treats about the devaluation of the work of skilled Mexican migrant women and men in the United states of America. Despite this phenomenon constitutes one of the main obstacles for the skilled migration, it has been studied and explained insufficiently. For the sake of contributing the knowledge related to the conditions under which the skilled Mexicans in the united states labor market are inserted, participate and develop, a socio-demographic and socio-occupational profile of this population is made. Then, is provided an explanation of the interacting factors in favor or against the devaluation of skilled work, from a comprehensive vision that involves different scopes of life and contemplates the gender participation.

Keywords: skilled migration, deskilling, intersectionality, educational homogamy

1 En este artículo se presenta la recopilación y actualización de algunos resultados obtenidos en la tesis de Maestría en Población y Desarrollo (Amaro, 2016).

Introducción

En las últimas décadas, la migración internacional ha sido concebida como correlato de un contexto de creciente globalización, con una tendencia a incrementar rápidamente su volumen, tan heterogénea y compleja como las poblaciones mismas, poseedora de una significativa feminización y como parte importante de las agendas políticas nacionales e internacionales. Estas tendencias sugieren que los flujos migratorios internacionales exhiben una serie de características que los distinguen de manera significativa de los observados en épocas anteriores. Por esta razón, se suele afirmar que estamos frente a una "nueva era de la migración internacional" (Castles & Miller, 2004; Zúñiga, 2004) desde el último cambio de siglo.

A la par del incremento en el flujo de migrantes internacionales, en la primera década del siglo XXI los niveles educativos en América Latina se elevaron de manera importante, esto es, la cantidad de personas egresadas del nivel educativo superior cobró fuerza dentro de la población de los países de la región al crecer cerca del 40 por ciento, alcanzando así el promedio de la tendencia internacional (UNESCO, 2013).[2] No obstante, la falta de correspondencia entre la oferta de profesionistas y la demanda del mercado pareciera ser una característica estructural del modelo de desarrollo que en los últimos años se ha ido agravando (Salgado, 2005), repercutiendo así en manifestaciones de desempleo y subempleo, lo que provoca cada vez más frecuentemente que los jóvenes calificados busquen mejores oportunidades fuera de sus países de nacimiento (Gandini & Lozano, 2012).

La conjugación de las citadas tendencias de la migración internacional y los niveles educativos de la población han devenido en un aumento de la migración de recursos humanos calificados, es decir, aquellos con altos niveles educativos, poniendo de manifiesto una nueva tendencia *in crescendo*. Entre el año 2000 y el 2016, la población de migrantes calificados en los países de la OCDE creció 108 por ciento, lo cual significa que el grupo de migrantes calificados aumentó por encima de la población de migrantes con calificación media y baja (Lozano & Gandini, 2010; OECD, 2019a; 2019b), lo que refleja el carácter cada vez más selectivo de la migración con respecto al nivel de estudios. Aunado a esto, el papel de las mujeres en esta faz de la migración internacional también resalta, pues en muchos países de la OCDE la proporción de mujeres con educción terciaria que viven fuera de su país de nacimiento es mayor que la de los hombres (OECD, 2013).

El fenómeno de la migración calificada se torna aún más complejo por el hecho de que uno de los principales problemas que motiva a migrar a hombres y mujeres calificados de sus países de nacimiento es el mismo que los recibe en el país de destino, dado que no todos los individuos que migran encuentran una ocupación al nivel de sus calificaciones. Del total de hombres y mujeres migrantes calificados nacidos en algún país de América Latina y el Caribe y residentes en Estados Unidos en 2007 (1.2 millones de personas), únicamente

2 Este vertiginoso aumento de la población con educación superior en la década de los 2000, derivó de las políticas implementadas por los países de la región que reafirmaron el compromiso colectivo de asegurar la educación para todos, durante el Marco de la Acción de Dakar en el año 2000. Sin embargo, las políticas de formación de recursos humanos implantadas por los países de América Latina, posiblemente sean más de carácter credencialistas que sustantivas.

el 43 por ciento laboró en una ocupación que correspondía con su nivel de instrucción escolar, mientras que el 57 por ciento restante se desempeñaba en ocupaciones de mediana o baja calificación (Lozano & Gandini, 2010; Amaro, 2016).

Los datos presentados hasta el momento dan cuenta de la situación del fenómeno migratorio en diferentes ámbitos geográficos: a nivel mundial, organismo internacional (OCDE) y regional (América Latina), corroborando las tendencias de la nueva era de las migraciones en todos ellos. Es dentro de estas tendencias que se inscribe el caso particular de México y su migración, teniendo a Estados Unidos como principal país de destino.

La migración de hombres y mujeres mexicanos a Estados Unidos es una migración de larga data, histórica, centenaria e incluso tradicional, que se ha caracterizado de manera innegable por responder a las necesidades de mano de obra estadounidense, a la falta de oportunidades laborales en México y al bajo perfil educativo de los migrantes que en ella participan. El estudio de la evolución de esta migración ha dado cuenta que con el paso de los años, su heterogeneidad es cada vez más una constante.

Si bien hace poco más de dos decenios el perfil de los migrantes mexicanos era básicamente el de hombres jóvenes en edad laboral, cuya ocupación en el destino se centraba en actividades de agricultura, construcción, manufactura y servicios debido a su bajo capital humano (Canales, 2002), con el paso del tiempo éste se ha ido transformando al incorporar a un mayor número de mujeres, familias, niños y, más recientemente, personas calificadas.

Entre el año 2000 y el año 2010, el número de hombres y mujeres mexicanos en la educación superior experimentó un salto de 354 mil a 920 mil matriculados en términos absolutos, lo que significó un crecimiento de 160 por ciento (Gandini & Lozano, 2012). Estimaciones de Tuirán (2009) y el BBVA-Research (2013), revelaron que a la par de este crecimiento en la población con educación superior en México, sobrevino un incremento en el volumen de la población migrante mexicana calificada residente en Estados Unidos, pues en menos de dos décadas (1996-2010), dicha población se incrementó en 116.4 por ciento.[3]

Estudios más recientes (Arvizu, 2012; Lozano, Gandini y Ramírez, 2015; Amaro, 2016) abordan la asincronía entre la calificación de la población migrante mexicana y los empleos en los que se insertan, poniendo de manifiesto que más del 50 por ciento de los hombres y mujeres mexicanos calificados en Estados Unidos se ocupan en trabajos no acordes con su nivel educativo. Sobre la base de las consideraciones anteriores, el eje principal de la presente investigación lo constituye el análisis de este fenómeno mediante la categoría analítica devaluación del trabajo calificado.

Cabe mencionar que luego del Referéndum de la 19ª y la 20ª Conferencia Internacional de Estadísticos de Trabajo (CIET) de la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2013; 208), se pretende que el análisis del problema ocupacional a nivel internacional se aboque al número de horas trabajadas y a la búsqueda de empleo, dejando de lado con ello algunos conceptos e indicadores que dan

3 Se estima que para 2010 aproximadamente 575,000 profesionistas mexicanos residían fuera del país, 552 mil (442 mil con licenciatura y cerca de 110 mil con estudios de posgrado) en Estados Unidos y 23 mil en algún país de la Unión Europea (Lozano y Gandini, 2010). Lo que llegó a colocar a México como el cuarto mayor exportador de recursos humanos calificados en el mundo, después de Gran Bretaña, Filipinas y la India (Tigau, 2012).

cuenta de las condiciones críticas de la ocupación. Con base en el objetivo de esta investigación, expuesto más adelante, preocupa en particular el cambio al concepto de *subocupación*, conceptualización de donde se desprende *la devaluación del trabajo calificado,* ya que dichas CIET solo contemplan como subocupados a los trabajadores que manifiestan su deseo de trabajar más horas, aquellos con empleos no acordes a sus capacidades o calificaciones e ingresos insuficientes prácticamente serían invisibilizados. Es por ello que resulta de suma importancia realizar estudios que continúen haciendo visibles estos problemas, busquen explicaciones más profundas e incluso labren el camino para hallar posibles soluciones.

En este orden de ideas, el objetivo central de esta investigación es poner a prueba el vínculo entre los distintos ámbitos de la vida (sociodemográfico, capital humano, características de residencia, de hogar, económicas y laborales) y la devaluación del trabajo calificado, a fin de vislumbrar los factores asociados a las condiciones en las que se inserta al mercado laboral estadounidense la población migrante mexicana calificada y los diferenciales que pudieran existir por sexo en las condiciones de dicha inserción.

Se parte de la hipótesis de que los factores asociados a la inserción laboral, sus condiciones y los niveles de correspondencia entre la calificación de los migrantes y las actividades en las que se insertan, no solo están condicionados por las restricciones propias del mercado de trabajo, sino por las características de las personas en otros dominios de la vida ajenos al laboral. Tanto las esferas del ámbito familiar como la del género, intervienen en la posibilidad y el tipo de incorporación al mercado laboral estadounidense de los hombres y mujeres migrantes mexicanos calificados; un mayor vínculo y/o responsabilidad más fuerte en el ámbito familiar por parte de los migrantes incide en una incorporación menos eficiente al mercado laboral. Sobrevendrá una mayor incidencia en el caso de las mujeres, debido a los roles de género históricamente asociados a ellas, así como a su papel fundamental en la familia.

El artículo se encuentra organizado en cuatro apartados, además de esta introducción. En el primer apartado se suministra un panorama sucinto del estado de la cuestión de los estudios sobre migración calificada y la devaluación del trabajo calificado. Posteriormente, en el segundo apartado se expone la estrategia metodológica y analítica en la que se sustenta el presente estudio. En el tercer apartado se realiza un análisis estadístico inferencial sobre los factores asociados a la devaluación del trabajo calificado. Por último, en el cuarto apartado se presentan las principales conclusiones del estudio, así como algunas recomendaciones en materia de futuros debates y agenda académica.

Principales antecedentes y debates conceptuales

Migración calificada

En los últimos años, se ha presenciado un crecimiento de los estudios sobre el tema de la migración calificada, particularmente en México una serie de expertos lo han abordado desde distintas perspectivas para explicar diversos problemas derivados del fenómeno. Al respecto, Cruz y Ruiz (2010) aluden a las políticas migratorias internacionales basadas en acuerdos multilaterales,

en específico al nexo entre México, Estados Unidos y Canadá desde el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN); enfocados en las visas preferenciales para trabajadores migrantes de alta calificación (H1B), concluyen que el proceso de liberación de los servicios profesionales ha resultado lento y las visas H1B, lejos de representar un avance en la conformación de un mercado laboral profesional que beneficie a todos los participantes de los acuerdos, solo evidencia la necesidad de reformas más complejas al marco legal migratorio y la urgencia de políticas coordinadas en materia laboral, cultural, educacional, migratoria y seguridad para aprovechar la pequeña ventana de oportunidad migratoria que se abrió para los países en desarrollo que suscribieron tratados comerciales que incluían los servicios profesionales.

Un tema innovador que han abordado los estudios de migración calificada recientemente, son los relativos a las remesas. Lozano y Jardón (2012) llevan a cabo un análisis que explora la relación entre remesas y migración calificada, un ejercicio hasta ahora hecho solo para la migración no calificada. Presentan una descripción sociodemográfica y económica de los hogares de los calificados y mediante el uso de la *Current Population Survey* (CPS) con modelos estadísticos de regresión logística, concluyen que existe una relación negativa estadísticamente significativa entre el incremento de la calificación de los hogares y el envío de las remesas.

Estudios más recientes, como los de Lozano, Gandini y Ramírez (2015) y Alarcón (2016) realizan diversas comparaciones para discernir características diferenciales de los mexicanos calificados en Estados Unidos. En el caso de Lozano, Gandini y Ramírez (2015), comparan las condiciones de inserción laboral de los trabajadores mexicanos con posgrado en México y en Estados Unidos a fin de explorar la posible relación entre las condiciones del mercado laboral mexicano y la migración hacia Estados Unidos. Utilizando datos de las muestras censales de 1990, 2000 y 2010 de INEGI y la *American Community Survey* (ACS) 2009-2011, determinan que el mercado laboral mexicano castiga a los posgraduados en las áreas de Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas CTIM (STEM, por sus siglas en inglés), en contraste con el mercado laboral de Estados Unidos, que premia a los posgraduados mexicanos en las áreas de STEM.

Por su parte, Alarcón (2016) analiza la política migratoria estadounidense en relación con la admisión de migrantes mexicanos calificados dada la propuesta de reforma migratoria S.744, haciendo uso de la *American Community Survey* (ACS) trianual 2009-2011, construye un perfil sociodemográfico de los mexicanos en Estados Unidos y lo compara con los 10 grupos más representativos de migrantes con las mismas características de calificación en Estados Unidos, dando cuenta que los mexicanos son los peor posicionados en cuanto al dominio del idioma inglés, la proporción de posgraduados y la naturalización.

Cabe señalar, que la vigencia del estudio de la migración calificada no solo se constata con las investigaciones llevadas a cabo por expertos, como las arriba reseñadas, sino también por parte de estudiantes de posgrado dentro de instituciones dedicadas a la investigación. En este sentido, podemos señalar algunos trabajos de interés realizados en los últimos años, como el análisis mediante regresión logística llevado a cabo por Arvizu (2012) para explicar los determinantes de la subutilización de habilidades de mexicanos

e indios calificados en Estados Unidos. En la misma línea cabe mencionar el trabajo de Carrión (2014), que hace uso de las trayectorias profesionales y una metodología mixta (cuantitativa y cualitativa) para tratar el caso de los ingenieros mexicanos residentes en Estados Unidos y el de Gaspar (2016) que aborda, mediante regresiones multinomiales, la integración de profesionistas mexicanos a la sociedad estadounidense, un tema poco documentado en la materia.

Pese a que en la mayoría de los análisis la población de estudio son los mexicanos en Estados Unidos, básicamente por el tamaño del flujo, pero también por la disponibilidad de la información, algo que se ha señalado recientemente en la literatura sobre migración calificada (Piper, 2008; Lozano, Gandini y Ramírez, 2015), es el hecho de que la migración calificada es más diversificada en cuanto a los destinos a los que parte. En esta vía, se han realizado investigaciones que indagan qué sucede en otros destinos a donde parten los mexicanos calificados, como la de Vázquez (2013) que analiza la migración de mexicanos a Australia y mediante encuestas y entrevistas se aproxima a lo que ella llama migrantes de clase media, dando cuenta de la medida en que los mexicanos se sienten "en casa" en Australia y las características que facilitan o dificultan su integración en los ámbitos laboral, familiar y personal. En esta misma dirección, se encuentra la investigación de Peña (2013) que analiza desde la perspectiva de la agencia y la estructura la integración de migrantes mexicanos calificados en dos sociedades multiculturales (Berlín y Toronto) y el trabajo de Trejo (2015) que aborda la movilidad estudiantil mexicana hacia Francia y España, evaluando la medida en la que las legislaciones y la forma de percibir a los estudiantes extranjeros determinan la trayectoria formativa de estudiantes mexicanos de posgrado.

Por último, vale la pena referir una investigación que ve la otra cara de la moneda, la migración calificada con México como país de destino. A este respecto, Bermúdez (2012) analiza las trayectorias laborales de algunas profesionales universitarias colombianas que han realizado estudios de posgrado en México.

A pesar de la evolución de los estudios mostrada y a que actualmente la migración calificada pareciera ser un tema en boga, el señalamiento en la literatura de la ausencia de una definición de migración calificada consensuada es recurrente (Pellegrino y Martínez, 2001; Pellegrino, 2008; Lozano y Gandini, 2010; Amaro, 2016). Si bien existen diversas formas de definir y operacionalizar este concepto, dependiendo de los objetivos particulares de la investigación (Gandini & Lozano, 2012), se puede decir que tres son los paradigmas por los que la acepción *migración calificada* continua generando álgidos debates. El primero, tiene sus bases sentadas en la posición epistemológica de la *fuga de cerebros* y el lugar de realización de los estudios; el segundo, versa sobre la contemplación exclusiva de la población migrante trabajadora en los campos de Ciencia y Tecnología (HRST, por sus siglas en inglés)[4] o formada bajo los cánones de las disciplinas *Science, Technology, Engineering, and Mathematics*

4 Si bien el término HRST utilizado por la OCDE está estrechamente relacionado al STEM las mediciones que hacen de la población no son equivalentes.

(STEM) y su relación con el crecimiento económico, y, el tercero, es aquel que alude al empecinamiento por el estudio del fenómeno como parte del binomio migración y desarrollo.[5]

El autor se sitúa desde la postura de la migración calificada con una acepción, cuya carga teórica es más neutral, pues asume la calificación del migrante como un atributo sociodemográfico con implicaciones tanto teóricas como metodológicas. Dado lo anterior, la investigación se aboca en aquellas personas que comparten dicho atributo y lo mide en un momento del tiempo (el momento de la observación). No obstante, en el análisis se utilizan variables para recuperar dónde, cuándo y qué tipo de formación tienen los hombres y mujeres migrantes mexicanos calificados, pero sin que éstas determinen su clasificación como *calificado*.

Así, dados los objetivos particulares de la investigación y el posicionamiento que se plantea, se toma distancia de la fuga de cerebros, de la exclusividad del HRST y el STEM y del redundante nexo entre migración y desarrollo, posibilitando la elaboración de una explicación más profunda e integral. En este orden de ideas, el término *calificado* hace referencia al nivel educativo logrado por los migrantes, denominando así *migrantes calificados,* a todas aquellas personas que cuentan con educación terciaria, considerando como mínimo un título universitario (Auriol & Sexton, 2001; Iredale, 2001; Lowell, Findlay & Stewart, 2004; Lozano y Gandini, 2010), y que residen en un país distinto al de su nacimiento.

Devaluación del trabajo calificado

El desvelo por el estudio de la falta de correspondencia entre las habilidades adquiridas y aquellas requeridas por el mercado laboral tampoco es nuevo; el empleo inadecuado en relación al capital humano de las personas se trata de una de las categorías que la Organización Internacional del Trabajo (OIT) contempló desde mediados de los años sesenta dentro del concepto de subempleo (Jusidman, 1971; OIT, 1998; García, 2011);[6] sin embargo, en los últimos años ha logrado tomar importancia en la literatura sobre movilidad internacional de personas calificadas (Mattoo, Neagu y Özden, 2005; Özden, 2005; Batalova y Fix, 2008; Solimano, 2008; Lozano y Gandini, 2010, 2012; Arvizu, 2012; Lozano, Gandini y Ramírez, 2015; Lozano, Gandini y Jardón, 2015; Lozano y Ramírez, 2015; Amaro, 2016).

En este sentido, se requiere del uso de una categoría analítica adecuada para el estudio de la subutilización de los migrantes calificados, que no solo evoque a las teorías cuya capacidad explicativa sea la mayor, sino la más adecuada e integral, que sea operacionalizable y cuente con información disponible para su estudio. En este marco, para abordar el tema de la subutilización de las capacidades adquiridas durante la formación educativa, que aqueja a los migrantes calificados tanto en el origen como en el destino, en esta investigación se utiliza la acepción *devaluación del trabajo calificado*.

5 Para una revisión a profundidad de dichos paradigmas y debates, véase Amaro (2016).

6 El subempleo está definido por aquellas situaciones en donde el nivel de empleo de las personas, en cuanto a duración de la jornada o de la productividad del trabajo se sitúa por debajo de las capacidades o preferencias (OIT, 1998).

Tras la conceptualización de la devaluación del trabajo calificado, subyacen una serie de estudios y conceptos mediante los cuales se ha analizado el fenómeno en sus diversas formas en los últimos años. El antecedente más antiguo de la devaluación del trabajo es, como ya se dijo, el concepto de subempleo, que refleja la subutilización de la capacidad productiva de la población ocupada (OIT, 1998).

Algunos autores han denominado a este fenómeno *brain waste* o desperdicio de cerebros, formativo o de habilidades, concepto que sugiere el desaprovechamiento de las habilidades o niveles formativos de los migrantes calificados. El desperdicio se presenta cuando los individuos se desempeñan en ocupaciones cuyos requerimientos de calificación se encuentran por debajo de su nivel educativo (Özden, 2005; Mattoo, Neagu y Özden, 2008; Lozano y Gandini, 2010). Esta acepción perpetúa el dejo de pérdida que la fuga de cerebros le imprimió al estudio de la migración calificada.

Otro abordaje del tema, y cuya carga teórica es menor, se da desde acepciones como *deskilling*, *job devaluation* y *downgrading occupational*, evocando a una degradación ocupacional que padece el migrante calificado con respecto a su estatus ocupacional y social previo a la migración, así como al no reconocimiento de sus credenciales educativas en el país de destino (Evans, 1999; Kofman, 2000; Raghuram y Kofman, 2004, Siar, 2013).

En un trabajo reciente, Siar (2013) rescata el concepto de descalificación (*deskilling*) y lleva a cabo una revisión analítica del mismo, con una perspectiva de derechos humanos; retomando a Bauder (2003), la autora asume la descalificación como una forma de abuso del cerebro (*brain abuse*), pues además de los problemas ya enunciados, considera que la descalificación conlleva también problemas psicológicos y de salud. En su revisión analítica, Siar enumera dos perspectivas teóricas distintas alrededor de la descalificación.

La primera perspectiva, se deriva de los planteamientos de Michael Piore (1975) y su concepción de mercado laboral segmentado; según esta aproximación, el mercado laboral se segmenta en dos (sobre todo en los países industrializados): el primario, al que tiene acceso la población nativa, es de uso intensivo de capital, altamente calificado y las condiciones laborales y retribuciones salariales en él son las mejores, y el mercado secundario, el cual posee puestos menos calificados, mal remunerados y un estatus menor; a este mercado es al que tiene acceso la población extranjera.

Piore (1975) otorga a los migrantes, incluso los más calificados, un componente de temporalidad y asume que estos están dispuestos a aceptar los empleos del mercado secundario. Sin embargo, al prolongarse la estancia de los migrantes calificados, ellos comienzan a competir con los nativos, dejando los empleos que ocupan en el mercado secundario y accediendo a los del mercado primario, lo que a su vez genera un vacío en el mercado secundario y con ello un encadenamiento con la necesidad de mano de obra migrante que acepte los trabajos de este mercado menos favorable. Esta perspectiva, debido a la época en la que fue concebida por Piore, forma parte de las filas de la economía neoclásica, por lo cual adjudica a la descalificación el carácter de decisión racional y consciente, tomada por los migrantes para acceder a un mercado laboral distinto al de su lugar de destino; no obstante, la simplicidad del lente económico con el que Piore analiza la descalificación (Siar, 2013),

se centra en el mercado laboral, dejando de lado la agencia del individuo y lo condena a tomar una decisión negativa dada la estructura determinista del mercado laboral.

Es por esto que la segunda perspectiva planteada por Siar (2013), se centra en una visión alternativa, cuya mirada va más allá de la economía y las decisiones binarias. Bauder (2003), plantea la teoría de que la descalificación, o devaluación del trabajo como él la llama, es una estrategia de los países receptores de migrantes para preservar el orden social. Concibe el mercado de trabajo como un lugar en el que se reproducen las clases, en donde el país anfitrión hace todo lo posible por mantener la superioridad de su población frente a los migrantes; así mediante una discriminación institucionalizada, los mejores empleos son reservados para los nativos, relegando a los migrantes en el mercado de trabajo y manteniendo la estructura de poder existente en la sociedad.

La importancia de esta teoría planteada por Bauder es la negación de la premisa de la teoría del capital humano, que asegura que la calificación y la formación educativa de los migrantes los colocan en una situación de igualdad con los nativos, independientemente de otras características. Haciendo uso del concepto de capital cultural institucionalizado de Bourdieu (1986), Bauder afirma que el valor de un capital es específico para un lugar o para un contexto determinado (Siar, 2013).

Una revisión de la literatura en materia de migración calificada y en específico a las dos perspectivas sistematizadas por Siar, evidencia la manera en la que se ha abordado el problema y las consecuencias que puede ocasionar en el país de destino y su mercado laboral; es decir, pese a que los análisis sobre el tema se han llevado a cabo desde la estructura, poco se ha reflexionado sobre las consecuencias para el contexto de origen. Pero sobretodo, pareciera que las consecuencias que este problema tiene para la propia población migrante son las menos importantes, dado el nulo abordaje que hasta ahora se ha realizado de la devaluación del trabajo desde el individuo.

En este entendido, se asume el concepto de devaluación del trabajo calificado como forma de medición de la relación entre el nivel educativo de los migrantes y el nivel de calificación típicamente requerido para desempeñar una ocupación. De esta manera, cuando el migrante presenta un nivel educativo superior al típicamente necesario para acceder a la ocupación en la que se encuentra inserto, se otorgó al trabajo del migrante calificado la condición de devaluación, en el caso contrario se aludió a una situación de correspondencia (Özden, 2005; Mattoo, Neagu y Özden, 2008; Lozano y Gandini, 2010; Siar, 2013; Lozano, Gandini y Ramírez, 2015; Amaro, 2016).

Estrategia metodológica

Para alcanzar el objetivo propuesto, la investigación cuenta con un enfoque cuantitativo basado en información estadística recabada a partir la base quinquenal 2013-2017 de la *American Community Survey* (ACS), obtenida del *Minnesota Population Center*, en específico en *Integrated Public Use Microdata Series* (IPUMS), de ahí que algunos resultados se deban interpretar como una situación promedio de ese periodo. El universo de este trabajo lo conforman

hombres y mujeres de 25 a 65 años de edad[7] nacidos en México residentes en los Estados Unidos de América, que cuentan con un nivel de instrucción escolar terciario.[8]

Al desarrollar el análisis en un momento determinado del tiempo, se plantea un estudio sincrónico o de corte transversal, que se desarrolla en dos etapas: una de carácter descriptivo y otra de carácter explicativo. La primera de ellas se vale de las poblaciones de nativos y migrantes calificados de otros lugares de nacimientos como poblaciones de referencia, a fin de vislumbrar las particularidades o semejanzas de la población calificada nacida en México, al tiempo que se contrastan las condiciones de hombres y mujeres para apuntalar algunos rasgos atribuidos a los roles de género de estos migrantes. A la postre, se aplica un modelo de regresión logística binomial que evalúa variables de diversos ámbitos de la vida (sociodemográfico, capital humano, características de residencia, familiares, de hogar, y laborales) de la población migrante mexicana calificada ocupada e identifica la asociación que estas mantienen con la devaluación del trabajo calificado controlando el efecto de los demás factores asociados que intervienen en dicho fenómeno.

Análisis, resultados y discusión

Con el fin de poner en perspectiva el lugar que ocupa el contingente de población migrante calificada dentro de la población de los Estados Unidos, en el Cuadro 1 se muestran de manera esquemática todos los niveles de desagregación por características de interés para llegar a la población objeto de este estudio. Se observa que, en términos absolutos, la población nacida en México es la más numerosa dentro de la población migrante, situación que se mantiene cuando nos centramos en el rango de edad entre 25 y 65 años. Sin embargo, al observar las proporciones de la población calificada, la situación se invierte para el caso de México, ya que es el continente asiático el que cuenta con una mayor proporción de calificados (53.8%); esto se debe al peso de India, China y Filipinas en este tipo migración, pues ocupan los primeros lugares dentro del ranking de población calificada residente en Estados Unidos (Arvizu, 2012, Amaro, 2016). Resalta el componente femenino de la migración calificada, que como se observa supera en todos los casos las proporciones de los hombres.

Por último, se observa que el 41.5 por ciento de los mexicanos calificados estudiaron al menos la licenciatura en México. Esta aproximación al lugar de realización de estudios es una variable construida de manera recurrente en los análisis sobre migración calificada; su uso en este trabajo se sustenta en la idea de que cursar la instrucción escolar terciaria en Estados Unidos

7 El rango de edad entre 25 y 65 años, obedece a dos criterios extendidos en la literatura sobre educación y mercado laboral; el límite inferior versa sobre el supuesto de que la población ya ha "estado expuesta" a la edad en que normativamente se concluye la licenciatura, nivel mínimo necesario para que sea considerada como "calificada" en esta investigación; y el segundo límite obedece a la edad de retiro del mercado laboral, que permite no generar distorsiones operativas debido a la ausencia de efectivos en las edades avanzadas. Se reconoce que, aunque son edades normativas no todos cumplen cabalmente, sin embargo, la gran mayoría se condensa dentro de este rango de edad, lo que permite tener cierto control sobre la población objetivo.

8 "Educación terciaria" es una denominación que alude a la última etapa de la instrucción escolar, en México es utilizada para la formación académica que se imparte después del bachillerato o la preparatoria, es decir licenciatura y posgrado (maestría y doctorado).

facilita a los migrantes calificados el paso de la escuela al mercado laboral estadounidense, además de mecanismos de acceso diferenciado a diversos activos que inciden en el tipo de vínculo que se establece con el mercado laboral.

Cabe señalar que la importancia del estudio de la migración calificada no radica en el volúmen de su *stock*, sino en el potencial heurístico que proporciona el estudiarla desde el nivel individual.

Cuadro 1. Población residente en los Estados Unidos de América, por edad, nivel educativo y sexo, según lugar de nacimiento: 2013-2017

							Migrantes																			
POBLACIÓN	**Total general**	**%**		**Nativos**	**%**		**Total de migrantes**	**%**		**Mexicanos**	**%**		**ALyC**	**%**		**Europa**	**%**		**Asia**	**%**		**Otros**	**%**	
Población total[1]	**319.983.814**			276.959.312			**43.024.502**			**11.534.379**			**10.473.937**			**5.009.583**			**12.898.953**			**3.107.650**		
Población entre 25-65 años	**171.489.256**	**100**		139.908.870	100		**31.580.386**	**100**		9.196.885	100		7.758.679	100		3.098.068	100		9.326.910	100		2.199.844	100	
calificación	**116.366.349**	**67,9**		94.465.471	67,5		**21.900.878**	**69,3**		8.608.469	93,6		6.144.137	79,2		1.613.821	52,1		4.306.968	46,2		1.227.483	55,8	
Población calificada[2]	**55.122.907**	**32,1**	**100**	45.443.399	32,5	100	**9.679.508**	**30,7**	**100**	**588.416**	6,4	100	1.614.542	20,8	100	1.484.247	47,9	100	5.019.942	53,8	100	972.361	44,2	100
Hombres	**25.576.134**		**46,4**	20.906.226		46,0	**4.669.908**		**48,2**	277.617		47,2	705.603		43,7	712.995		48,0	2.434.571		48,5	539.122		55,4
Mujeres	**29.546.773**		**53,6**	24.537.173		54,0	**5.009.600**		**51,8**	310.799		52,8	908.939		56,3	771.252		52,0	2.585.371		51,5	433.239		44,6
lugar de estudios[3]	**55.122.907**			45.443.399	31,9	100	**9.679.508**		**100**	588.416		100	1.614.542		100	1.484.247		100	5.019.942		100	972.361		100
País de nacimiento							**5.135.941**		**53,1**	249.737		41,5	793.014		59,0	836.351		59,0	2.699.884		46,7	556.955		49,5
Estados Unidos							**4.543.567**		**46,9**	338.679		58,5	821.528		41,0	647.896		41,0	2.320.058		53,3	415.406		50,5

Notas:

1 Se excluye de la población total a las Fuerzas Armadas para el cálculo de las proporciones.

2 La población de calificados se conforma de los individuos que entre 25 y 65 años de edad y nivel educativo mínimo de licenciatura.

3 El lugar de realización de los estudios se calculó mediante la construcción de una variable proxy. Para calcular que los migrantes arribaron a EU con al menos la Universidad completada, se restó al año de arribo a los EU el año de nacimiento. Bajo el supuesto de que la edad normativa para concluir la licenciatura en México son los 21 años de edad, se decidió otorgar como margen hasta los 25 años.

Fuente: elaboración propia con base en IPUMS, American Community Survey (ACS) 2013-2017.

Como ya se mencionó, la concentración de la población migrante en las edades entre 25 y 65 años de edad es evidente. Este rasgo se mantiene cuando analizamos la particularidad de los hombres y mujeres migrantes mexicanos calificados, los Gráficos 1 y 2 muestran la superposición de las pirámides poblacionales de la población nativa calificada y la población migrante calificada de otros lugares de nacimiento *versus* la población calificada nacida en México, evidenciando así la complementariedad demográfica de la población nacida en México con estas dos poblaciones.

Llama la atención que este fenómeno de complementariedad demográfica no solo se observa entre la población calificad nativa estadounidense y la población migrante calificada nacida en México, sino también cuando se contrasta esta última con otros migrantes (Gráfico 2). Es decir, la concentración en edades productivas y reproductivas de los hombres y mujeres migrantes calificados es la más significativa de la población que reside en los Estados Unidos.

Este fenómeno de complementariedad demográfica, descrito por Canales (2015), alude al transcendental papel de los migrantes en las sociedades receptoras, ya que al tener una estructura por edad concentrada en edades jóvenes hacen las veces de complemento no solo del déficit de fuerza laboral en Estados Unidos, al que tantas veces se hace referencia cuando de temas migratorios se trata, sino también del déficit poblacional en el ámbito reproductivo y de cuidados necesario para sustentar su reproducción demográfica. Se atisba así una característica importante de la participación de las mujeres mexicanas en la migración calificada, ya que, como se observa, son quienes cuentan con una mayor concentración en dichas edades, por lo que el papel que tienen en la reproducción demográfica estadounidense no es menor.

Gráfico 1. Pirámide poblacional de nativos calificados vs migrantes calificados nacidos en México residentes en Estados Unidos, entre 25 y 65 años de edad: 2013-2017

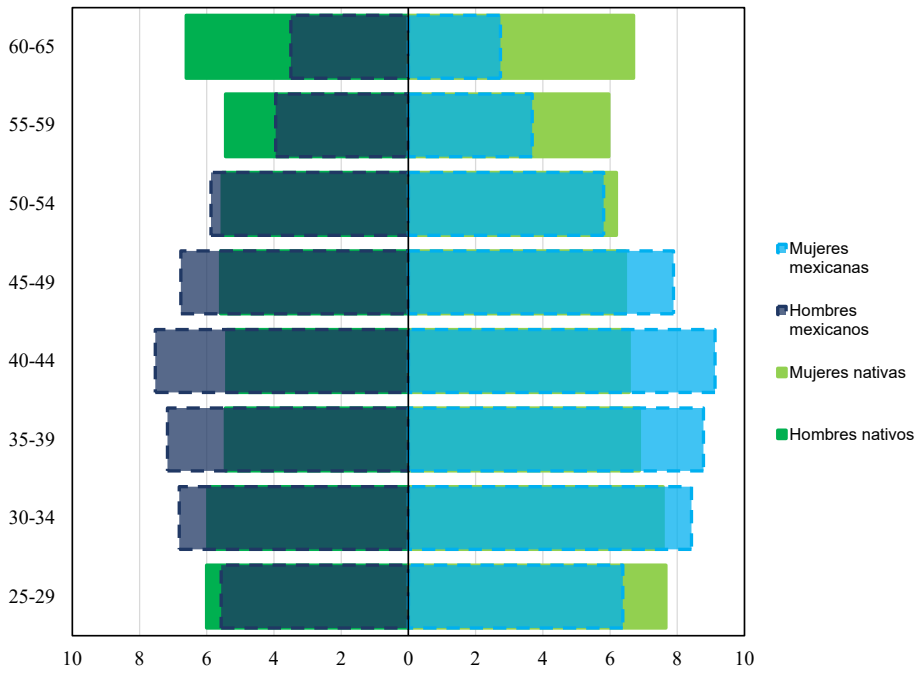
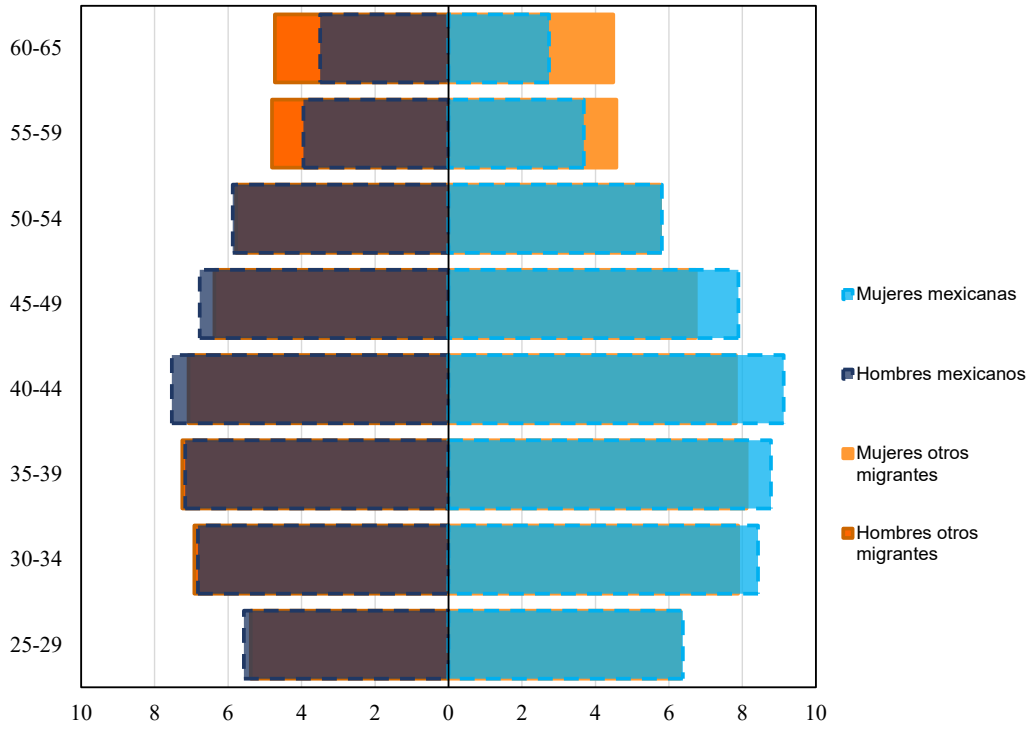


Gráfico 2. Pirámide poblacional de migrantes calificados nacidos en México *vs* otros lugares de nacimiento residentes en Estados Unidos, entre 25 y 65 años de edad: 2013-2017



Fuente: elaboración propia con base en *Integrated Public Use Microdata Series* (IPUMS) *American Community Survey* (ACS) 2013-2017.

Con el fin de elaborar un perfil sociodemográfico de la población migrante calificada nacida en México, en el Cuadro 2 se muestran algunas características seleccionadas, se comparan hombres y mujeres calificados nacidos en México *versus* nativos estadounidenses e indios, esta última comparación responde a que el contingente indio ocupa el primer lugar en el *ranking* de la migración calificada en Estados Unidos, así como a sus particularidades propias de una migración más aventajada como la que se encuentra en el imaginario de quienes conciben a la migración calificada como una migración de élite.

De manera general, destaca la concentración de la población calificada en las edades productivas y reproductivas tanto para nativos como para migrantes, siendo los nativos los que ostentan el promedio de edad más alto y los indios el más bajo. Se observa, que la población migrante nacida en México comparte algunas características con los nativos, como la propensión a la unión o la mayor concentración de la población calificada en el nivel licenciatura, así como con el contingente indio, como la presencia de hijos propios en el hogar y la participación dentro del mercado laboral estadounidense propia de una población selecta. No obstante, resaltan algunas características particulares de la migración calificada mexicana que, de cierta forma y guardando las debidas proporciones, la asemejan más a la población migrante mexicana no calificada que a la población calificada nativa y migrante.

En tal sentido, se puede señalar el alto porcentaje de mujeres mexicanas calificadas con hijos menores de 5 años, rasgo que resalta por la probada influencia de los hijos menores como inhibidores de la participación de las mujeres en el mercado laboral (García y Pacheco, 2000), en las intermitencias de sus trayectorias laborales y en los tipos de empleos en los que se insertan (Amaro, 2016). En este mismo orden de ideas, las bajas proporciones de hombres y mujeres mexicanos calificados con posgrado, aunado a la baja proporción de pertenencia a disciplinas académicas relacionadas con el *Science, Technology, Engineering and Mathematics* (STEM), los posicionan como los menos calificados dentro de los migrantes calificados (Amaro, 2016).

Se observa que el *stock* de migrantes calificados mexicanos es de larga data, pues el promedio de años que han residido en Estados Unidos es de más de 20, casi el doble que los indios, por lo que llama aún más la atención las condiciones de la estancia que se recuperan, como la alta proporción de hombres y mujeres que no cuentan con la ciudadanía (55% y 48.5%, respectivamente) o el casi 20 por ciento que no domina el idioma inglés. Estas características, a menudo analizadas en los trabajos sobre migración calificada, reportan ser factores importantes en la consecución de empleos en correspondencia con las credenciales educativas.

Finalmente, se muestra el tipo de cobertura médica con el que cuenta la población migrante por lugar de nacimiento, una característica del campo de la salud poco revisada en los estudios sobre migración calificada. En este sentido, se observa que mientras que la mayoría de la población nativa e india calificada accede a los servicios médicos por medio de una cobertura privada, en el caso de la población mexicana calificada dicha proporción es considerablemente menor. Asimismo, sobresale la proporción de la población migrante calificada nacida en México que accede a una cobertura médica mediante un seguro de carácter público (6.4% de los hombres y 8.4% de las mujeres) y la considerable proporción de hombres y mujeres migrantes calificados mexicanos que no cuentan con ninguna cobertura de seguro médico (26% y 22.7%, respectivamente).

Cuadro 2. *Población migrante calificada en los Estados Unidos de América, por características seleccionadas, según lugar de nacimiento: 2013-2017*

	Nativos calificados		**Indios calificados**		**Mexicanos calificados**	
Característica	**Hombres**	**Mujeres**	**Hombres**	**Mujeres**	**Hombres**	**Mujeres**
Total	45 443 399		1 462 377		588 416	
Sexo	"20 906 226 100%"	"24 537 173 100%"	"793 984 100%"	"668 393 100%"	"277 617 100%"	"310 799 100%"
Edad promedio (años)	44,7	43,7	39,7	38,8	42,7	41,6
Situación conyugal						
Unidos	65,6	62,4	82,2	88,4	65,1	66,4
No unidos	34,4	37,6	17,9	11,6	34,9	33,6
Presencia de hijos propios en el hogar						
Sin hijos	56,9	52,8	41,8	32,3	45,7	34,5
Con hijos menores de 5 años	29,2	14,5	33,0	26,9	37,7	18,9
Con hijos de 5 años o más	13,9	32,7	25,2	40,9	16,6	46,7
Relación de parentesco con el jefe del hogar						
Jefe del hogar	61,0	54,1	74,9	22,5	55,2	40,4
Cónyuge	24,3	32,2	13,1	68,1	20,0	39,6
Descendiente	5,8	5,8	2,4	1,8	5,2	5,9
Otro	8,9	8,0	9,6	7,6	19,5	14,2
Nivel de instrucción escolar						
Licenciatura	66,2	63,3	39,7	48,0	72,7	76,0
Maestría	22,8	28,5	47,4	41,3	19,1	17,0
Profesional	7,2	5,2	6,2	6,6	5,6	5,3
Doctorado	3,9	3,0	6,7	4,2	2,6	1,7
Lugar de realización de estudios						
País de nacimiento			61,8	57,9	43,5	41,5
EEUU			38,2	42,1	56,5	58,5
Tipo de disciplina académica						
STEM	30,2	13,1	78,7	50,2	39,9	14,7
No STEM	69,8	86,9	21,3	49,8	60,1	85,3
Estancia promedio en EEUU (años)			13,1	13,0	20,8	20,8
Condición de ciudadanía						
Sin ciudadanía de EEUU			61,6	56,5	55,0	48,5
Ciudadano naturalizado			38,4	43,5	45,0	51,5
Dominio del inglés						
No habla inglés			0,2	0,28	4,4	5,3
No habla bien inglés			1,0	2,71	14,3	14,7
Habla bien inglés			98,9	97,02	81,3	80,0
Tipo de Cobertura Médica						
Sin Cobertura	4,8	4,0	3,8	4,0	26,0	22,7
Cobertura Pública	4,2	4,4	1,9	2,7	6,4	8,4
Cobertura Privada	86,4	88,4	93,2	92,3	65,9	67,6
Cobetrtura Mixta1	4,5	3,1	1,1	1,0	1,7	1,4

Fuente: elaboración propia con base en *Integrated Public Use Microdata Series* (IPUMS) *American Community Survey* (ACS) 2013-2017.

Partiendo del hecho de que la mayoría de los hombres y mujeres calificados nacidos en México conforman la pareja principal de los hogares en los que habitan, otro rasgo que resulta importante analizar es la homogamia educativa entre ellos,[9] entendida esta como la tendencia de ambos miembros de una pareja a poseer el mismo nivel de instrucción escolar (Carabaña, 1994; Martínez, 2006; Rodríguez, 2009; Amaro, 2016), ya que estudios recientes (Lowell y Pederzini 2012; Amaro, 2016) han dilucidado efectos significativos de la homogamia educativa en el tipo de vínculo que la población migrante calificada establece con el mercado laboral estadounidense.

A este respecto, en el Cuadro 3 se presenta la condición de calificación de la pareja principal del hogar de los hombres y mujeres migrantes calificados nacidos en México. Como se observa, hay una clara preferencia a conformar parejas con el mismo nivel de instrucción escolar, ya que el 44.1 porciento de los hombres y el 42.8 por ciento de las mujeres migrantes calificados nacidos en México se encuentran en condición de homogamia educativa.

Este fenómeno de preferencia en el emparejamiento con alguien con el mismo nivel de instrucción escolar podría tener efectos diferenciados para hombres y mujeres. En el caso de los hombres, el ser jefe y encontrarse en homogamia educativa podría representar un insentivo de entrada a una ocupación calificada, mientras que para las mujeres, dada la reproducción de roles de género, la homogamia educativa podría representar una migración de acompañamiento, lo que constriñe las oportunidades de desarrollarse profesionalmente en el destino.

Cuadro 3. *Distribución de la población migrante calificada nacida en México por condición de calificación de la pareja principal del hogar, según sexo: 2013-2017*

HOMOGAMIA EDUCATIVA JEFES DEL HOGAR			
Educativa	**male**	**female**	**Total**
Homogamia Calificada	46.654	21.794	68.448
	42,2	30,68	37,69
Heterogamia Cónyuge	63.904	49.235	113.139
	57,8	69,32	62,31
Total	110.558	71.029	181.587
	100	100	100

9 Dada la naturaleza de la información de la ACS, la homogamia educativa solo es susceptible de medirse en el jefe del hogar y su cónyuge, a quienes, para efecto de esta investigación, hemos nombrado pareja principal del hogar. Expuesto lo anterior, la estrategia analítica de esta sección se centra en considerar solamente a la población migrante mexicana calificada unida que ocupa dichos roles en su hogar.

HOMOGAMIA EDUCATIVA CÓNYUGES			
Educativa	**male**	**female**	**Total**
Homogamia Calificada	26.575	61.277	87.852
	47,83	49,83	49,21
Heterogamia Jefe	28.989	61.690	90.679
	52,17	50,17	50,79
Total	55.564	122.967	178.531
	100	100	100

n= 16,011
N= 360,118
Notas:
[1]La condición de calificación de la pareja principal del hogar se clasifica de la siguiente manera:
Homogamia Calificada = Jefe calificado - Cónyuge calificado
Heterogamia Cónyuge = Jefe calificado - Cónyuge no calificado
Heterogamia Jefe = Jefe no calificado - Cónyuge calificado
[2]El total de mexicanos calificados que son jefes o cónyuges es n= 20,098 N=457,389, sin embargo dado que con esta variable solo se analizan parejas (unidos), tanto la muestra como la población expandida cambian a los señalados al pie del cuadro.

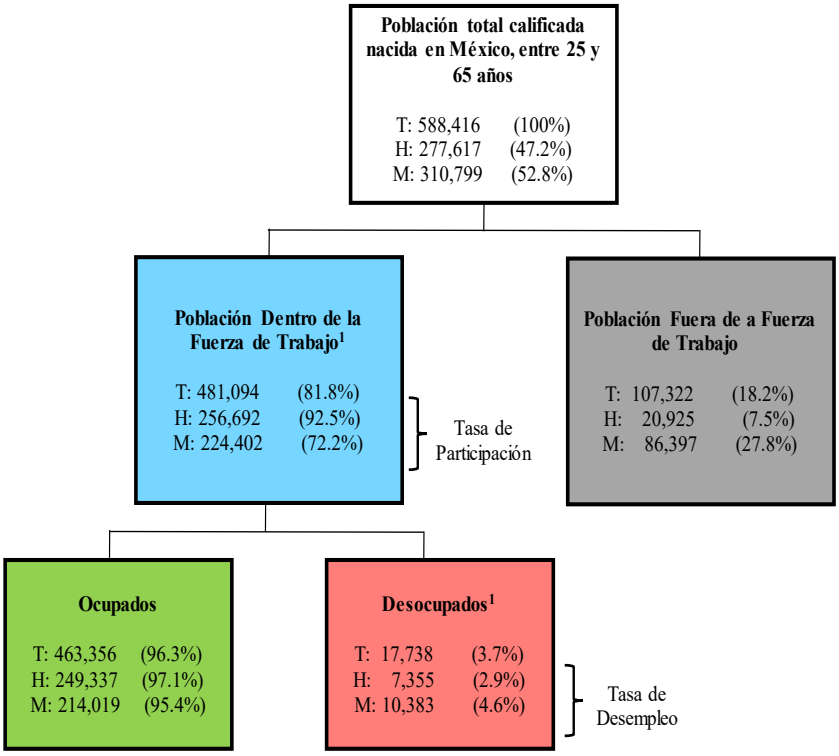
Fuente: elaboración propia con base en *Integrated Public Use Microdata Series* (IPUMS) *American Community Survey* (ACS) 2013-2017.

En lo que respecta al perfil sociolaboral de la población migrante mexicana calificada, una primera exploración sobre las condiciones en las que se desenvuelven los migrantes mexicanos calificados la suministra el análisis de la distribución de la población en la estructura laboral (Figura 1). Cabe recordar que la población aquí analizada es una población selecta por nivel de instrucción escolar y concentrada en edades productivas (25 a 65 años de edad), lo que explica rasgos como el de las altas tasas de participación en el mercado laboral tanto para hombres como para mujeres, que de otra manera serían atípicos.

Dicho lo anterior, aunque la tasa de participación de la población migrante calificada es alta (81.8%), las diferencias por sexo persisten en detrimento de las mujeres (92.5% hombres *versus* 72.2% mujeres), lo que invita a reflexionar sobre las actividades que realizan en los Estados Unidos las mujeres calificadas que se encuentran fuera de la fuerza de trabajo (27.8%), sobre el carácter *asociacional* de la migración de mujeres calificadas y sobre el papel de la migración en la eliminación de las brechas entre hombres y mujeres.

En lo que respecta a los ocupados, se observa que en general 9 de cada 10 mexicanos migrantes calificados que forman parte de la fuerza de trabajo se encuentran ocupados, sin embargo, al observar las tasas de desempleo se identifica nuevamente una diferencia por sexo, la tasa de desempleo de las mujeres (4.6%) es mayor a la de los hombres (2.9%), lo que podría atribuirse a complicaciones que las mujeres enfrentan en el destino, propias de su papel tradicional en el hogar, así como a la falta de redes de apoyo y estrategias que les permitan contar con mayor tiempo para dedicarlo al trabajo extradoméstico.

Figura 1. Distribución de la población migrante mexicana calificada entre 25 y 65 años de edad en la estructura del mercado laboral estadounidense: 2013-2017



Notas:
T: total
H: hombres
M: mujeres
[1] La población de desocupados incluye un grupo de migrantes calificados sin experiencia laboral reciente (los últimos 5 años)

Fuente: elaboración propia con base en *Integrated Public Use Microdata Series* (IPUMS) *American Community Survey* (ACS) 2013-2017.

El Cuadro 4 muestra las proporciones de migrantes mexicanos calificados, de acuerdo a la condición de correspondencia o devaluación con base en la constrastación de su nivel educativo y el tipo de trabajo en el que se encuentran insertos. Se evidencia que más de la mitad de los migrantes mexicanos calificados ocupados se encuentra en condición de devaluación (56.9%), siendo esta característica más marcada en los hombres, cuya proporción alcanza el 59.3 por ciento. Esto indica que, una buena parte de las personas migrantes calificadas se inserta al mercado laboral en condiciones no acordes a su calificación, pese a algunos atributos que pueden considerarse ventajosos como su estructura por edad y sexo, el tiempo considerable que llevan en el país de destino, el hecho de que la mayoría tienen un buen nivel del idioma inglés y las altas tasas de participación en el mercado laboral.

Cuadro 4. Distribución porcentual de la población mexicana calificada según condición del trabajo calificado, por sexo: 2011-2013

Condición del trabajo calificado	Hombres	Mujeres	Total
En correspondencia	40,7	45,9	43,1
En devaluación	59,3	54,1	56,9
Total	100	100	100

N: 463,356
n: 19,246

Fuente: elaboración propia con base en IPUMS: ACS 2013-2017.

Resulta importante, entonces, analizar cuáles son las características a las que responden las anteriores proporciones, es decir, indagar entre el perfil de los migrantes mexicanos calificados las singularidades que nos permitan responder interrogantes como: ¿qué es lo que hace que la balanza de la correspondencia se incline a favor de las mujeres?, ¿es la inserción de las mujeres en el mercado laboral realmente más exitosa que la de los hombres?, ¿cuáles son los factores asociados a la devaluación del trabajo de la población migrante mexicana calificada?

Una vez que se ha puesto en perspectiva a la población migrante calificada mexicana que reside en los Estados Unidos y que se han descrito algunas particularidades de sus características sociodemográficas y laborales, a continuación se expone la segunda parte de este análisis de carácter explicativo, constituida por la construcción de un modelo logístico binomial.

La regresión logística es un instrumento de análisis estadístico, tanto explicativo como predictivo, cuyo uso apropiado se da en aquellos casos en los que la variable dependiente es categórica. El objetivo al aplicar un modelo de regresión logística binomial es conocer la relación entre una variable dependiente cualitativa dicotómica y una o más variables explicativas independientes, ya sean categóricas -factores- o cuantitativas continuas -regresores- (Hosmer & Lemeshow, 1989).

Para este ejercicio, la variable dependiente es la devaluación del trabajo calificado, definida como una variable dicotómica, es decir, que toma dos valores, como sigue:

Valores: (1) – Devaluación del trabajo calificado

– Correspondencia de habilidades

En lo que respecta a las variables independientes, estas pertenecen a distintos dominios de la vida y se agruparon en las siguientes dimensiones: sociodemográfica (sexo, edad, situación conyugal, cobertura médica), condiciones de la estancia (estatus migratorio, tiempo de estancia en Estados Unidos, dominio del idioma inglés), de capital humano (lugar de realización

de estudios, nivel de instrucción escolar, área de formación, áreas de estudio STEM), familiares y de hogar (tamaño del hogar, presencia de homogamia educativa en el hogar, presencia de hijos propios en el hogar y posición en la estructura del hogar), económicas (ingreso por hora, grupo de ingreso por hora, participación en el ingreso del hogar) y laborales (tipo de trabajador, tipo de jornada, área de ocupación STEM).[10]

En el Gráfico 3 se plasman los resultados del modelo general ajustado para el análisis de los factores asociados a la devaluación del trabajo calificado. Como se observa, de manera general los factores asociados a la devaluación del trabajo calificado pertenecen a distintos ámbitos de la vida, no solo a las características de capital humano y económico-laborales como hasta ahora se había estudiado.

Resalta la ventaja comparativa de las mujeres, que logra disminuir en 40 por ciento la propensión a estar inserto en un trabajo devaluado en comparación con los hombres y manteniendo los demás factores constantes. Caso contrario, el de no contar con cobertura médica que incrementa en 75 por ciento la propensión a encontrarse en devaluación, en comparación con aquellos que sí cuentan con cobertura médica y manteniendo los demás factores constantes.

En cuanto a las características de la estancia en el destino, los resultados son hasta cierto punto esperados, ya que las condiciones menos favorables como no contar con la ciudadanía o no dominar el idioma inglés incrementan la propensión a la devaluación, mientras que tener menos de 10 años en Estados Unidos la disminuye; este coeficiente podría estar recogiendo el efecto de la población que migra debido a un traslado intercompañía o reclutada por empresas específicas, por lo que arriban al contexto de destino generalmente con empleos en correspondencia.

En cuanto a las variables de capital humano, se observa por un lado que entre mayor es el nivel de instrucción escolar menor es la propensión a estar devaluado, en comparación con contar solo con licenciatura y con independencia de los demás factores. Asimismo, se corrobora en cierta medida el activo diferencial que poseen aquellos que realizaron estudios fuera de México al encontrar que para quienes realizaron estudios en México se incrementa la propensión a la devaluación en 22.59 por ciento.

En cuando a las variables que recogen el efecto de la formación en las áreas STEM y el estar inserto en una ocupación STEM, podemos observar un efecto interesante, pues mientras que se disminuye la propensión a estar devaluado para quienes no cuentan con formación STEM, aquellos insertos en ocupaciones no STEM aumentan su propensión a la devaluación. Esto podría ser un indicador de un mercado laboral constreñido cuya entrada "castiga" pero una vez dentro "premia".

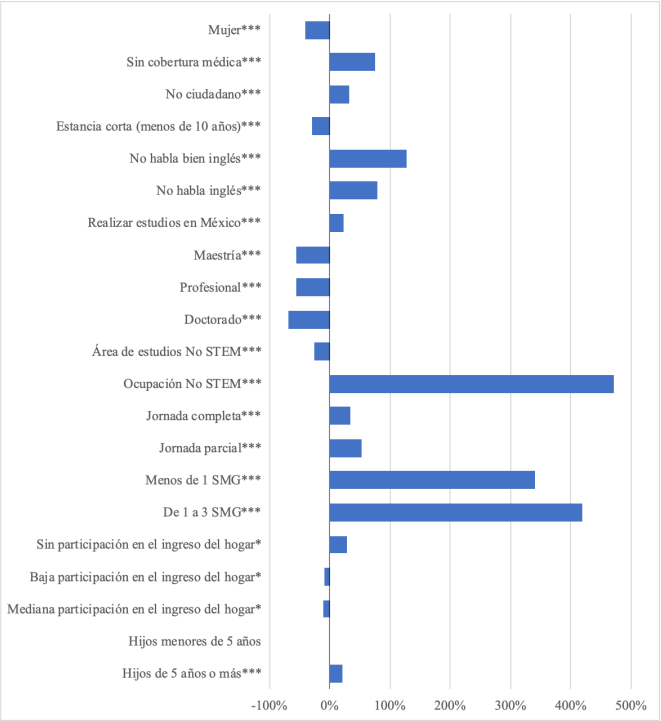
En cuanto al tipo de jornada que labora la población migrante calificada, se observa que en comparación con aquellos que laboran sobrejornadas, quienes trabajan tiempo completo y jornadas parciales están más propensos a la devaluación de su trabajo.

10 En el modelo general ajustado final no fueron consideradas todas las variables debido a que algunas de ellas se identificaron como confusoras, por lo que se decidió no incluirlas.

Por su parte, las variables económicas muestran por un lado que quienes perciben ingresos bajos tienen una mayor propensión a la devaluación en comparación con quienes perciben más de 3 Salarios Mínimos Generales.[11] De igual manera, se muestra que quienes participan en el ingreso de sus hogares, es decir tienen un ingreso complementario con otros miembros de los hogares en los que residen, tienen una menor propensión a la devaluación que aquellos que no participan.

Finalmente, un factor que se debe ahondar con mayor profundidad en futuras investigaciones es la presencia de hijos propios en el hogar, ya que a pesar de que se muestra que la presencia de los hijos mayores de 5 años incrementa la propensión a la devaluación en comparación con no tener hijos y con los demás factores constantes, el efecto de los hijos menores se pierde; esto podría obedecer a que es propio solo de las mujeres. Se propone por ello para futuras investigaciones, realizar interacciones o modelos por sexo que permitan discernir efectos diferenciados para hombres y mujeres para este tipo de variables, así como para la homogamia educativa.

Gráfico 3. Resultados del modelo logístico binomial: factor de cambio de los momios de estar en situación de devaluación del trabajo calificado (porcentajes)



Pseudo R2 = 0.2044
* p<0.05; ** p<0.01; *** p<0.001

Fuente: elaboración propia con base en IPUMS: ACS 2013-2017.

11 Si bien este indicador resulta interesante cabe hacer la salvedad de guardar las debidas proporciones dada la naturaleza compleja del Salario Mínimo en los Estados Unidos.

Conclusiones

Abonar al conocimiento desde la vertiente de los estudios de la migración calificada, implica un reto en tres elementos neurálgicos de la investigación demográfica: la teoría, la metodología y las fuentes de información. La presente investigación enfrenta dicho reto en el aspecto teórico, al entablar un diálogo entre las distintas teorías y conceptos hasta ahora desarrollados y proponer una conceptualización neutral que permita arribar a explicaciones más profundas. En cuanto a su aporte metodológico, la operacionalización de conceptos complejos como la propia migración calificada, la devaluación del trabajo y la homogamia educativa, al combinar bases de individuos y hogares, contribuye a suministrar nuevas ideas de cómo hacer mejor uso de la información disponible y aprovecharla para el logro de la perspectiva integral. Asimismo, el carácter cuantitativo le otorga una potencialidad de generalizar estadísticamente los resultados y abre la puerta para aportar en las perspectivas desde las que se puede mirar el problema. Conmina a innovar en investigaciones posteriores, pues el abordaje aquí elaborado representa una alternativa a otros que probablemente pueden construirse.

La estrategia analítica comparativa tiene aportes en dos sentidos: el primero, al contrastar con otras poblaciones para poner en perspectiva el fenómeno y no verlo de manera aislada, permite entender en qué medida es propio y en qué medida tiene sus particularidades; y el segundo, el hecho de que se proponga un abordaje con perspectiva de género requiere de una mirada que contemple a hombres y mujeres, lo que hace asequible elaborar un vasto perfil de la población migrante mexicana calificada en los Estados Unidos.

En cuanto a la estructura por edad y sexo, la población mexicana migrante calificada es particularmente rejuvenecida y feminizada. Este aspecto destaca al establecer una relación de complementariedad demográfica con la sociedad de destino, en este sentido, la participación de las mujeres en la reproducción demográfica estadounidense, al rejuvenecer a la población e impeler la dinámica demográfica de la sociedad, representa una expresión hasta ahora no contemplada de la feminización de la migración.

En lo que respecta al perfil sociodemográfico y sociolaboral de los migrantes mexicanos calificados, se observa que tanto hombres como mujeres comparten algunos rasgos con la población nativa calificada, sobre todo aquellos que tienen que ver con la propensión a la unión, la posición que se ocupa dentro del hogar y el nivel de instrucción escolar. En cuanto al comparativo con el contingente indio, se observan encuentros (como la conformación familiar y la condición de ciudadanía) y desencuentros (como el lugar de realización de estudios y el tipo de disciplina académica en la que se formaron). Llaman la atención de igual manera características que típicamente se consideran propias de contingentes no calificados, pero que inesperadamente aún se encuentran en la población migrante mexicana calificada, como la proporción de aquellos que no hablan el idioma inglés o quienes no cuentan con algún tipo de cobertura médica.

Particularmente, el perfil de las mujeres migrantes mexicanas calificadas se caracteriza por:

- concentrarse en edades centrales tanto en el ámbito laboral como en el reproductivo;
- concentrarse en el nivel licenciatura y el que presenta menor proporción es el doctorado;
- de manera predominante el papel que desempeñan en los hogares que conforman es el de cónyuge del jefe de hogar;
- casi nueve de cada diez poseen una formación no STEM;
- tienden a formar hogares con estructuras familiares (de tres miembros o más);
- aproximadamente cinco de cada diez cuenta con ciudadanía estadounidense;
- presentan una alta tasa de participación laboral;
- un buen porcentaje trabaja jornadas parciales;
- ligeramente menor devaluación del trabajo calificado.

En tanto, los hombres migrantes mexicanos calificados se caracterizan por:

- su estructura por edad muestra una concentración en las edades de 40 años y más;
- al igual que las mujeres, su nivel educativo más representativo es la licenciatura y el que presenta menor proporción es el doctorado;
- más de la mitad ostenta la jefatura de los hogares que conforman;
- seis de cada diez cuentan con una formación no STEM;
- si bien su mayor concentración se da en hogares de más de tres miembros al igual que en el caso de las mujeres, destaca la proporción de hombres en hogares unipersonales, pues no sólo es la segunda más alta, sino que duplica a la de las mujeres;
- cuatro de cada diez cuenta con ciudadanía estadounidense;
- presentan una alta tasa de participación laboral;
- la mayoría trabaja jornadas completas y sobrejornadas;
- casi el 60 por ciento se encuentra devaluado

Se evidencia que los factores asociados a la inserción laboral no solo están relacionados con las restricciones propias del mercado, como el hecho de ser cuentapropista, el no tener seguro médico o trabajar menos horas, sino también por las características propias de otros dominios ajenos al laboral, tales como la presencia de hijos propios en el hogar o el aporte que realizan al ingreso del hogar que habitan, entre otros.

De acuerdo con los razonamientos que se han venido realizando, tanto el ámbito familiar como la reproducción de roles de género inciden en la condición del trabajo de los hombres y las mujeres migrantes mexicanos

calificados, en donde si bien la responsabilidad dentro de la estructura del hogar se vincula con una incorporación al mercado laboral en correspondencia, la presencia de la interseccionalidad como un factor que trasciende a otros decanta la devaluación del trabajo en el caso de las mujeres, debido a los roles de género históricamente asociados a ellas, así como a su papel fundamental en la familia.

En suma, esta investigación evidencia que la migración calificada no deja de ser un fenómeno poblacional y que, por tanto, el hecho de tener una determinada calificación no exime a estos migrantes de estar expuestos a las mismas circunstancias de otros contingentes. No obstante, hay que tener presente ciertas notas de cautela, como el hecho de que la medición de la devaluación del trabajo calificado aquí presentada tiene sus bases en la correspondencia entre el nivel educativo de los migrantes y los requerimientos de calificación de las ocupaciones, no así con los ingresos, por lo que se debe tener sumo cuidado a la hora de analizar la relación entre el grupo de salario mínimo por hora al que pertenecen los migrantes y la devaluación.

Finalmente, se exhorta a colocar bajo el lente de nuevas perspectivas a la migración calificada, pues como se mencionó, hasta ahora elementos como la agencia de los individuos han sido relegados, fenómeno que podría ser interesante de observar bajo una perspectiva como la del curso de vida. De igual forma, análisis cualitativos permitirían comprender de una mejor manera el papel que las mujeres ostentan en esta cara de la migración, que resulta no solo interesante sino complejo de analizar con la información disponible. Asimismo, abordar este fenómeno mediante instrumentos espaciales proporcionaría información más detallada de dichos contingentes, permitiendo no solo estudiarlos a profundidad sino aprehenderlos y otorgarles el papel que les pertenece dentro de los estudios migratorios, no como cerebros ni como fugados, sino como hombres y mujeres que emprendieron un periplo complejo, hasta ahora invisibilizado en su mayoría, en la búsqueda de una mejor vida.

Referencias

Alarcón, R. (2016). Los mexicanos con estudios universitarios y el debate sobre el sistema de admisión de inmigrantes calificados en Estados Unidos. *Norteamérica, Revista Académica del CISAN-UNAM*, *11*(1), 130-158.

Amaro, M. (2016). *De la ilusión de la calificación al desencanto de la ocupación: un análisis integral de la devaluación del trabajo de hombres y mujeres migrantes calificados de México en Estados Unidos.* Tesis, Maestría en Población y Desarrollo. México: FLACSO México.

Arvizu, X. (2012). *Migración calificada y subutilización de habilidades de mexicanos e indios en el mercado laboral estadounidense, 2010*. Tesis, Maestría en Población y Desarrollo. México: FLACSO México.

Auriol, L., & J. Sexton (2001). Human resources in science and technology: measurement issues and international mobility. *International mobility of the highly skilled*, 13-38.

Batalova, J. & M. Fix (2008). *Uneven Progress. The employment Pathways of Skilled Immigrants in the United States.* National Center on Immigrant Integration Policy, Migration Policy Institute.

Bauder, H. (2003). "Brain abuse", or the devaluation of immigrant labour in Canada. *Antipode*, *35*(4), 699-717.

BBVA-Research (2013). *Anuario de migración y remesas México 2013*. Distrito Federal, México: Fundación BBA Bancomer, Secretaría de Gobernación y Consejo Nacional de Población.

Bermúdez, R. E. (2012). *Migración internacional calificada por razones de estudio: colombianas en México*. Tesis de doctorado en Estudios de Población. México, El Colegio de México.

Bourdieu, P. (1986). *The forms of capital.* In: Richardson, J., *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education.* Westport, CT: Greenwood.

Canales, A. (2002). *Migración y trabajo en la era de la globalización: el caso de la migración México-Estados Unidos en la década de 1990*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.

Canales, A. (2015). El papel de la migración en el sistema global de reproducción demográfica. *Notas de Población*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.

Carabaña, J. (1994). La constante homogamia educativa, *Economía y sociedad, Revista de Estudios Regionales de la Comunidad de Madrid, 11,* 43-64.

Carrión, V. (2014). *La migración de ingenieros mexicanos a Estados Unidos: un análisis de trayectorias profesionales*. Tesis, Doctorado en Ciencias Sociales con Especialidad en Estudios Regionales. Tijuana, Baja California, México: El Colegio de la Frontera Norte.

Castles, S. & M.J. Miller (2004). *La era de la migración. Movimientos internacionales de población en el mundo moderno*. Distrito Federal, México: Universidad Autónoma de Zacatecas, Secretaría de Gobernación, Instituto Nacional de Migración, Fundación Colosio y Miguel Ángel Porrúa.

Cruz, P.R. y Ruiz, W. (2010). Migración calificada de mexicanos a Estados Unidos mediante visado preferencial. *Papeles de Población*, *16* (66), 103-135.

Evans, Ph. (1999). Occupational downgrading and upgrading in Britain. *Economica*, *66* (261), 79-96.

Gandini, L. y F. Lozano (2012). La migración mexicana calificada en perspectiva comparada: el caso de los profesionistas con posgrado en Estados Unidos, 2001-2010. En: Telésforo Ramírez García y Manuel

Ángel Castillo (coordinadores) *México ante los recientes desafíos de la migración internacional*, 83-121. Distrito Federal, México: Secretaría de Gobernación (SEGOB), Consejo Nacional de Población (CONAPO).

García, B. (2011). Las carencias laborales en México: conceptos e indicadores. *Trabajos atípicos y precarización del empleo*, 81-113.

García, B. y E. Pacheco (2000). Esposas, hijos e hijas en el mercado de trabajo de la Ciudad de México en 1995. *Estudios demográficos y urbanos,* 35-63.

Gaspar, S. (2016). ¿Estudiar para emigrar o emigrar para estudiar? Procesos de integración de los inmigrantes mexicanos calificados en Estados Unidos. Tesis de Maestría. México: UNAM.

Hosmer, D. W. & S. Lemeshow (1989). *Applied Logistic Regression*. New York: Wiley Interscience..

Iredale, R. (2001). The migration of professionals: theories and typologies. *International migration*, *39*(5), 7-26.

Jusidman, C. (1971). *Conceptos y definiciones en relación con el empleo, el desempleo y el subempleo.* México: Dirección General de Estadísticas *México.*

Kofman, E. (2000). Beyond a reductionist analysis of female migrants in global European cities: the unskilled, deskilled and skilled. In Mararianne Marchand and Anne Ranyuan (eds.): *Gender and global restructuring,* 129-139. London: Routledge.

Lowell, L.; Findlay. A. & E. Stewart (2004). Brain strain: Optimising highly skilled migration from developing countries. *Institute for Public Policy Research Working Paper*, *3*.

Lowell, L. & K. Pederzini (2012). Gender Differentials in Emigration by Level of Education: Mexican-Born Adult Migrants in the United States. In: Cuecuecha,

Lozano, F. y A. Jardón (2015). Migración calificada y remesas en América Latina y el Caribe. *Revista Latinoamericana de Población*, *11*, 5-32.

Lozano, F. y L. Gandini (2010). *Migrantes calificados de América Latina y el Caribe. ¿Capacidades desaprovechadas?* Distrito Federal, México: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias CRIM-UNAM.

Lozano, F.; Gandini, L. y A. Jardón (2015). *Condiciones laborales en tiempos de crisis: un análisis de la migración calificada de América Latina y el Caribe en Estados Unidos.* México: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, UNAM.

Lozano, F.; Gandini, L. y T. Ramírez (2015). Devaluación de trabajo de posgraduados en México y su relación con la migración internacional: el caso de los profesionistas en ciencia y tecnología. *Migración y desarrollo*, *13*(25), 61-89.

Lozano, A.F. y T. Ramírez (2015). Subutilización de las capacidades de los profesionales mexicanos de las ciencias y la tecnología y su vínculo con la migración a los Estados Unidos. *Notas de Población*.

Martínez, J. (2006). La homogamia educativa de las nuevas mujeres en España, *Revista Internacional de Sociología (RIS).*

Mattoo, A.; Neagu, I.C. & Ç. Özden (2008). Brain waste? Educated immigrants in the US labor market. *Journal of Development Economics, 87*(2), 255-269.

OECD (2019a). *How do OECD countries compare in their attractiveness for talented migrants?* Paris, France: The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).

OECD (2019b). *The new immigrants. Global trends in migration towards OECD countries between 2000/01 and 2015/16.* Paris, France: The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).

OECD (2013). *World Migration in Figures*. Paris, France: The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).

OIT (1998). *16ª Conferencia Internacional de Estadísticos de Trabajo.* Ginebra, Suiza: Organización Internacional del Trabajo (OIT).

OIT (2013). *19ª Conferencia Internacional de Estadísticos de Trabajo.* Ginebra, Suiza: Organización Internacional del Trabajo (OIT).

OIT (2018). *20ª Conferencia Internacional de Estadísticos de Trabajo.* Ginebra, Suiza: Organización Internacional del Trabajo (OIT).

Özden, Ç. (2005). *Brain Drain in Latin America.* Santiago de Chile, ponencia presentada en International Mobility of Talent and Development Economics Research.

Pellegrino, A. (2008). La migración calificada en América Latina, *Foreign Affairs en español* (abril-junio), 15-26.

Pellegrino, A. y J.M. Pizarro (2001). *Una aproximación al diseño de políticas sobre la migración internacional calificada en América Latina*. Santiago de Chile: Proyecto Regional de Población FNUAP- CELADE-División de Población de la CEPAL, *Serie Población y Desarrollo*.

Peña, J. (2013). *La otra migración mexicana. Estudio sobre trayectorias de integración de migración mexicana calificada en sociedades multitulturales.* Tesis, Doctorado en Ciencias Sociales con mención en Sociología. México: FLACSO, México.

Piper, N. (2008). *International migration and gendered axes of stratification: Introduction.* New York: Routledge.

Piore, M. (1975). Notas para una teoría de la estratificación del Mercado de Trabajo. En: Toharía L. (ed.), *El Mercado de Trabajo: teorías y aplicaciones*. Madrid: Alianza Universidad.

Raghuram, P. & E. Kofman (2004). Out of Asia: Skilling, re-skilling and deskilling of female migrants. *Women's Studies International Forum, 27* (2), 95-100.

Rodríguez, S. A. (2009). El peso del nivel educativo en la elección de la pareja en Argentina (2003-2004).*Revista de Sociología de la Educación-RASE, 3* (2), 249-266.

Ruggles, S.; Flood, S.; Goeken, R.; Grover, J.; Meyer, E.; Pacas, J. & M. Sobek (2020). *IPUMS USA: Version 10.0 [dataset]. Minneapolis, MN: IPUMS, 2020*. https://doi.org/10.18128/D010.V10.0

Salgado, M.C. (2005). Empleo y transición profesional en México. *Revista Papeles de Población*, *44*, 225-285.

Solimano, A. (2008). *Brain drain.* Oxford: Oxford University Press.

Siar, Sh. (2013). From highly skilled to low skilled: Revisting the deskilling of migrant labour. *Philippine Institute for Development Studies Discussion Paper Series*, 2013-30.

Tigau, C. (2012). ¿Qué es un "cerebro" y cómo sabe que lo es? Profesionistas mexicanos en la diáspora, antes y después de la crisis del 2008. En: Yerko Castro Neira (coord.). *La migración y sus efectos en la cultura, 246-266.* Distrito Federal, México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA).

Trejo, A. (2015). *De estudiantes a expatriados: La experiencia de los mexicanos en Francia y España*. Coruña, España: Tesis Doctoral UDC, Universidad de Coruña.

Tuirán, R. (2009). Prefacio. En: Aupetit Sylvie Didou y Etienne Gérard (eds.), *Fuga de cerebros, movilidad académica y redes científicas. Perspectivas Latinoamericanas.* pp. 11-14. Distrito Federal, México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV).

UNESCO (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe. Hacia una educación para todos al 2015.* Santiago de Chile: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Secretaría de Educación Pública (SEP).

Vázquez, L. (2013). *Migration of Mexicans to Australia*. Thesis, submitted in fulfilment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy. Sydney, Australia: School of Social Sciences, University of New South Wales.

Zúñiga, E.; Leite, P. & A. R. Nava (2004). *La nueva era de las migraciones: Características de la migración internacional en México*. México: Consejo Nacional de Población (CONAPO).

Artículos Libres

La crisis raigal del ser moderno colonial en el contexto del covid 19

Jaime Ríos Burga. jaimecultura1@gmail.com
Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Perú
Recibido: 27/05/2020
Aprobado:05/10/2020

Resumen
La crisis raigal civilizatoria de la modernidad colonial occidental plantea desde la diversidad intra civilizatoria hoy el desafío de construir un nuevo paradigma civilizatorio transcultural universal al servicio de la vida. Una nueva racionalidad del ser, saber y poder para el vivir bien como seres vivos superando la ruptura radical producida entre humanos-naturaleza, humanos-humanos y humanos-tecnologías. Una nueva concepción de la vida y el "desarrollo" como ecosistemas de vida sobre la base de una coproducción colectiva de conocimientos que unidos a las nuevas tecnologías resuelvan los profundos problemas de la herencia de la crisis raigal civilizatoria y los nuevos procesos de control y dominio tecno científicos autodestructivos que día a día ponen en cuestión la vida en el planeta.
Palabras claves: Crisis raigal, modernidad, colonialidad, civilización transcultural, vida.

Abstract
The rooted civilizatory crisis of western colonial modernity poses nowadays, from the intra-civilizatory diversity, the challenge of building a new universal transcultural civilizatory paradigm at the service of life. A new rationality of being, of knowledge, and of power to exist well as living beings overcoming the radical rupture between humans and nature, humans and humans, and humans and technologies. A new conception of life and development as ecosystems for life based on a collective co-production of knowledge that, together with new technologies, can solve the serious problems inherited from the rooted civilizatory crisis and the new self-destructive processes of technological and scientific control and domain that constantly put life on the planet at risk.
Key words: Rooted crisis, modernity, coloniality, transcultural civilization, life.

Introducción

La crisis de horizonte de sentido histórico de la modernidad/colonialidad occidental pone hoy en cuestión todos los ámbitos y dimensiones de la vida. Entre el hedonismo y la soledad y hoy cada vez más el control, vemos cómo el cambio tecno científico redefine la relación humanos-naturaleza, humanos-humanos, humanos-tecnociencia, en sus sentidos del ser, saber y poder. Vemos cómo en la complejidad del cambio, la colonialidad, el capitalismo y el patriarcalismo como patrón de poder global en sus modelos intersubjetivos y lógica del Estado nación, familia burguesa, empresa y racionalidad eurocéntrica (Quijano, 2000) ubican en su continuidad histórica las nuevas situaciones y problemáticas. Cuestiones de racionalidad de un sistema histórico que nos llevan a comprobar que el viejo episteme de la causalidad única de la modernidad/colonialidad ya no nos permite comprender y explicar los presentes cambios, haciendo urgente construir un nuevo paradigma epistémico y teórico de vida y conocimiento inter, multi y transdisiciplinar (Preciado, 2010).

Aquí, ninguna teoría específica por más profunda y rigurosa que sea puede dar cuenta de estas nuevas situaciones y problemáticas de la presente transición histórica. Pues en su complejidad contienen procesos diversos por la desintegración de sus pasadas formas de organización social y el nacimiento de nuevos patrones, procesos y tendencias de estructuración social que no pueden explicarse ya solo desde una teoría y menos con las pasadas categorías. Desde luego esto no significa desechar totalmente las teorías y categorías existentes sino repensarlas e integrarlas a otras nuevas para comprender las nuevas circunstancias y problemáticas desde sus propios actore/as, superando ese universal abstracto que oculta la plurietnicidad y multiplicidad de las identidades presentes (Chaparro, 2018) o las modernidades múltiples o modernidades alternativas existentes (Rueda, 2018).

El covid 19 acelera y transforma las relaciones sociales en todas sus dimensiones y ámbitos de vida en el planeta. Porque como Boaventura de Sousa Santos con razón destaca en su último libro: La cruel pedagogía del virus (2020), el capitalismo y el neoliberalismo financiero nos han llevado en estas tres últimas décadas a una crisis permanente. El virus acelera la crisis estructural del capitalismo como sistema histórico mostrando al capital financiero como una bendición de Dios para los poderosos y una maldición para las mayorías. Dinámica real donde el capitalismo, el patriarcado y el colonialismo profundizan cada vez más el sufrimiento humano, el hambre, la explotación, la discriminación racial y sexual, la sobreexplotación de la/os trabajadora/es, la muerte de los discapacitados y los ancianos.

La crisis raigal

Crisis raigal que contiene varias crisis en permanente profundización. Como anota Boaventura de Sousa Santos (2020), la sociedad contemporánea percibe los riesgos que corre, va tomando conciencia de que las pandemias matan indiscriminadamente pero no como las guerras, sequías, migraciones, etc. Y, donde el modelo social del capitalismo en su versión neoliberal muestra su inviabilidad de futuro profundizando sus irracionalidades en su radicalización

como extrema derecha y derecha hiperneoliberal, profundizando bajo nuevas formas el colonialismo y el patriarcado y contradictoriamente el regreso del Estado y la comunidad.

Crisis raigal donde la teoría de la colonialidad del poder planteada por Aníbal Quijano cobra importancia central porque nos permite explicar y comprender la presente crisis civilizatoria en sus relaciones de dominación, explotación y conflicto; y, sus ámbitos de autoridad colectiva, trabajo, sexo y género, naturaleza y subjetividad (Quijano, 2014). Conocimientos que para Rita Segato en nuestra rica tradición teórica conjuntamente con los aportes de la teología de la liberación, la pedagogía del oprimido y la teoría de la marginalidad son un buen punto de partida para construir los nuevos aportes teóricos en las ciencias sociales de América Latina y el Caribe (Segato, 2017). Saberes que en nuestras sociedades nos permiten des-encubrir no solo la dominación sino sacar a luz la crisis raigal del sistema (Quijano, 2000; Dusell, 2007; Mignolo, 2011) enriqueciéndolas con las nuevas preguntas y teorías integradas bajo una visión múltiple y multidimensional en todas sus individuaciones, sociabilidades, socializaciones, identidades y mundos simbólicos.

La historia nos enseña que el ser humano es uno y diverso desde sus orígenes. Fue la particular construcción del yo occidental desde los griegos y el mundo moderno como "civilitas" que invisibiliza al otro en sus propios espacios calificándolo de bárbaro y luego en el mundo colonial como indígena (Bartra,2011). Un Yo que en sus diversidades se transforma transculturalmente hoy mostrando sus propios límites epistémicos para comprender la realidad del mundo de la vida. Como destaca César Germaná, se hace aquí imprescindible construir una epistemología otra que vaya más allá de simplificación causal, el dualismo entre el sujeto y el objeto que anula la perspectiva intersubjetiva de conocimiento, la supuesta neutralidad valorativa en el análisis social asumiendo un carácter crítico y comprometido con la vida, la verdad, la ética y lo bello (Germaná, 2014).

Las sociedades occidentales viven varias crisis estructurales, entre ellas las crisis de individuación, sociabilidad e imaginarios agudizadas por el efecto devastador del covid 19, que saca a luz la profunda crisis del ser, el saber y el poder de la modernidad/colonialidad como sistema histórico. El profesor Alain Touraine señala por ejemplo:

> No existe un movimiento populista, lo que hay es un derrumbe de lo que, en la sociedad industrial, creaba un sentido: el movimiento obrero. Es decir, hoy no hay ni actores sociales, ni políticos, ni mundiales ni nacionales ni de clase. Por eso, lo que ocurre es todo lo contrario de una guerra, con una máquina biológica de un lado y, del otro, personas y grupos sin ideas, sin dirección, sin programa, sin estrategia, sin lenguaje. Es el silencio (Touraine, 2020).

Por su parte Noam Chomsky advertía: "Por primera vez en la historia de la especie humana, hemos desarrollado claramente la capacidad de destruirnos a nosotros mismos. Esto ha sido así desde 1945. Ahora, finalmente, se reconoce que hay procesos a largo plazo como la destrucción ambiental que lleva en la misma dirección" (Chomsky, 2013). Para en plena crisis originada por el covid 19 destacar: "Un día, el presidente de Estados Unidos, Donald Trump dice: 'no hay crisis, es como la gripe'. Al día siguiente, dice: 'es una crisis terrible y lo supe todo el tiempo'. Otro día señala: 'tenemos que volver al negocio, porque tengo que ganar las elecciones' (Chomsky, 2020).

Un mundo donde la racionalidad social profundiza su irracionalidad de competencia evolutiva como horizonte de sentido histórico de vida. Situación que lleva día a día no solo al desencantamiento de un mercado de endeudamientos sino al egoísmo autodestructivo cada vez más generalizado profundizando en los individuos y las colectividades contradictoriamente la soledad y el hedonismo en un sonambulismo generalizado en el mundo occidental. Como destaca Edgar Morin al refirirse impacto del Covid 19:

> De hecho, el virus está trayendo una nueva crisis planetaria a la crisis planetaria de la humanidad en la era de la globalización. Sin embargo, esta complejidad sigue siendo considerada y tratada en cuestiones y sectores separados en todas partes. Cada estado cierra su nación sobre sí misma; la ONU no propone una gran alianza planetaria de todos los estados. ¿Debemos pagar, en víctimas adicionales, por el sonambulismo generalizado y la falta de espíritu que separa lo que está conectado? Y sin embargo, el virus nos revela lo que estaba oculto en las mentes compartimentadas que se formaron en nuestros sistemas educativos, mentes que eran dominantes entre las elites tecno-económicas-financieras: la complejidad de nuestro mundo humano en la interdependencia e inter solidaridad de la salud, lo económico, lo social y todo lo humano y planetario. Esta interdependencia se manifiesta en innumerables interacciones y retroalimentaciones entre los diversos componentes de las sociedades y los individuos. Así pues, la perturbación económica causada por la epidemia fomenta su propagación.
>
> El virus nos dice entonces que esta interdependencia debe dar lugar a la solidaridad humana en la conciencia de nuestro destino común. El virus también nos revela lo que he llamado la "ecología de la acción": la acción no obedece necesariamente a la intención, puede ser desviada, desviada de su intención e incluso volver como un bumerán para golpear al que la ha desencadenado. Esto es lo que el profesor Eric Caumes de la Pitié-Salpêtrière predice: **"Al final, son las reacciones políticas a este virus emergente las que conducirán a una crisis económica mundial... con un beneficio ecológico".** La última paradoja de la complejidad: el mal económico podría generar una mejora ecológica. ¿A qué costo? En cualquier caso, mientras nos hace mucho daño, el coronavirus nos dice verdades esenciales" (Morin, 2020)

Slavoj Zizek desde un discurso opuesto plantea que:

> El dilema es barbarie o un comunismo reinventado (...). **No soy utópico, no apelo a la solidaridad entre los pueblos.** Al contrario, creo que la actual crisis demuestra que la solidaridad y la cooperación responden al instinto de supervivencia de cada uno de nosotros, y que es la única respuesta racional y egoísta que existe. No sólo para el coronavirus (...). Como ha dicho Owen Jones, la crisis del clima mata a más gente que el coronavirus, sin que sintamos pánico por ello. (Zizek, 2020)

Por su parte desde otra mirada principalmente del impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la vida individual Byung Chul Han considera que:

> El virus no vencerá al capitalismo. La revolución viral no llegará a producirse. Ningún virus es capaz de hacer la revolución. El virus nos aísla e individualiza. No genera ningún sentimiento colectivo fuerte de algún modo, cada uno se preocupa solo de su propia supervivencia. La solidaridad consistente en guardar distancias mutuas no es una solidaridad que permita soñar con una sociedad distinta, más pacífica, más justa. No podemos dejar la revolución en manos del virus (Chul Han, 2020).

Otros autores como Bringel (2020) con razón destacan que debemos prestar atención a la dinámica del poder y sus resistencias en sus condicionantes y representaciones geopolíticas del actual caos global, la fragilidad política de los bloques regionales, la centralidad del estado y las iniciativas locales comunitarias y territoriales. Por su parte Bellamy Foster con una visión de análisis de larga duración nos hace ver que hay que encontrar las causas del covid 19 en la matriz del propio sistema capitalista. Al respecto destaca:

> El propio capitalismo es el principal vector de enfermedad. Wallace ha explicado que el origen del CONVID-19 y de otros virus recientes ha sido la penetración más intensiva de la agroindustria en los sistemas naturales, lo que ha creado fisuras en los ecosistemas y entre las especies, provocando el surgimiento de pandemias mundiales. En «Notes on a Novel Coronavirus» Wallace sostiene que la solución estructural es la construcción de «un ecosocialismo que mitigue la brecha metabólica entre la ecología y la economía, entre lo urbano, lo rural y lo silvestre. Evitando de esta manera que surjan peores de patógenos de este tipo (Foster, 2020).

Si tomamos estas reflexiones solo como referencia para el análisis de las diferentes crisis estructurales que vive hoy el sistema, notamos que unos llaman a tomar conciencia y evaluar el impacto civilizatorio que trae el capitalismo occidental como sistema histórico (De Sousa Santos, Touraine, Chomsky, Morin, Zizek), mientras otros estudioso/as sin negar la reforma o el cambio de sistema llaman a comprender sus nuevos procesos (Han, Foster) o políticas de integración bajo las formas clásicas de la democracia o una democracia radical y directa a través de instituciones de autogobierno en el cambio global (Kothari, 2020, Bizberg, 2020, Domíngues, 2020).

Crisis raigal que nos muestra la complejidad de su estructuración en el cambio social global conteniendo varias crisis simultáneas en espacios y tiempos de larga, media y corta duración. Crisis objetivas y subjetivas, intersubjetivas y simbólicas que en su composición, naturaleza, extensión, frecuencia y evolución, contienen impactos cada vez más globales, de nuevo tipo, generales, atípicos y de decadencia. Crisis multidimensional que encuentra su origen y desarrollo en la propia génesis del capitalismo como sistema histórico por su relación autodestructiva con la naturaleza, los agrupamientos humanos, tecnologías de producción y gestión.

Como anota Bellamy Foster (2020) al referirse al impacto del covid 19, sus causas y consecuencias están estrechamente vinculadas con las relaciones sociales capitalistas entre naturaleza y sociedad, destacando cómo:

> (...) la teoría de la ruptura metabólica de Marx ya veía las relaciones ecológicas en sus complejas relaciones interdependientes de la naturaleza y la sociedad, desde un enfoque sistémico mucho antes que se desarrollara la moderna ecología sobre bases similares. Así mismo, basándose en el trabajo del químico alemán Justus Von Liebig, se centró en la ruptura del metabolismo del suelo. El transporte de alimentos a cientos e incluso miles de kilómetros del campo – a la ciudad – provocó la pérdida de nutrientes esenciales del suelo, como el nitrógeno, el fósforo y el potasio. La investigación de Liebig demostró que los nutrientes no se devolvieron al suelo sino que terminaron contaminando las ciudades. Proceso que se intensificó con la producción y acumulación capitalista generando rupturas en el intercambio de los seres humanos con la naturaleza, que Marx llamó "el metabolismo universal de la naturaleza" (Foster, 2020).

Proceso que se ve afectado también por el impacto del cambio tecnológico permanente del capitalismo que ya Marx señalaba en sus Grundrisse:

> *Lo que se abarata es la máquina individual y sus partes componentes, pero también se desarrolla un sistema de maquinaria; la herramienta no es simplemente reemplazada por una sola máquina, sino por todo un*

> *sistema (...). A pesar del abaratamiento de los elementos individuales, el precio de todo el conjunto agregado aumenta enormemente* (Roberts, 2016).

Crisis sistémica que hoy se generaliza y que en la tensión de su tiempo económico, social, político e ideológico, cuya dinámica estructural Antonio Gramsci define en los siguientes términos:

> Si la clase dominante ha perdido el consenso, entonces no es más "dirigente", sino únicamente dominante, detentadora de la pura fuerza coercitiva, lo que significa que las clases dominantes se han separado de las ideologías tradicionales, no creen más en lo que creían antes. **La crisis consiste justamente en que lo viejo muere y lo nuevo no puede nacer,** y en este terreno se verifican los fenómenos morbosos más diversos (Gramsci, 2018).

Conocimientos que hoy teóricamente se abstraen para comprenderlos desde esquemas sistémicos bajo nuevos modelos de complejidad cerrados u abiertos. Modelos relacionales que en su selectividad y riesgos supone captar los procesos de supervivencia en su evolución y la capacidad reflexiva de conocerlos y afrontarlos en la casualidad y el azar de sus circunstancias (Villacañas, 2013). Así, por ejemplo para Niklas Luhmann "el concepto de crisis, frecuentemente usado, es también inadecuado, pues sugiere la urgencia de cambios estructurales profundos y esto no se puede justificar únicamente por el déficit obvio de la racionalidad" (Luhmann, 1998).

No es casual que covid 19 exprese hoy intracivilizatoriamente todos estos procesos de cambio en una ruptura en las relaciones entre la naturaleza y la vida humana tanto como producto de las propias racionalidades y prácticas tecnoburocrático-instrumentales de poder como las nuevas formas de organización de vida. Modelo de desarrollo global privatista que muestra no solo su carácter sino los límites para resolver los problemas acuciantes de los millones de seres humanos que exigen una mejor calidad de vida. El efecto devastador de la relación humanos-naturaleza empieza a cobrar con el covid 19 sus consecuencias más críticas.

Un argumento central es que en la medida que la economía mundial sigue creciendo, los procesos económicos humanos comienzan a rivalizar con los ciclos ecológicos del planeta, abriendo como nunca antes la posibilidad de un desastre ecológico planetario. Esto ha empeorado dramáticamente por la producción de desechos y sintéticos (tóxicos). En el fondo está la lógica de la acumulación del capital, porque esta constituye la realidad estructural del capitalismo monopolista. La colisión entre el capitalismo y el medio ambiente no significa otra cosa que una catástrofe en el siglo XXI, a menos que la humanidad cambie repentinamente de rumbo (Foster, 2020).

Una crisis permanente donde la racionalidad instrumental hegemónica y los dogmatismos relativistas y/o nihilistas niegan o esconden las diversas crisis (crisis climática, crisis de soledad, patriarcalismo, nuevas desigualdades y exclusiones, crisis financieras, etc.) para imponer sus nuevos mecanismos de control y dominación, negándose a ver todas las dimensiones de la presente crisis civilizatoria global. Como bien anota con razón Boaventura de Sousa Santos:

> Sin embargo, cuando se vuelve permanente, la crisis se convierte en la causa que explica todo lo demás. Por ejemplo, la crisis financiera permanente se utiliza para explicar los recortes en las políticas sociales (salud, educación, bienestar social) o el deterioro de las condiciones salariales. Se impide, así, preguntar por las verdaderas causas de la crisis. El objetivo de la crisis permanente es que esta no se resuelva. Ahora bien ¿cuál es el objetivo de este objetivo? Básicamente, hay dos objetivos: legitimar la escandalosa concentración de riqueza e impedir que se tomen medidas eficaces para evitar la inminente catástrofe ecológica. Así hemos vivido durante los últimos cuarenta años. Por esta razón, la pandemia solo está empeorando una situación de crisis a la que la población mundial ha estado sometida. De ahí su peligrosidad específica. En muchos países, los servicios de salud pública estaban hace diez o veinte años mejor preparados para hacer frente a la pandemia que en la actualidad (De Sousa santos, 2020).

Vemos descarnadamente cómo para el poder hegemónico en su vertiente racista, la vida social es solo una mercancía descartable. Entre el hedonismo y hoy la soledad, los individuos y las colectividades ante el impacto del covid 19 se preguntan: ¿Esto es vida? ¿Tiene sentido vivir así en un mercado que día a día devora la naturaleza, los cuerpos y las emociones? ¿Cómo vivir en un mundo en el que unos pocos se enriquecen mientras millones de seres humanos viven y migran bajo diferentes formas de violencias? ¿Qué futuro le espera a mi familia, hija/os, mi país?

La sociedad occidental incuba una profunda crisis estructural del ser individual y colectivo. Crisis que en estos últimos 40 años por el impacto del modelo neoliberal no solo ha destruido el "estado de bienestar" en la reproducción de sus necesidades básicas (alimentación, salud, vivienda, educación, ocio, etc.), sino en lo más profundo el encuentro del yo y el otro como un nosotros de vida. No es casual que Inglaterra cree el Ministerio de la Soledad para afrontar los costos sociales ante el creciente descontento social existente. Situación que el covid 19 ha profundizado con el número mayor de muertes de las personas de la tercera edad (Pleyers, 2020), que unido a las migraciones muestran la nueva asimetría social global con mayores demandas de democratización en una dinámica urbana cosmopolita capitalista consumista. Pero donde como también destaca Geoffrey Pleyers, los pueblos, clases sociales y grupos étnicos van más allá de los propios movimientos sociales (Pleyers, 2018).

Luchas sociales diversas que irrumpen en el mundo cuestionando el modelo privatista neoliberal como lo constatamos en Francia y Chile por ejemplo. Los "chalecos amarillos" reaccionan ante el impacto de la financiarización buscando desesperadamente dar solución a sus problemas acuciantes: agua, luz, alimentación, etc. Jacqueline Mouraud, una de sus líderes fundacionales dice: "Ya no sé qué se necesita para salir de esta crisis (...). Emmanuel Macron nos habla del fin del mundo, pero nosotros no llegamos a fin de mes". Otros testimonios destacan: "luchamos para que no se eleve el costo de vida, los impuestos; buscamos una educación y salud pública de calidad" (Rosas, 2018).

Las movilizaciones en Chile incluso en plena pandemia muestran el agotamiento del modelo de política neoliberal por sus profundas consecuencias sociales. La elevación del costo de vida lleva a las "evasiones masivas", el saqueo de los supermercados, los ataques a las instalaciones públicas, los paros en puertos y cortes de carreteras. En respuesta se da el estado de emergencia y toque de queda a tal punto que en su desesperación el Presidente Piñera en su mensaje del domingo 20 de octubre señalara: "Estamos en guerra contra un enemigo poderoso e implacable que no respeta nada ni a nadie y que está dispuesto a usar la violencia sin ningún límite, incluso cuando significa la pérdida de vidas humanas, con el único propósito de producir el mayor daño posible". Movilizaciones diversas en el mundo que el Covid 19 paraliza pero seguirán cada vez más organizados, llevando al poder a recurrir a la razón de Estado como único medio de control de poder como se dio en Francia y París, donde se desplegaron más de 89,000 y 8,000 gendarmes (Garita, 2018).

Una crisis de horizonte de sentido histórico

El covid 19 radicaliza la crisis estructural de horizonte de sentido de la modernidad/colonialidad en todas sus dimensiones y aspectos de la vida. Centraliza el biopoder pero también gesta nuevas formas de organización de un nuevo poder al servicio de la vida. Una etapa de transición de la crisis civilizatoria global y de la crisis del mundo occidental en el que desestructuran todas viejas relaciones sociales, nacen y desarrollan nuevos procesos de estructuración bajo diferentes modelos sociopolíticos, redefinen el rol de los Estados naciones hegemónicos/contrahegemónicos; y, así mismo, el nuevo papel crucial de los modelos de desarrollo de la información y comunicación, con impactos diferenciados en la vida social, los cuerpos y los sentidos del ser, saber y poder en el mundo.

Una etapa de reproducción social que en su conjunto integran actore/as sociales bajo nuevos procesos de acumulación y realización del capital financiero corporativo por un lado; y, el nuevo capital cognitivo privado/estatal global. Estructuraciones y destructuraciones sociales que con el covid 19 se aceleran en una crisis de "colapsología" del sistema histórico moderno/colonial occidental. Como anota Bruno Latour:

> La crisis sanitaria está insertada (...) en una mutación ecológica irreversible. Si bien tenemos muchas posibilidades de superar la primera, no tenemos ninguna de sobrepasar la segunda... La

> primera lección del coronavirus es la más increíble, y es que es posible en unas pocas semanas suspender en todo el mundo y simultáneamente un sistema económico que nos decían que era imposible ralentizar o redirigir... Por lo tanto, estima que "sería una pena no utilizar la crisis sanitaria para descubrir otros medios de entrar en la mutación ecológica de otra manera que no sea a ciegas (Latour, 2020).

Vemos como aquí, los sistemas se auto reproducen hasta transformarse en otros sistemas. Unos grupos de poder se resisten a cambiar profundizando sus propias racionalidades mientras otros agrupamientos dan origen u desarrollan nuevas formas de organización de poder. Igualmente a nivel social vemos surgir nuevas individuaciones, sociabilidades, socializaciones e identidades, imaginarios y mundos simbólicos en red de redes. Actore/as diverso/as que ante la privatización general de la vida social reivindican lo público y comunitario planteando un nuevo papel del estado ante la escandalosa concentración y centralización de la riqueza unida a la corrupción del sistema y las nuevas expectativas individuales y colectiva de consumo e integración geo economía política, social y cultural de los pueblos del mundo.

El poder hegemónico y contra hegemónicos se enfrenta en una nueva guerra fría. Estados Unidos acelera su crisis polarizando su conflicto con China y Rusia buscando bajo el imaginario de estado nación y financiarización global integrar a todas las fuerzas posibles. Crisis de su hegemonía en el poder global en una transición a cada vez más hacia un mundo multipolar. El COVID 19 saca a luz la situación de Estados Unidos mostrando su carácter como sistema en una profunda desigualdad social y racial con altas tasas de mortalidad de las comunidades afro y latina americanas en sus territorios. Por otra parte, no estamos solo ante una crisis de horizonte de sentido histórico del capitalismo occidental sino también ante la desestructuración y nueva estructuración de los grupos étnicos, culturales, etarios, políticos, religiosos, sexuales, de género, nacionales, transnacionales, etc. Actore/as diverso/as que redefinien los sentidos del ser individual y colectivos inter e intra generacionales en sus identidades y culturas en globalización.

Una nueva dinámica transcultural donde lo inter, multicultural y transcultural se generaliza en procesos diversos de integraciones, resistencias, aculturamientos, sincretismos y nuevos procesos étnico raciales y socioculturales. Espacios de territorios donde confluyen y coexisten actora/es que asumen nuevos fundamentalismos, relativas autonomías interdependientes o nuevas dependencias globales que hoy el Covid 19 ha paralizado pero se retomarán llenando sus vacíos existenciales cada vez más como una relación con el afuera (Badiou, 2018).

Vemos cómo se afirman críticas a la "concepción del desarrollo" lineal evolutivo con su teoría sustantiva de "orden y progreso" occidental. Concepción civilizatoria que entra en una crisis terminal; pues, como bien destacaba el maestro González Casanova: "con el colonialismo y el darwinismo mitologizado (que) le asignaron al hombre blanco, en especial al anglosajón la condición de una especie superior cuyo destino y "carga" es dominar al mundo" (González,

2004). Imaginario civilizatorio hegemonista y racista que destruye todo diálogo inter y transcultural democrático; concepción del poder que con el covid 19 busca volver imponer el viejo discurso del Estado Nación homogeneizador con su imaginario nacionalista. Discurso opuesto al imaginario nacionalista que busca un encuentro con el otro integrando los imaginarios nacionales en resistencias lingüísticas (Cuestas, 2018) o anhelando un mundo social nacional global que comparta su palabra con el otro interculturalmente (Márquez, 2018).

El COVID 19 remece las estructuras y los procesos de individuación y sociabilidad en sus mundos cotidianos. La feroz competencia individualista que despersonaliza ser o mata los propios anhelos individuales y colectivos de vida en sus propios cuerpos y emociones empieza a ponerse en cuestión. Los jóvenes sienten que su vida ya no les pertenece sino que en la intensidad del trabajo y/o sobrevivencia cotidiana son partes de una economía que no les da vida. Se sienten parte de un mecanismo que no les da felicidad sino los agota en su hedonismo y soledad. De ahí que reaccionen bajo diferentes formas entre un placer momentáneo o la droga como desfogue bajo un nuevo anarquismo o una actitud reflexiva de vida para salir de esta "jaula de hierro".

Las personas se van dando cuenta de que el individualismo ciudadano patriarcal impuesto por la secularización de lo divino, la modernidad del mercado y la política, incluso en su versión más liberal, ya no le da sentido a su vida. Pues como discurso son solo promesas que no resuelven sus problemas de vida. Procesos de individuación que para cuya comprensión las ideas vitales de Nietzche quedan cortas, pues ya no solo Dios ha muerto, sino el sentido de vida por el control y manipulación del biopoder que en la distracción le hace creer que es libre pero en su adicción al consumo es atrapado por la voracidad de la financiarización, la neurociencia y la comunicación simbólica de dominación mental.

Dinámica inter e intracivilizatoria global donde los individuos no occidentales desean vivir como los occidentales, pero sin lograr muchas veces integrarse a la cultura occidental dominante porque saben en la nuevas formas de sociabilidad y racismos "el que vive por lo mismo perecerá por lo mismo" (Baudrillard, 1991). Crisis personales e interpersonales como generacionales que se viven adentro y afuera del propio sistema en nuevas individuaciones entre lo real y virtual. Como destaca Marcelo Arnold: "La generalización de los vínculos marcadamente instrumentales que caracterizan a las organizaciones en marcha de la mano con la evolución social. Sus diversas estructuras emergen cuando se ajustan los medios para la búsqueda o cumplimiento de fines; de tal modo, sus cálculos racionales han desplazado y entrado en conflicto con las relaciones sociales, aparentemente desinteresadas, basadas en valores o por la tradición" (Arnold, 2014)

Una contradicción del yo y el otro en sí misma que el sistema ya no puede resolver en un nuevo encantamiento del mundo. Como bien destaca Byung-Chul Han, el poder hegemónico en su dinámica de control generaliza la individuación en egos que se autoexplotan en una competencia que desarma crecientemente el yo. Una sociedad del rendimiento donde la socialización y sociabilidad va más allá de la sociedad disciplinaria de Foucault manipulando las emociones y fragmentando lo colectivo. Un yo individual donde el ser no

se siente ya dueño de sí mismo sino verdugo, víctima y sujeto de obediencia del sistema. Un biopoder donde la neurociencia, la psicocomunicación , la sociología, la ciencia política, cultura y el marketing crean una hiperatención que agota su vida entre el hedonismo y/o el misticismo explotándose en una individuación que se naturaliza bajo la idea de un individuo individualizado "libre" (Han, 2017).

Crisis del ser en sus mundos del trabajo, géneros, cuerpos y emociones, conduciendo a las mayorías al desclasamiento individual y colectivo. Todo en un mundo cada vez más violento como muestra la experiencia chilena (Pavez y Kraushaar, 2011) o un mundo como pensaba Sloterdijk, donde las relaciones abrazadoras de abrigo de la tradición, participación y comunión caen cotidianamente en la manipulación técnica condenados a "ser-en", un mundo social cada vez más tóxico donde los intereses individualistas se cierran en el círculo de la desconfianza de su propia racionalidad (Sloterdijk, 2003).

Una sociedad al decir de Lipovetsky de la decepción de no-ser-del-todo, en una insatisfacción permanente que entre el sobrevivir o el vivir y saber venderse o inventarse en su gran mayoría viven un profundo vacío en situaciones crecientes de depresión, suicidios, adicciones y momentos paradójicos de "felicidad" histerizadas por el hiperconsumo (Lipovetsky, 2008). Campos diversos donde sin duda al decir de Bourdieu, los más desposeídos pierden la lucha simbólica por ser reconocidos o ser aceptados como parte de la humanidad (Bourdieu, 2006)

Por otra parte, como anota Bauman, la propia racionalidad del poder no permite otra opción cultural alternativa. Pues, su objetivo es no satisfacer socialmente las necesidades, deseos y apetitos del conjunto de los pueblos y clases sociales no dominantes sino convertir y reconvertirlos en consumidores, clientes, productos, es decir, elevar el estatus de los consumidores al de bienes de cambio vendibles (Bauman, 2007). Una vida líquida de individualización y sociabilidad no lineal en sistemas complejos abiertos que imponen sus reglas entre la incertidumbre, el riesgo y la innovación (Beck, 2002)

Una vida en la que la racionalidad instrumental lleva no solo a una pérdida de todo sentido ético del ser sino por su egoísmo conduce permanentemente al cansancio, la separación, el aislamiento y la división de los seres humanos. Concepción civilizatoria de la modernidad/colonialidad que se generaliza creando una movilidad individual e institucional en una competencia destructiva entre sí en alianzas de intereses cambiantes y contradictorios en procesos de repatriarcalización, racialización y patrimonialismo del ser en el cambio global (Martins, 2018).

Patrón de poder que por su propia reproducción crea y renueva sus mecanismos subjetivos e intersubjetvos de control económico, social, político y cultural ya no principalmente desde la coerción sino desde una política inteligente que agrada la subjetividad individual y colectiva como un todo (Han, 2014). El covid 19 hace un alto a este proceso acentuando el control por parte del Estado nación. Pero como también destaca Chul Han se hace cada vez más evidente un control simbólico de la vida y las mentalidades que sistémicamente penetra en el cuerpo, la subjetividad y las emociones naturalizándolos como

"clientes" y no como personas" y coexistiendo paradójicamente con otras formas socioculturales y simbólicas individuales y colectivas que anhelan construir un nuevo horizonte de sentido histórico de una civilización de vida.

La construcción de nuevos horizontes de sentidos de vida

Vemos hoy surgir nuevos imaginarios civilizatorios sobre la base de la revolución de la información y comunicación. Imaginarios que buscan hoy no solo cumplir con las promesas e ideales de la modernidad: libertad, igualdad, fraternidad y felicidad sino integrar la revolución científico tecnológica a las diferentes formas de individuación, sociabilidad y socialización de la vida. Un proceso en el que lo/as nuevos actores/as buscan nuevas racionalidades de la vida social como bien destaca Byung-Chul Han al referirse al impacto de la nueva revolución 5G, el Big Data, que a la vez que libera las individuaciones y las sociabilidades profundiza el control del neuropoder suprimiendo la libertad, creando nuevas desigualdades y exclusiones sociales en una creciente privatización del conocimiento e interviniendo cada vez más en el control de la psique y el conocimiento a nivel prereflexivo individual y colectivo (Han, 2014)

El ser colonial sufre aquí también profundos cambios en sus especificidades que el covid 19 redefine en nuevos términos. En la glocalización del cambio fluctúa entre una individuación y sociabilidad de imitación y/o creatividad bajo la lógica hegemónica mediática y otras formas de resistencia y/o cambio socio político y cultural. Pero sus procesos de estructuración del yo van más allá de la simple dependencia acorde con sus movilidades sociales e institucionales diferenciadas entre lo formal, informal e ilegal de sus economías, culturas, clases, naciones y dinámicas transnacionales (Duran, 2007). El caso de las nuevas clases medias y/o populares en nuestros países es saltante porque se integran diferenciadamente y entran en conflicto con la propia financiarización hegemónica.

La CEPAL al referirse por ejemplo al impacto del Covid 19 destaca con razón que:

> "La pandemia de la enfermedad por coronavirus (COVID-19) ha puesto de relieve, de forma inédita, la importancia de los cuidados para la sostenibilidad de la vida y la poca visibilidad que tiene este sector en las economías de la región, en las que se sigue considerando una externalidad y no un componente fundamental para el desarrollo. La crisis sanitara en curso pone en evidencia la injusta organización social de los cuidados en América Latina y el Caribe. Urge pensar las respuestas a las necesidades de cuidados desde un enfoque de género, ya que, como ha demostrado la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) en reiteradas ocasiones, son las mujeres quienes, de forma remunerada o no remunerada, realizan la mayor cantidad de tareas de cuidados" (CEPAL, 2020).

En este escenario de pandemia América Latina y el Caribe aceleran la nueva asimetría estructural de diferenciación social en sus sociedades. Como destaca Pablo Vommaro refiriéndose al impacto multidimensional del Covid 19 en los jóvenes de nuestra región agudiza y profundiza las desigualdades inter e intrageneracionales; el reconocimiento de las situaciones juveniles en sus diferencias y diversidades, el obstáculo o limitación a reconocer éstas diversidades o barreras por la clausura del espacio público, el emprendimiento social comunitario o territorial, la movilización o protesta social, el profundo impacto laboral en sus empleos, la precarización del empleo, la diferenciación educativa por su conectividad, los jóvenes de los sectores populares, las violencias de género y las relaciones intergeneracionales planteando una mirada interseccional en sus generaciones, género, territorios, situación socio económica, trabajo, migración, cultura, educación y una mirada que garantice los derechos y expresión de los sujetos (Vommaro, 2020)

Situación que plantea el desafío de redefinir o construir nuevos conceptos para comprender y explicar las complejas situaciones que se avecinan. Nuevas categorías para una economía de vida, derechos de la naturaleza, derechos básicos sanitarios, alimenticios, vivienda, educación, ocio, etc.). Como anota De Muck por ejemplo:

> "La crisis actual exige un nuevo concepto: soberanía sanitaria. En el campo de la salud, sería la contrapartida directa de la " soberanía alimentaria" exigida por los movimientos de justicia global de los agricultores. De hecho, es absurdo que los europeos importen máscaras protectoras de China o dependan en gran medida de las drogas producidas en los Estados Unidos. El estado debe esforzarse por localizar la producción de equipos básicos de salud pública. El mercado mundial desregulado difunde las capacidades de producción de acuerdo con la ley de especialización, que está sujeta a una ventaja comparativa. Es por eso que ninguna comunidad puede confiar en el libre comercio para su supervivencia (De Munk, 2020)

Por tanto, gestar en la presente transición civilizatoria global la conciencia que la profunda crisis raigal del sistema conduce al planeta y la vida humana a la autodestrucción. Como escribe Enrique Dussel:

> "Se trata entonces de interpretar la presente epidemia como si fuera un bumerán que la Modernidad lanzó contra la Naturaleza (ya que es el efecto no intencional de mutaciones de gérmenes patógenos que la misma ciencia médica e industrial farmacológica ha originado), y que regresa contra ella en la forma de un virus de los laboratorios o de la tecnología terapéutica. La interpretación intentada indica que el hecho mundial, *nunca experimentado antes* y de manera tan globalizada que estamos viviendo, es algo más que la generalización política del estado de excepción (como

> lo propone G. Agamben), la necesaria superación del capitalismo (en la posición de S. Zizek), la exigencia de mostrar el fracaso del neoliberalismo (del "Estado mínimo", que deja en manos del mercado y el capital privado la salud del pueblo), o de tantas otras muy interesantes propuestas. Creemos que estamos *viviendo por primera vez en la historia* del cosmos, de la Humanidad, los signos del agotamiento de la Modernidad como última etapa del Antropoceno, y que permite vislumbrar una nueva *Edad de Mundo*, la Transmodernidad (de la que hemos expuesto algunos aspectos en otros artículos y libros). En esta, la Humanidad deberá aprender, a partir de los errores de la Modernidad, a entrar en una Nueva Edad del Mundo donde, partiendo de la experiencia de la necro-cultura de los últimos cinco siglos, debamos ante todo *afirmar la Vida* por sobre el capital, por sobre el colonialismo, por sobre el patriarcalismo y por sobre muchas otras limitaciones que destruyen las condiciones universales de la reproducción de esa Vida en la Tierra. Esto debiera ser logrado pacientemente en el largo plazo del Siglo XXI que solo estamos comenzando. En el silencio de nuestro retiro exigido por los gobiernos para no contagiarnos de ese signo apocalíptico... Tomemos un tiempo en pensar sobre el destino de la Humanidad en el futuro" (Dussel, 2020).

Desarrollar una nueva concepción civilizatoria universal de vida que afirme nuevas formas de vivir, producir, consumir y convivir en lo económico, social, político y cultural naturalizando la vida social y humanizando la naturaleza con todos los saberes de la vida como bien señala Boaventura de Sousa Santos:

> "La nueva articulación presupone un giro epistemológico, cultural e ideológico que respalde las soluciones políticas, económicas y sociales que garanticen la continuidad de una vida humana digna en el planeta. Este cambio tiene múltiples implicaciones. La primera es crear un nuevo sentido común, la idea simple y evidente de que, especialmente en los últimos cuarenta años, hemos vivido en cuarentena, en la cuarentena política, cultural e ideológica de un capitalismo encerrado en sí mismo, así como en la cuarentena de la discriminación racial y sexual sin las que el capitalismo no puede sobrevivir. La cuarentena causada por la pandemia es, después de todo, una cuarentena dentro de otra. Superaremos la cuarentena del capitalismo cuando seamos capaces de imaginar el planeta como nuestro hogar común y a la naturaleza como nuestra madre original a quien le debemos amor y respeto. No nos pertenece. Le pertenecemos a ella. Cuando superemos esa cuarentena, seremos más libres ante las cuarentenas provocadas por las pandemia" (De Sousa Santos, 2020).

Lo que visibiliza hoy el covid 19 es la profunda crisis del sistema mundo moderno colonial. Crisis raigal de larga, mediana y corta duración que con el impacto del modelo neoliberal estalla globalmente porque pone en riesgo la vida en el planeta y la vida de los humanos en todos los planos. Desencanto que lleva a construir nuevos horizontes de sentido históricos de vida vinculando naturaleza-humanidad, humanos-humanos, humanos-tecnociencia en organizaciones inteligentes de vida y no en paraísos pasajeros del consumo (Lipovestsky, 2007).

En síntesis, construir una nueva concepción civilizatoria que afirme en la práctica de la vida de los derechos de la naturaleza y los derechos humanos en colectividades democráticas cada vez más interdependientes donde los mercados y la política, las ciencias y la tecnología, sirvan no para el control y dominio de unos contra otros sino para afirmar la convivialidad de la vida en un buen y bien vivir. Una transmodernidad y transculturalidad universal de vida que al cumplir con los ideales de igualdad, libertad, solidaridad y felicidad une lo que modernidad/colonialidad imperial occidental separó: lo verdadero con lo bueno y lo bello.

Bibliografía

Arnold, M. (2014). Imágenes de la complejidad: La organización de las organizaciones. En Arnold, M., Cadenas, H. y Urquiza, A. La organización de las organizaciones sociales Aplicaciones desde perspectivas sistémicas. Santiago: RIL Editores.

Badiou, A. (2018). Deleuze El clamor del ser. Buenos Aires: Manantial.

Bartra, R. (2011). El mito del salvaje. México: FCE.

Baudrillard, J. (1991). La transparencia del mal. Ensayo sobre los fenómenos extremos. Barcelona: Anagrama.

Bauman, Z. (2007). Vida de consumo. México: FCE.

Beck, u. y Beck-Gernsheim, E. (2003). La individualización El individuo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas. Barcelona. Paidós.

Bizberg, I. (2020). Pensar más allá de la pandemia. Madrid: El Páis. Recuperado de https://elpais.com/elpais/2020/03/31/opinion/1585610408_637589.html

Bourdieu, P. (2006). Meditaciones pascalinas. Barcelona: Anagrama.

Bringel, B. (2020). Geopolítica de la pandemia, escalas de crisis y escenarios en disputa. Geopolítica(s) Revista de Estudios sobre espacio y poder. Madrid: Universidad Complutense.

CEPAL. (2020). La pandemia del COVID-19 profundiza la crisis de los cuidados en América Latina y el Caribe. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/handle/11362/45335

Cuestas, J. (2018). Runashimi: colonialidad, poder y resistencia. Revista FAIA. Vol.7. N°31. Ecuador.

Chaparro, A. (2018). "tiempos (Pre/Post) modernos. En Rueda, E. y Villavicencio, S. (Editores). Modernidad, colonialismo y emancipación en América Latina. Buenos Aires: CLACSO.

Chomsky, N. (2013). Chomsky: EE.UU. está acelerando la destrucción del mundo.Recuperado de https://actualidad.rt.com/actualidad/view/96580-chomsky-eeuu-destruccion-mundo

Chomsky, N. (2020). Noam Chomsky: Crisis del COVID-19 se agravó por traición de EEUU. Recuperado de https://www.hispantv.com/noticias/ee-uu-/463087/chomsky-coronavirus-trump

De Munck, J. (2020). Tres respuestas a la crisis del coronavirus. Open Democracy. Recuperado de https://www.opendemocracy.net/en/democraciaabierta/three-responses-coronavirus-crisis/

De Sousa Santos, B. (2020). La cruel pedagogía del virus. Buenos Aires: CLACSO.

De Sousa Santos, B. (2020). Virus: todo lo sólido se desvanece en el aire. Rebelión. Recuperado de https://rebelion.org/virus-todo-lo-solido-se-desvanece-en-el-aire/

Domingues, J. (2020). Coronavirus, ciencias sociales y política. CLACSO. Recuperado de https://www.clacso.org/coronavirus-ciencias-sociales-y-politica/

Durand, F. (2007). El Perú fracturado. Formalidad, informalidad y economía delictiva. Lima: Fondo Editorial del Congreso del Perú.

Dussel, E. (2020). Cuando la naturaleza jaquea a la orgullosa modernidad. Council Hemispheric Affair. Recuperado de http://www.coha.org/cuando-la-naturaleza-jaquea-a-la-orgullosa-modernidad/

Dussel, E. (2007). Política de liberación: Historia mundial y crítica. Madrid: Editorial Trotta.

Foster, B. (2020). Entrevista: "El capitalismo ha fracasado. La disyuntiva es "a ruina o la revolución"". Kaosenlared. Recuperado de https://kaosenlared.net/entrevista-a-bellamy-foster-el-capitalismo-ha-fracasado-la-disyuntiva-es-la-ruina-o-la-revolucion/

Garita, N. (2018). Testimonio en vivo desde Paris a mi correo personal. Diciembre.

Germaná, C. (2014). Una epistemología otra. La contribución de Aníbal Quijano a la reestructuración de la sociología de América Latina. Lima: URP.

Germaná, C. (2018). Un pensamiento crítico alternativo al eurocentrismo. Revista de política y cultura. Año 3. Septiembre. N°6. Lima: Ojo Zurdo.

Gonzáles, P. (2004). Las nuevas ciencias y las humanidades. De la academia a la política. México: Anthropos.

Gramsci, A. (2018). Pasado y presente cuadernos de la cárcel. Barcelona: Editorial Gedisa.

Handke, P. (2006). Ensayo sobre el cansancio. Madrid: Alianza Editorial.

Han, Byung-Chul (2020). "El virus no puede reemplazar a la razón". https://www.semana.com/cultura/articulo/byung-chul-han-el-virus-no-puede-reemplazar-a-la-razon/658847

Han, Byung-Chul. (2017). La sociedad del cansancio. Barcelona: Ed. Herder.

Han, Byung-Chul . (2014). Psicopolitca. Barcelona: Ed. Herder.

Kothari, A. (2020). Crisis de Covid-19 y transformaiones a largo plazo: alternativas de la india. Open Democracy. Recuperado de https://www.opendemocracy.net/en/openmovements/covid-19-crisis-and-long-term-transformations-alternatives-india/

Latour, B. (2020). "No es el findel mundo, es una advertencia". Chicago Tribune. Recuperado de https://www.chicagotribune.com/espanol/sns-es-no-es-fin-mundo-

Lipovetsky, G. (2008).La sociedad de la decepción Entrevista con Bertrand Richard. Barcelona: Editorial Anagrama.

Lipovetsky, G. (2007). La felicidad paradójica Ensayo sobre la sociedad de hiperconsumo. Barcelona: Anagrama.

Luhmann, N. (1998). Sistemas Sociales. Lineamientos para una teoría general. Barcelona: Anthropos.

Marquez, Á. (2018). El rol de construcción de la praxis intercultral. Revista FAIA. Vol. 7.N°31. Ecuador.

Martins, P. (2018). Repatrializacao numa sociedade sem trabalho. En O Povo. Consultar: http://mail.glogle.com/mail/u/o/#search/paulohenriquemar%40gamil.co

Mignolo, W. (2011). The Darker Side of Western Modernity: global futures, decolonial options. USA: Durham Duke University Press.

Morin, E. (2020). Lo que el coronavirus nos está diciendo. SERVINDI. Recuperado de https://www.servindi.org/Pleyers, G. (2018). Movimientos Sociales en el Siglo XXI. Buenos Aires: CLACSO.

Paul, F. (2019). Protestas en Chile: 4 claves para entender la furia y el estallido social en el país sudamericano. BBC News. Recuperado de https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-50115798

Preciado, J. (2010). La construcción de una geopolítica crítica desde América y el Caribe. Hacia una agenda de investigación regional. Geopolítca (S). Vol. 1. n°1. Recuperado de http://revistas.ucm.es/index.php/GEOP/article/view/14275

Preyers,G. (2020). Bélgica en país con más muertos por millón de habitantes. Madrid: El País. Recuperado de https://elpais.com/sociedad/2020-04-19/belgica-el-pais-con-mas-muertos-por-habitantes.html

Pleyers, G. (2018). Movimientos Sociales en el Siglo XXI. Buenos Aires: CLACSO.

Quijano, A. (Ed) (2014). Des/colonialidad y bien vivir. Lima: Editorial Universitaria URP.

Quijano, A. (2000), "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina" Lander, Edgardo (Compilador), La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, Perspectivas latinoamericanas, CLASO, Buenos Aires.

Quijano, A. (2014). "Bien vivir": entre el "desarrollo" y la descolialidad del poder. Descolonialidad y Bien vivir Un nuevo debate en América Latina. Lima. URP: Editorial Universitaria.

Roberts, M. (2016). La teoría marxista de las crisis económicas en el capitalismo. Sin Permiso. Recuperado de https://www.sinpermiso.info/textos/la-teoria-marxista-de-las-crisis-economicas-en-el-capitalismo

Rueda, E. (2018). "De palimpsestos y escisiones La modernidad en el pensamiento emancipatorio latinoamericano. En Rueda, E. y Villavicencio, S. (Editores). Modernidad, colonialismo y emancipación en América Latina. Buenos Aires: CLACSO.

Segato, R. (2017). Aníbal Quijano y la perspectiva de la colonialidad del poder en La crítica de la colonialidad en ocho ensayos y una antropología por demanda. Recuperado de http://leedor.com/2017/07/23/la-critica-de-la-colonialidad

Sloterdijk, P. (2003). Temblores de aire En las fuentes del terror. Valencia: Pre-Textos.

Touraine, A. (2020). "Esta crisis va a empujar hacia arriba a los cuidadores". El País. Recuperado de: https://elpais.com/ideas/2020-03-28/alain-touraine-esta-crisis-va-a-empujar-hacia-arriba-a-los-cuidadores.html

Villacañas, J. (2013). Crisis: ensayo de definición. Vínculos de Historia, núm. 2. Recuperado de https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/3126/Crisis,%20ensayo%20de%20definici%C3%B3n.pdf?sequence=1

Vommaro, P. (2020). Hablemos de Derechos Humanos en el contexto del Covid-19. Recuperado dehttps://www.clacso.org/hablemos-de-derechos-humanos-en-el-contexto-del-covid-19/

Zizek, S. (2020)."El dilema es barbarie o un comunismo reinventado". El Mundo. España. Recuperado de https://www.elmundo.es/cultura/literatura/2020/03/25/5e7b28fdfdddff5c328b4571.html

La Campaña de Alfabetización (1960-1961) y su contribución histórica al desarrollo educacional en Guantánamo, Cuba

Illiteracy Campaign (1960-1961) and it´s historical contribution toward the educational development in Guantanamo, Cuba

Lillian Revé Crump
Universidad de Ciencias de la Cultura Física (UCCFD)
Manuel Fajardo.
Cuba
Recibido: 09/09/2020
Aprobado: 27/09/2020

Resumen

El presente artículo es resultado de la labor investigativa sobre la Campaña de Alfabetización (1960- 1961) en Guantánamo, de Revé, Crump. L. (2016), movimiento socio-educativo que hizo historia en la pasada centuria, conformando las bases para la transformación de la Educación en la provincia de Guantánamo y en la sociedad en general. Por la trascendencia social del tema, el presente artículo tiene como objetivo realizar un análisis, inédito en su mayoría, del desarrollo de la campaña en el territorio, mostrando la situación socio-cultural de Guantánamo (1960), aspectos del desarrollo de la campaña, sus componentes distintivos, síntesis de sus actores, y contribución al desarrollo educacional, como propuesta para enriquecer la historia local y realzar la identidad cultural de los pueblos de América y el Caribe.

Palabras claves: Campaña de Alfabetización, Contribución educacional y social, Enriquecimiento de la historia local e identidad cultural.

Abstract

The present article is a result of research activity, about the Illiteracy Campaign, done by Revé Crump, L. (2016). Social-educative movement that did history in the past century, initiating a great base in the transformation of the Cuban Education and our society in Guantánamo. Due to the social importance of this team, this article aims to carry out an analysis, unpublished in majority, related to the development of this campaign, showing the social-culture situation of Guantánamo (1960), it´s distinctive particularities, as well as a synthesis of the teacher´s trajectory who participated in that process, also the educational and social contributions, as a proposal to enrich the national history, and to divulge the cultural identity of the America's and Caribbean's people.

Key words: Illiteracy campaign; Educational and social contributions; Enrichment the national history and the cultural identity.

Introducción

La historia es una de las ramas del conocimiento humano, base fundamental de la cultura de todo pueblo. No es posible concebir un miembro de una comunidad sin el conocimiento preciso de sus raíces y cultura. Sobre la importancia de esta rama expresó el colombiano Martínez (1996) en el III Congreso Iberoamericano de la Educación Latinoamericana - Caracas, "la historia hace de herramienta para intervenir en la actualidad, y en este sentido, el pasado no es la memoria de lo que fuimos sino la posibilidad de lo que somos". (Revé, 2012, p.15)

Los pueblos de América Latina y el Caribe son acreedores de relevantes hechos históricos en lo político, social-cultural, religioso, educacional etc., pero ellos sólo se convierten en acontecimientos, al marcar pautas en la transformación social y los destinos de países y generaciones enteras, y pasan a formar parte de los elementos más preciados de su cultura.

El rescate de la memoria histórica documental de estos acontecimientos históricos se convierte, de hecho, en un imperativo para salvar las más ricas tradiciones de lucha, de hermandad y patriotismo, y para enraizar la identidad regional de nuestros pueblos del continente americano.

La historia de la educación, nacional, regional y universal no constituye un repertorio de hechos aislados; es parte integrante y fundamental de una gran tradición social. En Cuba, como parte del Caribe y América Latina en general, se da continuidad a estos estudios desde la ciencia, en especial en la educación, como vía para rescatar y enriquecer la memoria documental, el patrimonio educacional y la práctica pedagógica, además de aportar un sistema de conocimientos a la Pedagogía y en especial a la práctica educativa.

Es precisamente, la Campaña de Alfabetización (1960-1961) en Guantánamo, Cuba, un suceso histórico, pues no solo consistió en enseñar la lectura y la escritura, fue más allá, significó además, el inicio de logros decisivos para la construcción del proyecto social cubano que hoy gozamos, trató de abrir el entendimiento de las masas hasta entonces desposeídas e incultas.

Por ello, el presente estudio histórico – pedagógico devela una parte ,casi inédita, de la educación en Guantánamo ,dado por la pérdida de su historia documentada, en toda la totalidad de su evolución, significación social y su materialización en los proyectos sociales devenidos posteriormente, y se formaliza a más de 55 años de su desarrollo. Correspondiéndose además, con las directrices aprobadas desde la Política Científica Cubana ,en especial con la prioridad número diez de las Ciencias Sociales y Humanísticas, relacionada con el rescate y divulgación de las tradiciones pedagógicas ,y con el Proyecto Nacional "Pedagogos Destacados del siglo XX".

En la actualidad, según ideas del pedagogo y dirigente de la campaña Ferrer (1967, Fernández, 2004):

> Está fuera de dudas, que si la historia es la memoria de la sociedad hay que recuperarla. Hoy se siente la necesidad del conocimiento de los discursos de esta naturaleza para hacer una historia del pensamiento pedagógico que interese a nuestros contemporáneos,

> encontrar nuestras raíces y el hilo conductor de nuestras prácticas educativas actuales y así reforzar el marco referencial de la teoría pedagógica cubana. (p .28)

Por la importancia trascendental del tema, el presente artículo tiene como preocupación cardinal develar una parte casi inédita de las principales particularidades de la campaña de alfabetización en la provincia de Guantánamo, donde se recoge la situación socio-cultural del territorio (1960), un panorama de los aspectos de su desarrollo -distintivos con respecto al resto del país- síntesis de trayectoria de algunos de sus protagonistas, y finalmente su contribución en el orden educacional y sociocultural, como propuesta para enriquecer la historia local, y realzar la identidad cultural de los pueblos deAmérica y el Caribe.

Desarrollo

El documento "La Historia me Absolverá", como proyecto educativo-cultural y revolucionario de Cuba, consideraba que la transformación de las circunstancias sociales trascendía lo político y socioeconómico, y debía dirigirse también, a un cambio significativo de la conciencia social. No obstante, tenía que ocurrir para ello una revolución social para transformar la realidad dejada por el capitalismo en la sociedad cubana.

De ahí que a partir del 1º de enero de 1959, cobraba vida el mandato martiano de realizar una revolución radical en todas las esferas. Acción política a emprender que tenía que concebirse relacionada con acciones educativas, como hilo conductor para la búsqueda de alternativas viables que condujeran a nuevas mejoras sociales. Esa acción educativa la constituyó La Campaña de Alfabetización en Cuba y en Guantánamo.

> Treinta y siete y medio por ciento de nuestra población era analfabeta, no sabía leer ni escribir; el 70% de nuestra población infantil rural no tenía maestros). (...) Éramos herederos de una Cuba sumida en una profunda pobreza, heredada del capitalismo. (...) la educación debía ser, además, una vía para el ascenso humano y progreso social, sin soslayar los ideales de libertad e independencia de cada nación. (p.13)

Estos datos justificaron la necesidad de implementar un proyecto educativo, que contribuyera a erradicar el analfabetismo y todas las lacras sociales dejadas por los anteriores gobiernos de turno.

Guantánamo no escapaba de esta situación, al triunfar la revolución era considerada una de las localidades más pobres del país con mayor número de analfabetos y menos oportunidades de acceso al desarrollo social,

fundamentalmente en las zonas rurales. La localidad formaba parte de una de las regiones de Oriente, Guantánamo – Alto Songo – Yateras. Su jurisdicción cubría una superficie de 2 150 kilómetros cuadrados.

La situación del analfabetismo en la región, que incluía al municipal Guantánamo, se ilustra a través de las cifras del censo de 1953: de una población de alrededor de 250 000 habitantes, 45 275, es decir, un 18,11 %, eran analfabetos. Contaba con 237 escuelas primarias, con una matrícula de 18 600 alumnos, escasas escuelas de nivel de secundaria básica y preuniversitarios, lo cual representaba una matrícula de 19 342 alumnos, la mitad de los niños y jóvenes en edad escolar. (Revé, 2016, p.58)

En cuanto a su situación social, aún después de triunfada la revolución, se evidenciaba la influencia de la Base Naval estadounidense instalada ilegalmente en el territorio, como es el caso de la prostitución, los rezagos de los burdeles, producto de la corrupción y explotación de los gobiernos anteriores. En cuanto a los hombres, éstos esperaban diariamente desde el muelle del puerto de Caimanera a los marines yanquis, con la esperanza de ser contratados como mano de obra barata.

La situación de los sectores populares era muy difícil en general: escasos puestos laborales fijos, predominio del trabajo doméstico, debido a los bajos niveles de escolarización de la población, que no calificaba para determinados puestos públicos, aspectos que permitían que Guantánamo exhibiera los más altos índices de Oriente y Cuba, en cuanto a número de trabajadores agrícolas. En relación con la salud existían insuficientes hospitales urbanos y algunos centros asistenciales no estables.

El escenario descrito de la localidad de Guantánamo exigía grandes transformaciones, lo que planteó a la nueva revolución triunfante y a la localidad, retos difíciles de asumir, y así inicia la alfabetización como un fenómeno de y para la sociedad.

El análisis de este proceso educativo, se fundamenta a partir de la definición de Campaña de Alfabetización que propone la autora (Revé, 2016), donde tuvo en cuenta la integración de lo educacional, lo pedagógico, su carácter de movimiento educacional de masas y de movimiento político y transformador del contexto, en una unidad indisoluble. Definición que se ajusta a los actuales reclamos de la UNESCO y de los pueblos, esencialmente en América Latina, de los cuales emanan exigencias donde se concibe la alfabetización, no como forma de acceder a un empleo, sino como sendero de búsqueda de justicia social, equidad, acceso a elementales derechos civiles, y transformación radical de las condiciones sociales.

Las labores alfabetizadoras transcurren en el período de septiembre de 1960 hasta diciembre de 1961, durante cuatro etapas, coincidentes con la campaña nacional.

La primera etapa de la Campaña de Alfabetización:

Se inicia desde septiembre hasta diciembre del año 1960 y su objetivo fundamental consistió en asegurar las condiciones organizativas para el inicio de la campaña en la localidad : la conformación de las estructuras de dirección y organización, secciones técnicas, finanzas y propaganda; análisis de las problemáticas reales de cada territorio; la propaganda en favor de la alfabetización; trabajo de fortalecimiento de las bases municipales de alfabetización; preparación técnico – metodológica previa a la alfabetización; incorporación de organismos a la preparación de la campaña; reestructuración de los Consejos municipales de Educación; creación de condiciones para el inicio de las labores alfabetizadoras; sensibilización del pueblo con la importancia de realizar la alfabetización masiva y la localización de alfabetizadores y analfabetos. Las fotografías muestran a las representantes de la Campaña en Guantánamo.

Fotografía I. Teresa de Jesús Daroca Pamías Presidenta de la Comisión de Alfabetización

Fotografía II. María de Jesús Sánchez. Directora Municipal de Educación de la época en Guantánamo

Fuente: Milán (2011)

Segunda etapa de inicio oficial de la campaña (enero a abril de 1961):

Esta fase asumió como objetivo esencial el inicio de la alfabetización a partir de la continuidad de las medidas organizativas e intensificación del trabajo de las estructuras organizativas y técnicas: preparación a dirigentes, técnicos y alfabetizadores; actividades de control del desempeño y resultados de alfabetización; intensificación de las actividades censales; vinculación de la alfabetización con contenidos de cultura general; intensificación de la propaganda ; vinculo de los alfabetizadores y población al desarrollo comunitario.

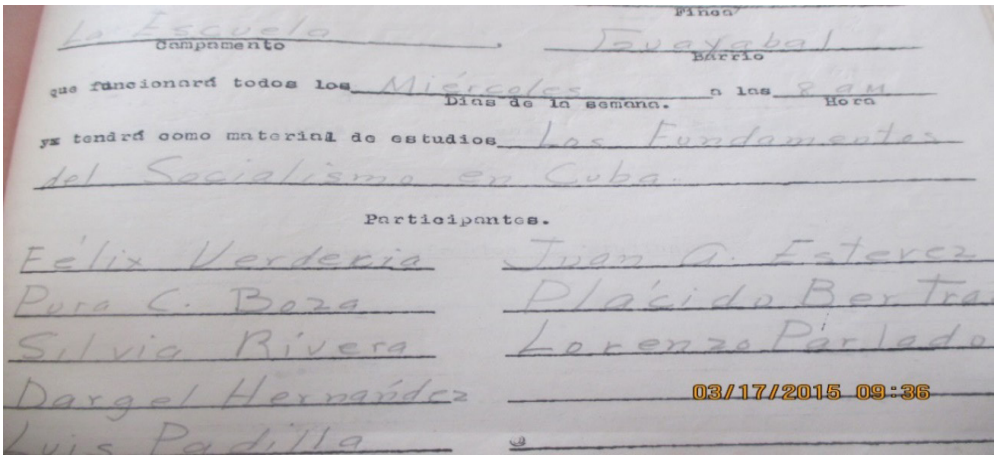
Fotografía III. Seminario de preparación de alfabetizadores, enero de 1961

Fuente: Archivo personal de la Doctora en Pedagogía Teresa de Jesús Daroca Pamías

Tercera etapa de la campaña, se caracteriza esencialmente por:

El perfeccionamiento de las estructuras de dirección e intensificación de las labores alfabetizadoras, para poder llegar a todos los iletrados y cumplir con la erradicación del analfabetismo y se desarrolla entre mayo y agosto de 1961. Como metas particulares de esta etapa se denotaron: intensificación del control a todas las instancias; flexibilización en la toma de medidas por los territorios para asegurar el éxito de la tarea; localizar tenazmente a los analfabetos; intensificar las actividades de alfabetización y propaganda; perfeccionar la información estadística; incluir fuerza alfabetizadora popular que abarcara a todos los analfabetos; y de forma muy especial la intensificación del trabajo político de la campaña, debido a las acciones de la contrarrevolución , lo cual se garantizaba por medio de los círculos de estudio político.

Fotografía IV. Fragmento de acta de círculo de estudio político realizado.


Finca
la Escuela
Campamento
Tavayabal
Barrio
que funcionará todos los Miércoles
Días de la semana.
a las 8 am
Hora
y se tendrá como material de estudios Los Fundamentos
del Socialismo en Cuba.
Participantes.
Félix Verdecia
Juan A. Estevez
Pura C. Beza
Plácido Bertra
Silvia Rivera
Lorenzo Parlado
Dargel Hernández
Luis Padilla
03/17/2015 09:36

Fuente: Fondos del Museo Nacional de alfabetización, Municipal Yateras (1964)

Cuarta etapa: se desarrolla entre los meses de septiembre a diciembre de 1961, y sus principales tareas van dirigidas a:

La consolidación del trabajo de alfabetización; el establecimiento de medidas y condiciones para la victoria final por los territorios; aceleración del ritmo de la alfabetización y su balance sistemático; apertura de locales especiales; declaración de Territorios Libres de Analfabetismo; prioridad en la elaboración y entrega de información estadística en las diferentes instancias.

De manera general, a partir del desarrollo de la campaña en la localidad, se considera que se realizó en medio de condiciones humanas y sociales desfavorables, casas de yagua, niños casi desnudos, descalzos, elevado nivel de parasitismo, zonas incomunicadas, partos que se realizaban con recogedoras y en ocasiones solas las gestantes y, en no pocos casos, con la intervención de brigadistas, entre otros problemas. Así lo testimonian algunos alfabetizadores y documentos.

> Juana Imbert Palmero: ***"Tuve que comer con cuchara de palo, plato de lata y la comida con sabor a humo de la leña, el baño era en el río".***

En la memoria de alfabetización del municipio Baracoa, perteneciente a los Fondos del Museo Nacional de Alfabetización (1964), se semana que:

> La campaña tuvo que librar batallas contra las condiciones naturales (...) esta es una de las regiones más abruptas del territorio nacional. Para llegar a Baracoa (...) tenemos un solo camino, en su mayor parte terraplén, que se queda incomunicado en cuanto la lluvia perdura dos o tres días. (p.1)

Otro aspecto relevante fue la presencia de afectaciones a la propaganda por la presencia en el territorio de la Base Naval Yanqui, desde donde se hacían proliferar los negocios turbios y la propaganda contra la revolución.

En relación con los fondos , se dedicó un presupuesto por parte del Estado a la región en general, el cual no era suficiente, un factor adicional lo fue el apoyo brindado por la mayoría de la población, organizaciones y sindicatos laborales, o de quienes pudieran aportar materiales, lápices, libretas hojas, hamacas, entre otras cosas.

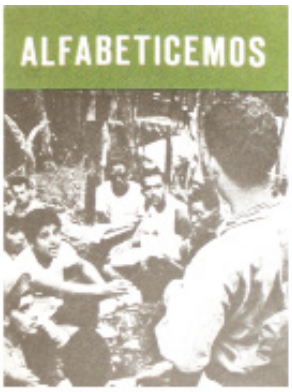
Fotografía V. Cena martiana para la recaudación de fondos.

Fuente: Archivo personal de la Doctora en Pedagogía. Teresa de Jesús Daroca Pamías.

Para la ejecución de la campaña, además, fueron convocados maestros voluntarios y graduados, docentes desempleados, alumnos de estudios incompletos de la Escuela Normal que formaba al personal para el magisterio , ubicada en la provincia de Santiago de Cuba, voluntarios cuyo único requisito era: saber leer y escribir. Primó la participación de alfabetizadores de otras provincias del país, así como la participación de miembros de las organizaciones sociales revolucionarias y cívicas de las comunidades que apoyaban la alfabetización.

Le identificó el carácter público, sin discriminación, con total carácter gratuito y en correspondencia con las características de cada localidad. La guía metodológica de los alfabetizadores la constituyó el manual “Alfabeticemos”, y para el aprendizaje de los alfabetizados la cartilla “Venceremos”.

Fotografía VI. Portadas de la cartilla Venceremos y el manual Alfabeticemos.



Fuente: Guerra (2011)

Un elemento a resaltar en la localidad fue la adecuación obligada a diferentes contextos socioculturales y lenguas de los contenidos de la enseñanza, debido a la presencia de inmigrantes, que en número considerable fueron valorados como inalfabetizables, por las barreras idiomáticas, o quedaron aprendiendo. La confección de espejuelos fue tarea apremiante en los casos de personas que no podían alfabetizar o ser alfabetizados por problemas visuales.

Fotografía VII. Inauguración de Consultorio visual abril 1961. Asisten directivos, técnico e iletrada.

Fuente: Archivo personal de la Dra. Teresa de Jesús Daroca Pamías

Se logró la posibilidad de que el iletrado conociera la realidad y se preparara a vivir en ella con mayor dignidad y decoro, desarrollara sentimientos y convicciones a partir del establecimiento de motivaciones en los temas de estudio, esclarecimiento de los conceptos esenciales de igualdad y justicia social y el estímulo a su práctica consecuente, de manera que permitiera

encontrar su expresión en las manifestaciones conductuales. La instrucción que se ofreció, garantizaba así la continuidad de estudios de alfabetizadores y población alfabetizada.

El Estado aparejado a la alfabetización entregó maquinarias, máquinas de coser, las tierras expropiadas a los latifundistas, arregló carreteras en los centrales, contribuyó al reconocimiento y cura del parasitismo y otras enfermedades, saneamiento y vacunación, instalaciones de redes hidráulicas y alcantarillados, elementos que estimulaban al iletrado a unirse al nuevo proyecto revolucionario .Vinculó a los iletrados con manifestaciones artísticas, conocidas por los alfabetizadores, entre otros aspectos.

Fue un espacio de dignificación de la mujer, amas de casa, estudiantes, mujeres que ocupaban su tiempo en la famosa zona de prostitución de la ciudad de Guantánamo.

La región queda declarada Territorio Libre de Analfabetismo el 19 de diciembre de 1961, al completarse la alfabetización en todos los municipios, barrios, cuartones. Cuba se declara primer Territorio Libre de Analfabetismo en América Latina el 22 de diciembre de 1961.

Fotografía VII. Inauguración de Consultorio visual abril 1961. Asisten directivos, técnico e iletrada.

Fuente: Archivo personal Dra.Teresa de Jesús Daroca Pamías

La campaña logró la enseñanza en un primer nivel, donde las personas adquirían las principales herramientas, pero constituía el primer paso para continuar aprendiendo a leer y escribir y que se incorporaran al proceso social- productivo. No obstante a que la Campaña de Alfabetización en Cuba fue un proceso dirigido nacionalmente para todo el país, se denotaron particularidades del suceso en Guantánamo que la distinguieron de otras localidades.

Condiciones de realización de la tarea alfabetizadora.

Territorio con predominio de zonas rurales, montañosas o casi desérticas, con altos niveles de precipitaciones, existencia de ríos y sus pasos peligrosos y resbaladizos, escasas carreteras o caminos, zonas de altas elevaciones montañosas que obligaba a los alfabetizadores a trasladarse a pie, haciendo caminos entre arbustos y abundante vegetación, en ocasiones descalzos o en burros prestados .Considerada como una de las regiones más pobres de la isla de Cuba ,con falta de recursos materiales, de salud, higiene, preeminencia de trabajadores y labores agrícolas.

1) Situación educacional: alto índice de analfabetismo, ignorancia, oscurantismo y la negatividad ante la tarea de alfabetizarse, escasos centros educacionales y maestros, niños sin escuelas o que abandonaban.

2) Diferencias lingüísticas : Alta presencia de pobladores extranjeros y descendientes extranjeros oriundos fundamentalmente del Caribe y otros en menor medida de origen chino, árabe, francés, español y sus descendientes, lo que obligó a intensificar en algunos casos, solo la escritura de sus nombres y firmas personales.

3) Ausencia de maestros en la localidad: no existían instituciones educativas para la formación profesoral en la época, se tuvo que movilizar, además, en gran mayoría personal no especializado, con poca experiencia o ninguna en la docencia.

4) Incidencia de la cercanía de la base Naval Yanqui: provocó que Guantánamo sufriera el libre paso de soldados de la marina, aspecto que constituyó una vía de sabotaje, intimidación del proceso, además de penetración contrarrevolucionaria y falsas propagandas contra el nuevo sistema surgente.

5) Desempeño de la alfabetización en circunstancias particulares: dadas las características geográficas, ambientales, de pobreza, analfabetismo e incorporación foránea de alfabetizadores por la falta de maestros, hizo que los sujetos, vivencias, maneras de realización de la tarea y particularidades reflejadas, se desempeñaran en escenarios y condiciones de la localidad muy peculiares y distintas al de otras en el país.

6) Aplicación de experiencia de alfabetización: Su principal tarea la constituyó el apoyo a la alfabetización de las Milicias Revolucionarias en los campamentos militares. Los estudiantes de las enseñanzas pre-universitaria y secundaria básica, incorporados, laboraron con milicianos y campesinos de las zonas aledañas, en el caso de las milicias, poseían las armas en las manos, pero eran analfabetos en su mayoría.

Contribución de la Campaña de Alfabetización (1960-1961) al desarrollo educacional guantanamero.

La contribución de la Campaña de Alfabetización (1960 – 1961) al desarrollo educacional, se analiza por la huella renovadora y humanista de las acciones masivas alfabetizadoras realizadas , en correspondencia con las demandas educativas y sociales de ese momento, que coadyuvan a la objetivación de nuevas transformaciones en el orden personal, social, y en especial en lo educacional, sentando pautas para la apertura de cambios en el sistema educativo, que trascienden por su legado histórico a la educación.

La Campaña de Alfabetización tenía ante sí grandes retos que desafiar en las provincias orientales y en especial en la región objeto de estudio, y cumplió la meta trazada, dejando su legado a la posteridad, que se define por los siguientes indicadores:

1) La batalla contra el analfabetismo:

En tiempo record, la campaña local cumplió el compromiso de eliminar el alto índice de analfabetismo en un año, 1961. Las cifras obtenidas corroboran la batalla para vencer el analfabetismo en un año. De hecho, su contribución en este indicador queda bien definida a partir de:

2) Dar la posibilidad de abarcar en un año a través del censo y las labores alfabetizadoras la totalidad de los iletrados posibles en todos los rincones del territorio.

Alcanza el censo un total aproximado en la región de 80 882 analfabetos, repartidos en las diferentes localidades como lo describen las siguientes cifras:

Guantánamo 33 412 analfabetos, alfabetizados 19 957, para un 60 %, con respecto al total. Yateras 9 800, alfabetizados 5 832, para un 60 %. Baracoa 24 620, alfabetizados 13 965, para un 57 %. Alto- Songo 17 050, alfabetizados 10 876, para un 64 % aproximadamente.

Logrando alfabetizar a un total de 50 630 iletrados, para el 60,25 % del total, dándole la posibilidad de adquirir las principales herramientas de la lectura, escritura, cálculo y otros contenidos de la cultura general.

b) Ofrece la posibilidad después de culminada la campaña, de dejar en la condición de mantenerse aprendiendo a un alto **número de personas analfabetas, entre ellos a** los declarados inalfabetizables al terminar la campaña por problemas de salud, diversidad lingüística, edad avanzada, retraso mental, entre otras agravantes.

c) Supera el censo de analfabetos en este año 1961 al elaborado en 1953, en cuanto al diagnóstico de iletrados en todas las zonas, y la detección de un número mayor de analfabetos, representando para ellos una nueva perspectiva de futuro.

3) Garantizar el éxito de la batalla contra el analfabetismo a partir de tener en cuenta elementos primordiales, entre ellos:

- El diagnóstico inicial integral y sistemático de toda la zona.
- Concepción de una estructura organizativa de la campaña.
- Toma de alternativas novedosas para el acercamiento de la propaganda y divulgación a los contextos de actuación menos favorecidos.
- La manifestación de la voluntad política del Estado y la unidad de múltiples factores sociales del territorio en las labores alfabetizadoras.

Elevación del desarrollo cultural de pobladores y comunidades:

La definición de cultura ofrecida por la (UNESCO, 2007), expresa:

> La cultura (...) puede considerarse (...) como el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan una sociedad o grupo social. Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias. (Consejo Comunal Cultura y Artes La Florida (CCCA), 2007, párr.3)

Por lo que la campaña constituyó una vía de acceso hacia la apropiación de la cultura, para que el iletrado conociera su realidad y se preparara a vivir en ella con mayor dignidad y decoro. Evidenciándose su contribución al coadyuvar al logro de los siguientes aspectos:

1) El desarrollo de los componentes cognitivo, afectivo e instrumental en la población, dando las herramientas esenciales para el aprendizaje de los conocimientos teóricos, prácticos, valores y actitudes ,logrados a partir de:

- La inclusión a través de la cartilla de alfabetización y otras enseñanzas, además del aprendizaje de contenidos, el desarrollo de motivaciones y habilidades hacia la participación en las transformaciones del empobrecido contexto.
- La formación junto a la habilidad de la lecto-escritura y el cálculo, del desarrollo de una actitud de respeto y motivación hacia el trabajo, de identificación con la propiedad social y el desarrollo programado de la

economía, de esclarecimiento de los conceptos esenciales de igualdad , justicia social y el estímulo a su práctica consecuente.

2) Enriquecimiento de la calidad de vida espiritual en las comunidades ,gracias a una amplia labor de difusión cultural, que se materializó en:

- a). El incremento de bibliotecas y sus funciones, las ediciones de obras literarias, la creación de conjuntos artísticos, la promoción de aficionados, entre otros. Al respecto se testimonia:
- Y es raro por estos días, pasar por un bohío y no ver a algún compatriota enfrascado en la lectura de una revista, periódico o de una obra revolucionaria.

3) Incorporación de iletrados y alfabetizadores a las labores sociales por medio de la elevación cultural dado por:

- La incorporación de un alto número de mujeres a la vida social, o a la producción.
- Aseguramiento de un nivel cultural a iletrados que le permitiera asumir la dirección de los procesos sociales y el imprescindible desarrollo científico y tecnológico.

Sobre ello se dice en la memoria de alfabetización del municipio Baracoa, perteneciente a los Fondos del Museo Nacional de Alfabetización (1964):

Marcelino Rueda Zúñiga el carbonero baracoense y primer Héroe del Trabajo de la República de Cuba en la provincia de Guantánamo confesó, que la Revolución lo salvó como ser humano, apartándolo de un infierno que prácticamente lo dejó sin niñez ni juventud.(pág.108).

4) Elevación de la preparación integral de la fuerza alfabetizadora, a través de:

- Actividades relacionadas con el otorgamiento de empleo o continuidad de estudios, la educación política, ideológica, cultural, asesoramiento técnico-metodológico, entre otras.

Facilitación del potencial educativo movilizador de los modos de actuación para mejoras en lo personal y social:

Se asocia con la educación como un proceso que busca contribuir al desarrollo humano, social y económico o de los contextos menos favorecidos, mediante la introducción de cambios positivos en el comportamiento de la gente con respecto a los problemas que estos enfrentan.

> Al respecto en la declaración de Hamburgo, Alemania (1997) se precisa: "es esencial que la educación de adultos..., las distintas maneras de poner en práctica las transformaciones de la economía, la cultura y la sociedad en su conjunto (...) faciliten y estimulen la activa participación y expresión del educando". (UNESCO, p.11)

Manifestándose estos elementos a partir del potencial educativo que forjó la alfabetización, unido al Gobierno Revolucionario que facilitó:

Integrar la educación de los componentes cognitivo, afectivo e instrumental en su unidad funcional, expresada en el potencial movilizador de estos contenidos, concretados en las distintas manifestaciones de tipo conductual, reflexivas y valorativas, aspectos que contribuyeron a:

- a) Disminuir las brechas culturales y sociales existentes entre la ciudad y el campo: la construcción de caminos, carreteras, acueductos, entrega de tierras en propiedad y la consecuente ampliación de empleos y mejoras económicas de los hogares, promoción de beneficios en salud, higiene, la distribución equitativa de recursos por la planificación económica dictada por el gobierno, el mejoramiento de los vínculos entre personas, para un desempeño más relevante de los pobladores.
- b) Promover el crecimiento de la comunicación entre alfabetizadores y pobladores, ampliación de las relaciones humanas.
- c) Eliminación de toda forma que explotaba a la población, especialmente de las mujeres.
- d) Elevar el crecimiento en las comunidades de las cifras de profesores, investigadores, maestros, médicos, técnicos y demás profesionales, a través de la continuidad de estudios.

En relación a ello, el alfabetizador Carlos Manners Ward testimonia: No pensaba ser maestro, sino abogado, pero la Revolución me hizo maestro y aquí estoy.

Elevación del desarrollo político y axiológico:

El trabajo político en contra de personas y acciones no vinculadas con el nuevo proceso revolucionario favoreció que:

1) A través de la educación los alfabetizadores no solo se ejercieron como maestros o instructores, sino que fueron activos exponentes de los principios revolucionarios.
2) Se rescataran valores históricos, principalmente, el pensamiento martiano, el fortalecimiento de valores que reforzaron la identidad y la

autodeterminación democrática nacional y popular, lo cual se realizó a través:

3) Del vínculo de la enseñanza de la lectura y la escritura con la historia.

4) Se crearon las condiciones indispensables para llevar a cabo el trabajo político e ideológico, incorporando a los alfabetizadores, trabajadores y en particular campesinos y pobladores en general.

Fortalecimiento de la cultura de resistencia:

La experiencia no estuvo exenta de riesgos, pero era necesario no claudicar; no solo era una necesidad histórica, era también un compromiso contraído con el mundo ante la ONU. Era una tarea que exigía sacrificios. Contribución manifestada en los siguientes aspectos:

1) Permanencia y resistencia de la fuerza alfabetizadora y los miembros de las comunidades en las tareas asignadas, como base del desarrollo educacional y social ulterior, lo cual significó:

- El abandono por los alfabetizadores de las comodidades hogareñas, familiares,para marchar a los campos a cumplir el deber, permanecer lejos del hogar durante algunos meses o días, recibir dotación de medios, ropas y comida en pequeña cuantía, que en ocasiones compartían con los campesinos o personas de bajos recursos.

> En la memoria de Baracoa reza lo siguiente: "Para llegar a algunos cuartones había que cruzar más de 30 pasos de ríos en extremo peligrosos."(Fondos del Museo Nacional de Alfabetización, 1964, (s.p)
>
> "En la zona de Imías se encontraban dos hermanas muere una de ellas, vienen los padres al sepelio y se incorporan a la campaña, supliendo y superando la meta a la que se había comprometido la hija muerta". (Instituto Cubano del Libro, 1976, p.59)

2) Posibilitó el desarrollo de la capacidad de enfrentar los colosales obstáculos de orden imperial y del sistema capitalista por medio de las influencias educativas.

Juana Norka Hodelin Álvarez dijo que una mañana encontraron una carta donde se les ofendía y amenazaba de muerte, y que los padres no mandarían a sus hijos a la escuela porque les iban a enseñar a comunistas, que por eso morirían colgadas en un árbol.

Promoción de cambios en el sistema educativo guantanamero después de culminada la Campaña de Alfabetización:

En sentido general la alfabetización creó los ambientes educativos que sentaron pautas para seguir elevando el nivel de escolaridad de la población, y los participantes en la tarea como alfabetizadores, lo cual condicionó la apertura de nuevos cambios educativos en Guantánamo; resultados que condujeron a derivaciones en favor del desarrollo social posterior a la campaña, en especial a la educación.

1) Fue la Campaña de Alfabetización (1960-1961) la necesaria experiencia para pronosticar de forma medible, aún sin terminar, los futuros cambios que deseaba lograr el nuevo gobierno en el plano educacional; cumpliéndose lo que expresara Fidel Castro (1976), acerca de que no nos podíamos contentar solo con liquidar el analfabetismo, sino, que debían venir nuevos pasos y nuevas batallas. (Museo de Alfabetización, 1964, pág.15)

2) El aumento del número de personas para la continuidad de estudios, base primordial para las primeras transformaciones en el Sistema Nacional de Educación y por consiguiente en la educación guantanamera, por ello se favorece:

- La ampliación de la cobertura a todos los niveles de enseñanza.
- La creación de una amplia red escolar con nuevas aulas, escuelas y maestros.
- En el municipal Guantánamo desde el 14 de julio de 1961, se nacionalizan 14 escuelas y se ponen al servicio del pueblo. Se convierten cuarteles en escuelas.
- La ampliación de la cobertura escolar incrementa, así como las vías e instituciones para la formación del personal docente en la localidad, entre ellas pueden citarse las siguientes:
- A finales de 1961, el Periódico "La Voz del Pueblo" solicita la incorporación de personal a la educación, fundamentalmente, a los participantes en la alfabetización.
- Según datos del periódico "Venceremos", en varias ediciones de finales del año 1962, se valora la continuidad de la formación regular de maestros, auxiliados por la Escuela de Formación de Maestros en Santiago de Cuba.
- El 5 de Mayo de 1963 se anuncia la apertura de cursillos especiales para los maestros voluntarios emergentes, que era necesario superarlos y recalificarlos.

- Se anuncia oficialmente en el Periódico "Venceremos" el 24 de mayo de 1963, la apertura de la Escuela de Superación para la Enseñanza en Guantánamo.
- Convocatoria en el verano de 1964 a curso intensivo, "Superación Nacional para Maestros Primarios", en la capital del país.
- Apertura de cursos introductorios en 1964 para la calificación de maestros.

3) El completamiento de la cobertura del sistema educativo para garantizar por primera vez, la continuidad de estudios y- o incorporación al proceso social- productivo con mayor calidad.

Anuncios de ofertas de becas, cursos de seguimiento y de diversa índole, según periódico "La Voz del Pueblo" y "Venceremos", desde finales de 1961 e inicios de 1962.

Apertura de diferentes cursos de "mínimo técnico" durante todo el año 1962 y 1963, cursos que posteriormente dieron origen a los frentes de capacitación técnica relacionados con la agricultura, construcción, industria azucarera, entre otros.

Enero de 1962 el periódico "La Voz del Pueblo" convoca a la población a pruebas de escolaridad, para el ingreso a los cursos de seguimiento, acorde al nivel escolar. A inicios de 1962 se hace la apertura del Plan de Educación Obrera Campesina para los recién alfabetizados y adultos con nivel de escolaridad menor del 3er grado.

El 11 de febrero de 1963 el periódico "Venceremos" convoca nuevamente a exámenes de superación obrera, mínimo técnico y seguimiento .El 17 de mayo de 1963, se anuncia la primera graduación de alumnos de mínimo técnico.

El 9 de marzo de 1963 se divulga el acto de inauguración de la Escuela de Industrias, relacionados con la enseñanza de diferentes oficios.

Se divulgan en el periódico "Venceremos" los cursos de capacitación ideológica, por medio de la escuela "Básica de Instrucción Revolucionaria" Enma Rosa Chuig. Se realiza su primera graduación el 21 de abril de 1963.

4)d) Estos y otras vías de elevación cultural, permiten por primera vez, que la educación logre una inclusión o seguimiento de los alfabetizados y población en general con acceso universal y gratuito, sin discriminación por raza, sexo, edad, o estrato social.

Permitió la ampliación de otras coberturas, como:

La **médica integral en su** vinculación con Clínica de Conducta en Santiago de Cuba, capital de la Provincia Oriente, para el diagnóstico y detección de casos de retraso mental y la prioridad de la apertura de la Enseñanza Especial.

La Inclusión de inmigrantes en escuelas para la enseñanza del Idioma Español, o en caso de dominio del idioma, su incorporación a las instituciones estatales, con previo diagnóstico de conocimientos y habilidades.

5) Con la apertura de los primeros círculos infantiles en 1961, juega su papel la Educación Preescolar como respuesta concreta de la Revolución en el poder, unido al sistema de internados y seminternados, favoreciendo la preparación de la infancia para el ingreso escolar y su posterior escolarización.

La presentación de algunos de los más relevantes aspectos de la contribución de la Campaña Nacional de Alfabetización, revela los cambios y reestructuraciones al interior del sistema educativo, aplicados por un colectivo de educadores, que constituyeron la base del despliegue de la Revolución Educacional y la Revolución Cultural en la región.

Por ello, es un homenaje la presentación de algunos de los participantes que constituyen los Héroes Anónimos que hicieron esta hazaña educacional. Se presentan en orden alfabético en forma de diccionario, y se expone en una breve síntesis de la trayectoria de su participación en la alfabetización. Se recogen, en su mayoría, aquellos que permanecieron en el sector de la educación, después de la campaña.

Exponer estos actores que se tienen a diario en nuestras comunidades, sin siquiera imaginar la obra que construyeron, son fuentes del saber histórico local, de ahí que sin desechar al texto y profesor como vía esencial de conocimiento, su presencia puede nutrir el proceso pedagógico de vivencias personales, vinculando sus conocimientos acerca de este proceso educativo, más allá de las que aquí se revelan[1].

1Estos son:

1.Alba Mora, Caridad, natural de Baracoa, alfabetiza a los 13 años de edad, con sexto grado, en Zamora, El Jamal Baracoa a tres personas, Licenciada en Educación.

2.Alonso Jiménez, Leisy Marcela, alfabetiza en Yateras, con 24 años y 3er año de Pedagogía, dirigente y coordinadora en esta zona, visitó, orientó y controló campamentos de brigadistas. Doctora en Pedagogía.

3.Álvarez Baró, Gladys Mirtha, fallecida en el 2009, alfabetizó con 26 años de edad a 18 iletrados, maestra voluntaria en Dajao de Bayate, Guanábana de Bayate, Central Argeo Martínez y en la ciudad de Guantánamo.

4.Álvarez López, Onel, alfabetizó con 6to grado en el Realengo 18, Los Ñames Abajo, alfabetiza a dos personas, posteriormente se gradúa de Constructor.

5.Arteaga Téllez, Leonilda, alfabetiza a 20 analfabetos, con 4to grado de escolaridad, brigadista Conrado Benítez, continuó en el sector de educación por 29 años.

6.Ayala Gómez, José Manuel, alfabetizó en Pinar del Río, Pedregal, Santa Lucia, Matahambre a cinco personas, maestro normalista, con 22 años de edad, asesor técnico de brigadistas de Ciudad Habana.

7.Balart Ramírez, Hugo Berto, alfabetiza con 14 años, en La Bamba de Guayabal de Yateras con 7mo grado, a cuatro analfabetos. Licenciado en Matemática.

8.Beltrán Babastro, Gertrudis, alfabetiza a cinco personas con 2do año de bachillerato, 15 años y continúa en educación en 1968, Licenciada en Psicología y Pedagogía.

9.Borrero Pérez, Rosa Esmilda, alfabetizó a cuatro personas, con 34 años, en San Fernando, barrio Palmar, maestra graduada, Licenciada en Educación Primaria.
10.Bosch Aldana, Pablo, alfabetizó con 21 años de edad, en Cuartón Ritho, Baracoa, a cinco personas, maestro voluntario. Licenciado en Ciencias Sociales.
11.Brooks, Carmelina, fallecida, alfabetiza con 35 años de edad, 2do año de Pedagogía, alfabetizó en La Caridad de Los Indios a 15 analfabetos, asesora técnica.
12.Brooks Villalón, Emilio, alfabetiza con tercer año de bachillerato en Guantánamo, Yateras y Baracoa, incorporada a educación desde 1959 donde labora por 39 años
13.Caballero Martínez, Amalia, alfabetiza con 31 años de edad, en Jaibo Abajo Guantánamo, cursaba el bachillerato, enseña a 16 iletrados. Maestra Primaria.
14.Caballero Martínez, Graciela, alfabetiza a un alumno como Maestra Normalista, realizó sus labres en Guantánamo, jefa de unidad y asesora de alfabetizadores.
15.Callicó Castellanos, Jerónimo de La Caridad, fallecido, se incorpora como maestro graduado, asesor en Guantánamo, fundador de la Escuela de Comercio. Doctor en Ciencias Comerciales.
16.Campo Caballero, Yolaida, alfabetiza con 15 años y el 9no grado, en El Guaso perteneciente a Argeo Martínez, enseña a dos iletrados, se supera y labora en educación. Maestra Primaria.
17.Capó Hermosilla Haydee, se incorpora a la alfabetización en 1961 en Sierra Canasta en el antiguo Central Ermita, alfabetiza a tres alumnos.
18.Castillo Raymond, Orlando, fallecido, en 1959 se inicia como maestro interino, alfabetiza al llamado de la revolución como maestro, Licenciado en Educación Primaria.
19.Charro Hall, María, alfabetiza con 8vo grado en Guantánamo, enseña a un analfabeto, posteriormente laboró en el MINCIN.
20.Chibas Chibas, Felicia Aurora, alfabetiza con 24 años de edad, siendo maestra graduada, realiza sus labores en Monte Ruz, con tres iletrados, asesora.
21.Cintra Castillo, Felipa, alfabetiza a tres iletrados con 6to grado, en Arroyón del Vínculo. Continuó en el sector de educación como Maestra Primaria.
22.Cisneros Poll, José Rafael, alfabetiza a 18 personas con 16 años y el 8vo grado, en Los Ñames del Realengo 18. Laboró en el MININT durante 29 años.
23.Creagh Creagh, Clarissa, pedagoga, investigadora y promotora cultural en Guantánamo. Se incorpora a la campaña como maestra, alfabetizó a seis iletrados.
24.Crump Dollinson, Leopoldo Oracio, alfabetizó con 15 años de edad a seis alumnos, en la Caridad de los Indios, cursaba 9no grado, obtiene beca para profesor de Física.
25.Crump Dollinson, Ana María, se incorpora al sector de educación en 1960 y a la campaña con 25 años y 2do año de Comercio, en la escuela primaria de La Lima Tiguabos, Guantánamo, trabajó con seis personas. Licenciada en educación Primaria, Secundaria y Lengua Inglesa.
26.Cuscó Prieto, Nilda Julia, incorporada a educación en 1957, Maestra Normalista, se incorpora a la campaña con 21 años de edad, en el poblado de Boquerón, trabajó con descendientes de habla inglesa, alfabetizó 17 personas.
27.De La Caridad Faure, Margary, alfabetizó a cuatro iletrados y dos haitianos que no aprendieron por el idioma, en el Cuartón La Palmita, Central Los Reinadlos, Santiago de Cuba, cursaba el 2do año de la Escuela de Comercio.
28.Delisle Paizan, Nercia Honoria, alfabetiza con 18 años a seis iletrados, 3er año de la escuela de maestros normalistas, alfabetiza en Los Almendros Manzanillo, dirigió a 15 brigadistas. Maestra primaria.
29.Díaz Valera, Neusidel, alfabetizó a una persona, estudiante normalista, 18 años de edad, en Arroyo Negro en el Vínculo. Licenciada en Educación.
30.Difur Ramírez, Juana Elcira, alfabetiza a cinco iletrados como maestra graduada en San Idelfonso, asesora de brigadistas. Posteriormente Secretaria ejecutiva de la Comisión Provincial de Prevención y Atención Social.
31.Dranget Charlot, Olga, fallecida, alfabetizó en Arroyón del Guaso a cinco personas siendo maestra de música graduada, con 35 años .Se incorpora a educación en 1960.
32.Duverger Jay, Anicio, alfabetizó con 18 años de edad, en Dos Brazos de Baracoa a seis personas como brigadista Conrado Benítez .Licenciado en Ciencias Sociales.
33.Exavier Suárez, Neida Teresa, alfabetiza a dos analfabetos con 13 años de edad y 6to grado, en Los Calderos de Imias, brigadista .Licenciada en Educación Primaria.
34.Favier Hernández, Rita, alfabetiza siendo maestra hogarista, en Loma Blanca a dos personas, realiza captación de analfabetos, trabaja en educación durante 27 años.
35.Fernández Velásquez, Esteban, profesor de Informática y Laboral, alfabetiza con 17 años, en el Cuartón la Gurbia Saltadero del Río Toa Baracoa, a cinco personas, con sexto grado, brigadista Conrado Benítez.
36.Folgoso Paradelo, Adelaida, alfabetiza con 5to grado, en La Hembrita municipio El Salvador, a dos iletrados, brigadista Conrado Benítez .Licenciada en Defectología.
37.Fondin Sabó, Norma, Doctora en Pedagogía, alfabetizó a tres personas, participó en el censo de analfabetos.
38.Frederichy Gil, Adelaida, fallecida, Maestra Normalista, graduada en 1953, alfabetiza en La Lima Tiguabos, atendía a tres brigadistas técnicamente ,34 años en educación.

39.Fuentes Solano, Eumelia Amparo, alfabetiza en El Quemado de Cuneira y barrio Isleta en Guantánamo, con 16 años y 7mo grado aprobado, atiende a 11 iletrados. Continúa en educación durante 36 años.
40.García Buduen, Ángel Bernardo, alfabetiza a tres personas con 14 años de edad en La Fangosa, Yateras, se incorpora a educación en 1969 .Licenciado en Filosofía.
41.García Lateulada, Mercedes, alfabetiza con 16 años, en Maca Arriba, finca La Matilda, barrio El Vínculo, a diez alumnos ,brigadista.
42.González Arnaud, Lázaro, alfabetizó en el Sindicato de Ferroviarios en Guantánamo, en San Lorenzo en la Sierra Maestra y en Las Delicias Arroyo Naranjo en el barrio, El Vínculo, Licenciado en Educación.
43.González Charadán, Hilda Aurora, alfabetizó con 16 años de edad y 6to grado, a dos personas en la escuela Román Rivera en Guantánamo luego se incorporó a educación. Licenciada en Educación Primaria.
44.Guerra, Ramón (2011). La campaña de alfabetización en Cuba (II). Blog Cultura Cuba. Recuperado de: http://blogs.monografias.com/cultura-cuba/2011/07/12/la-campana-de-alfabetizacion-en-cuba-ii/
45.Guerra Carmona, Emma Elvira, maestra desde 1948, alfabetizó en su propia casa, Licenciada en Educación Preescolar, Vanguardia Nacional, Heroína del Trabajo de la República de Cuba.
46.Guerra Ute, Maura E, alfabetiza en el año 1961, cursaba el bachillerato, brigadista, alfabetizó a dos personas, posteriormente Doctora, especialidad Anestesiología.
47.Heredia Alcolea, Maura Esther, fallecida, se incorporó a la alfabetización en la cárcel de Guantánamo y durante la alfabetización lo realizó en la cuadra donde residía. Licenciada en Español y Literatura.
48.Heredia Rivera, Reinaldo, con 11 años en 1960 se incorpora a la campaña en la zona del Paraíso y además se dedica a enseñar el instrumento (tres).
49.Imbert Palmero, Juana, alfabetiza con 18 años en el Realengo 18, Los Lecheros, cursaba el 2do año de la Escuela Normal, brigadista Conrado Benítez, alfabetiza a seis alumnos. Licenciada en Educación Especial.
50.Jarosay La O, Zeida Esther, alfabetiza a nueve iletrados con 17 años, en El Realengo 18, Matahambre, estudiante de bachillerato, continúa en educación por 38 años, Licenciada en Educación.
51.Jeffers Fabré, Inalvis, maestra normalista desde 1960, alfabetiza con 18 años a tres personas en la escuela Patricio Lumumba, finca la Anacahuita, Cuartón los Letreros de Caujerí, Baracoa, Licenciada en Lengua Inglesa.
52.Karril Fuentes, Domingo, alfabetiza con 11no grado, brigadista, se incorpora después de la alfabetización al MINCIN, labora durante 38 años como administrador.
53.Lalondriz Orí, Clara, fallecida, alfabetiza desde 1959, responsable y asesora en la ciudad de Guantánamo, en Jamaica y Tames, destacada revolucionaria.
54.Lalondriz Orí, María Caridad, fallecida , alfabetiza estudiando el bachillerato, en Jamaica de Yateras, posteriormente se supera y se mantiene en el sector de educación durante 38 años, Licenciada en Educación Primaria,
55.Lamot Calzado, Nancy Eleucadia, maestra voluntaria en Arroyo Salado, fundadora del primer Contingente de Maestros Populares de la Revolución, alfabetizó en el Alto del Mango, laboró en educación desde 1959 por 36 años.
56.Lateulade Bombú, María, falleció con 104 años de edad, se desempeñaba como maestra en su casa cuando se incorpora a la alfabetización, labor que realiza en el mismo lugar, se gradúa posteriormente como maestra primaria.
57.Limonta Quesada, Olivia, alfabetiza con nueve iletrados y 5to año de bachillerato, brigadista en el barrio Hondones Yateras, asesora, se mantiene en educación.
58.Lorenzo Cuña, Daisy Nora, alfabetiza a cuatro analfabetos, con 26 años y 11no grado, en Guantánamo, Licenciada en educación Primaria.
59.Manfugas Reyes, Paulino Eliseo, alfabetizó a ocho personas en Bartru, en el municipio Bayate con 16 años y 9no grado, se incorpora a educación en el año 1967, fue brigadista Conrado Benítez. Licenciado en Educación Primaria.
60.Marcos, María Mercedes, Maestra Normalista desde 1958, alfabetiza en Centeno de Caujerí , San Antonio del Sur, Licenciada en Educación Primaria.
61.Massó Heredia, Alfredo Edesio, alfabetiza a cuatro iletrados a los 14 años y 5to grado, en El Alto de La Tagua, Licenciado en Cultura Física.
62.Mcala Gainza, Roberto Isaac, maestro voluntario, alfabetiza desde 1959, con 22 años y nivel medio de escolaridad, en la Sierra Maestra, asesor, laboró durante 31 años en el sector de educación, Licenciado en Geografía.
63.Mejias Raimond, Idalva, alfabetizó a diez personas con 23 años, en el barrio La Caridad, Guantánamo, brigadista, Licenciada en Cultura Física.
64.Mena, Pilar Salomé, alfabetiza en 1961 con tercer año de bachillerato, alfabetizó a un alumno en Guantánamo, actualmente jubilada.
65.Mestre Preval, Edda de la Cruz, alfabetizó en Manuel Támes a cinco personas, con 14 años y 7mo grado, luego se incorpora a educación. Licenciada en Educación Primaria.
66.Moran Del Valle, Ramona, maestra primaria alfabetiza desde 1960, con 17 años, alfabetizó en el Corojo de Caujerí municipio Guantánamo, asesora de brigadistas. Licenciada en Educación, especialidad Educación Primaria.

67.Navarro Núñez, Hilda Evarista, alfabetiza con 15 años, 7mo grado, en Guantánamo, se supera y se incorpora a educación durante 18 años, miembro de la brigada Frank País.
68.Núñez Rousseaux, Martha Esther, alfabetiza con 13 años de edad y el 6to grado vencido a seis campesinos en el municipio El Salvador, en Quemado de Cuneira, participó en el acto nacional.
69.Núñez Salazar, Mercedes Matilde, maestra normalista, con 26 años, alfabetizó a ocho personas, en Dos Brazos Arriba y Abajo, Yateras, Caimanera y Paraguay, responsable de alfabetización en Caimanera.
70.Nolan Empty, Maura, alfabetiza con 6to grado, brigadista en Maca Arriba y Bario La Caridad de los Indios con siete analfabetos, posteriormente a la campaña se incorpora al sector de la Industria Ligera durante 36 años.
71.Palmer Mckenzie, Florencia, alfabetiza a cuatro personas con 21 años y 2do año de Comercio, en el Cuartón La Palmita, Central Los Reinadlos, Songo La Maya, posterior a la campaña se gradúa de contadora.
72.Perelló Martínez, Malvina, alfabetiza a nueve personas en Bayate con 14 años, 6to grado, brigadista, se incorpora a educación en el año 1969. Licenciada en Educación.
73.Pérez Lorenzo, Eulalio, fallecido, alfabetizó en Río Seco de Manuel Tames con 11 años de edad, en una granja de ganadería, falleció siendo maestro.
74.Plá Duporté Elisa, alfabetiza a dos analfabetos, 6to grado, brigadista en El Guayabal de Yateras, se supera e ingresa a educación durante 39 años.
75.Planes Hernández, Olivia, alfabetiza con el 1er año de secundaria, realizando sus labores en Limoncito de Bayate con seis iletrados.
76.Plunkett James, Clinton, alfabetiza a los 17 años de edad, brigadista en El Guayabal de Pons en La Tagua, alfabetiza a cinco personas, posterior a la campaña obtiene el título de Doctor en Estomatología.
77.Polanco Parra, José Ángel, alfabetiza con 7mo grado cursado, miembro de la Brigada Conrado Benítez, participó en la captación de analfabetos y en labores agrícolas.
78.Porro Gallart, Bertha Rosa, se incorpora al sector de educación desde el año 1945, Doctora en Pedagogía, alfabetiza en la antigua Escuela Nocturna ubicada en aquel entonces en Beneficencia y Emilio Giró.
79.Porro Gallart, Olga, fallecida, profesora graduada, alfabetiza en el antiguo Centro de Educación de Adultos en Guantánamo, laboró en educación desde 1955 por 44 años.
80.Quert Castillo, Ada Valentina, maestra normalista, maestra sustituta en 1957, alfabetizó con 24 años, asesora, albergó brigadistas en su hogar, participó en el acto de culminación de la campaña en ciudad de la Habana.
81.Quintana Álvarez, Norka, fallecida, alfabetizó como maestra voluntaria desde 1959, en la campaña enseñó a 14 personas, con 23 años.
82.Ramírez Urt, Israel, alfabetiza con 16 años y 7mo grado, en La Lima San Juan de Monte Ruz (El Muerto), participa en el acto nacional, continúa en el sector de educación.
83.Reyes Fernández, Isabel Marí, alfabetiza con 4to año de la Escuela de Maestros Normalistas, en San Lorenzo, Sierra Maestra y en Las Delicias Arroyo Naranjo en el barrio El Vínculo, brigadista. Licenciada en Educación.
84.Reyna Sánchez, Elicena, Maestra Normalista, alfabetiza con 20 años de edad, a cuatro campesinos en Canabacoa, Río Frío, asesoraba a los brigadistas de la zona.
85.Rigual Rodríguez, María Antonia, alfabetiza con 16 años en Sitio Arriba de Cabaña, se supera y se incorpora a educación. Licenciada en Español.
86.Rivera Hernández, Pascual Antonio, alfabetiza a tres iletrados con 11 años de edad y sexto grado, desempeñó tareas de propaganda gráfica y dibujo. Licenciado en Educación Plástica.
87.Rodríguez Casamayor, Iluminado, alfabetiza con 18 años, cursando el bachillerato, asesor en Boquerón, atiende la brigada de la frontera con la Base Naval, brigadista. Licenciado en Educación Laboral e Historia.
88.Ruíz Rousseaux, Humberto, alfabetiza a dos iletrados con sexto grado, brigadista, en Santa Catalina de Sagua de Tánamo. Posteriormente se desempeña como maestro.
89.Sánchez Pérez, Enma Olivia, con 23 años, Maestra Normalista, alfabetiza en Tortuguilla en el Cuartón Manuel Támes a los obreros que construían la carretera de Baracoa, labora en el sector de educación durante 37 años.
90.Sarjentón Fernández, Nelsi, alfabetiza en Bayate y Limonar a 21 iletrados con 21 años y 2do año de la Escuela de Comercio, se supera y continúa en educación.
91.Seisdedos López, Ana Hilda, alfabetizó con 23 años de edad, en Guantánamo en el poblado de Cecilia, comunidad Montgomery a un iletrado, fue alfabetizadora Conrado Benítez, participó en el acto nacional.
92.Serrano Ruane, Margot, alfabetiza cursando la secundaria, brigadista en la Unidad Militar de Vilorio, y Cabo de San Antonio del Sur, Licenciada en Español y Literatura.
93.Sierra Mustelier, Marvis, alfabetiza a cuatro iletrados y sexto grado en Tacobay de Baracoa, participó en el acto nacional, después funcionaria del Poder Popular.
94.Simón Bueno, Rosa Mirtha, en educación desde 1959, alfabetizó en la Güira de Palmar a seis personas, ayudaba en las labores de la casa. Licenciada.
95.Soto Jay, María Caridad, alfabetiza a dos personas con 13 años, en la Escuela Omar Ranedo en la zona sur Guantánamo, Maestra Popular. Licenciada en Filología.

Presentar algunos de los más relevantes aspectos de la Campaña Nacional de Alfabetización para la sociedad guantanamera, es demostrativa de la certeza de la

Dirección de la Revolución Cubana en cuanto a la necesidad de la eliminación del analfabetismo, la pobreza espiritual y material, considerando a la alfabetización, no sólo como un proceso de instrucción popular, sino también, como un proceso de tránsito hacia una nueva era de Revolución en la Educación.

Conclusiones

El presente artículo muestra aspectos, en mayor parte inéditos, de un hecho considerado como uno de los más trascendentales del ámbito educacional cubano: la Campaña de Alfabetización, guantanamera (1960 – 1961), donde se exponen particularidades esenciales de su desarrollo en la localidad.

A partir de su presentación queda demostrada su finalidad práctica, la educación para todos, y el papel de propulsora del progreso social, que pudo levantar con su modo de actuación la bandera progresista de búsqueda de vías para un desarrollo de la sociedad y humano con equidad, entendimiento, solidaridad, dignidad, justicia, sensibilidad humana y estilo único de pensamiento y acción, asegurar una mejor calidad de vida de la sociedad.

96.Speck Jay, Zenaida Irene, alfabetizó a cinco haitianos con 15 años y 6to grado, en la Cidra del Salvador Bayate en Gtmo, brigadista, se supera e incorpora a educación en 1965 y trabaja por 37 años, Licenciada en Educación.

97.Tavera Heredia, Concepción, alfabetiza a diez analfabetos con 9no grado, en el Sitio de Cabaña, coopera con el censo, en las labores agrícolas y domésticas.

98.Tavera Heredia, Lidia Victoria, alfabetiza con 5to grado en Jamaica a cinco personas adultas, miembro de la brigada Conrado Benítez.

99.Tur Rodríguez, Alba Esther, Maestra Normalista, alfabetizó con 24 años a cinco personas, en la escuela Frank País, asesora. Licenciada en Español y Literatura.

100.Valdespino Sánchez, Norma Aleida, alfabetiza a seis alumnos en la Academia de Inglés con 23 años y 6to grado, se desempeña como maestra popular, posteriormente se desempeña como profesora de corte y costura.

101.Vargas Hernández, Ruth Estibia, maestra graduada, alfabetiza desde 1960, trabaja como asesora técnica de Santa Fe Arriba, barrio Lajas El Salvador, alfabetizó a una persona, responsable de escuela con 42 alumnos. Licenciada en Educación Primaria.

102.Vargas Urgelles, Juan Bautista, brigadista, alfabetizó a cuatro iletrados con 6to grado, en Los Ñames Arriba Realengo 18, El Salvador, durante la campaña realizó charlas sanitarias, ayuda en el trabajo de optometría.

103.Vidal Cisneros, Carlos, alfabetiza en la brigada Patria o Muerte, 14 años, en el Cuartón Boca de Peña municipio Yateras, a tres iletrados, y siete haitianos Licenciado en Educación.

104. Videaux Wilson, Florinda, alfabetizó a 20 alumnos en Sagua de Tánamo, en la finca Marrajo, trabajo en el sector de educación 30 años.

105.Videaux Wilson, Modesta, maestra popular, se incorporó al sector en 1957, en la campaña, alfabetizó en Palenque de Yateras a 15 personas, responsable de brigadistas. Licenciada en Educación Primaria.

106.Viera Bayeaux, Idolka, Maestra Normalista, se incorporó a la campaña a los 20 años, alfabetizó en Caimanera como responsable de unidad, alfabetizó a cinco iletrados en su casa y cinco en Caimanera. Licenciada en Educación.

107.Vinent Massó, Juana Elpidia, alfabetiza a los 15 años, 8vo grado, en Sabana del Vínculo, a dos analfabetos, se supera y permanece en educación. Licenciada en Educación especialidad Biología.

108.Wilson Cesar, Margarita Caridad, brigadista, alfabetiza a seis iletrados en el Caró, municipio El Salvador. Se supera luego como Técnica en Derecho.

109. Zalazar Kindelán, Justina, alfabetiza como maestra popular en El Vínculo de Cabaña, Niceto Pérez, orientaba y dirigía en el municipio a los brigadistas.

Estos resultados son una manera de preservar y divulgar este recurso patrimonial de la degradación del tiempo y el olvido, al ser portadores de valiosas experiencias que pueden ser aprovechadas en las prácticas educativas no escolarizadas, en nuestros pueblos de América Latina y el Caribe.

Referencias bibliográficas

Chávez Rodríguez, Justo. (2001). *Bosquejo histórico de la Educación en Cuba.* La Habana.

Editorial Pueblo y Educación.

Consejo Comunal Cultura y Artes La Florida. 1/18/2007. Recuperado de: http://cccalaflor.blogspot.com/2006/09/definicin-de-cultura-segn-la-unesco.html

Fernández, Escaverino, Elia Mercedes (2004). *Ideas acerca de la misión del maestro en la obra educativa de Raúl Ferrer: su contribución a la educación cubana.* Villa Clara: Pueblo y Educación.

Museo Nacional de Alfabetización (1964). Memoria de la Campaña de Alfabetización. Municipal Baracoa. Ciudad Habana.

Museo Nacional de Alfabetización. (1964). Memoria municipal de la Campaña de Alfabetización en Santiago de Cuba. Ciudad Habana.

Museo Nacional de Alfabetización (1964). Memoria de la Campaña de Alfabetización. Municipal Yateras. Ciudad Habana.

Instituto Cubano del Libro (1976). *La Educación en Revolución*. La Habana.

Portal de Cultura. La historia de Guantánamo (2006). Sección Educación. Portal de la Cultura. Recuperado de: http://ucp.gu.rimed.cu/hosting/conozca_gtmo/educacion.html

Milán, Y. (22 de diciembre, 2011). Radiografía de la alfabetización en Guantánamo. [Fotografía]. Recuperado de: https://lentedaumento.wordpress.com/2011/12/22/radiografia-de-la- alfabetizacion-en-guantanamo/

Revé Crump, Lillian (2012). *Panorama de la Campaña de Alfabetización en Guantánamo.* (Tesis de maestría). La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP).

Revé Crump, Lillian. (2016). La Campaña de Alfabetización (1960-1961) su contribución al desarrollo educacional en Guantánamo. La Habana: Tesis doctoral, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP).

UNESCO (1997). *La educación de las personas adultas*. Declaración de Hamburgo. La agenda para el futuro. Presentado en 5ª Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas 14 - 18 de Julio. Hamburgo.

Una didáctica fundamentada en las necesidades sociales de América Latina. Replanteando la didáctica crítica

A didactics based on the social needs of Latin America. Rethinking critical didactics

Pedro Emiliano Farfán Flores. *farfan@cencar.udg.mx*
Universidad de Guadalajara. México
Recibido: 02/08/2020
Aprobado: 03/09/2020

Resumen

Se exponen una serie de reflexiones y propuestas para una pedagogía y didáctica críticas que tengan en consideración las necesidades sociales y educativas en América Latina identificadas en la primera y segunda décadas del siglo XXI. Se abordan los procesos de modernidad y posmodernidad y su vinculación con las necesidades sociales y educativas de Latinoamérica; las concepciones de didáctica y de didáctica crítica en lo particular y, finalmente, anotamos algunos principios y aportes desde la didáctica crítica para repensar algunas alternativas de futuro que permitan incidir en la problemática regional y replantear la manera de enfrentarla desde el campo de lo educativo.

Palabras Claves: Didáctica, Didáctica Crítica, Pedagogía Crítica, Necesidades Educativas, América Latina

Abstract

A series of reflections and proposals for a critical pedagogy and didactics that take into account the social and educational needs in Latin America identified in the first and second decades of the XXI century are exposed. The processes of modernity and postmodernity and their relationship with the social and educational needs of Latin America are addressed; the conceptions of didactics and critical didactics in the particular and, finally, we write down some principles and contributions from critical didactics to rethink some future alternatives that allow to influence regional problems and rethink the way to face them from the field of education.

Keywords: Didactics, Critical Didactics, Critical Pedagogy, Educational Needs, Latin America

Introducción

> "Nada ganamos luchando por separado
> para caer vencidos todos juntos"
>
> Ángeles **Mastreta**

La historia de América Latina y sus necesidades ha estado caracterizada por la conquista y su lucha por la liberación. En diversos momentos de su proceso de formación social se ha puesto énfasis en la importancia de la educación y distintos esfuerzos y alternativas se han ensayado. Con frecuencia, a lo largo de su historia siguiendo los esquemas europeos o norteamericanos, a los que pareciera que llegamos siempre tarde. No obstante, tradición y modernidad han coexistido, modernidad y posmodernidad, también; atraso y cambio, creatividad y lucha han acompañado sus procesos sociales. ¿De qué manera el desarrollo histórico de América Latina ha propiciado sus problemáticas generales y sus necesidades sociales y educativas en esta primera década del siglo XXI; qué papel han jugado, en este proceso, las principales concepciones de didáctica y qué aportes se podrían hacer desde una perspectiva crítica para enfrentar un futuro inmediato y satisfacer dichas necesidades?

Nos proponemos exponer algunos elementos sobre las necesidades sociales y educativas en América Latina identificadas en la primera década del siglo XXI, así como reflexionar sobre sus relaciones con la didáctica, particularmente desde una perspectiva crítica. Esperamos con ello sugerir y proponer algunos principios que permitan incidir en nuestra problemática regional y replantearnos así la manera de enfrentarla.

Para tratar de responder al cuestionamiento anterior hemos dividido el texto en tres apartados: en el primero de ellos abordaremos los procesos de modernidad y posmodernidad y su vinculación con las necesidades sociales y educativas de América Latina; en un segundo momento habremos de abordar las concepciones de didáctica y de didáctica crítica en lo particular y, finalmente, anotamos algunos principios y aportes desde la didáctica crítica para repensar algunas alternativas de futuro.

Modernidad/posmodernidad y necesidades sociales y educativas en América Latina

Modernidad, globalización y posmodernidad en América Latina

La Modernidad que según algunos autores (Lyotard, Habermas, Touraine, Guiddens, Baudrillard) nació en el Siglo de las Luces y alcanzó su apogeo con la industrialización de las sociedades, se caracterizó por la descomposición del orden clásico y su ideología y por la universalización de una serie de principios adoptados por una gran parte de la humanidad; Modernidad que en el caso de América Latina es traída desde Europa primero y consolidada vía la industrialización por los Estados Unidos de América después, pero a la que se llega tarde.

Esa modernidad que algunos dicen hoy se encuentra en crisis y progresivamente va dando pie a un nuevo proceso: la posmodernidad. Modernidad y posmodernidad se nos presentan como antinomias y no como fases o etapas contradictorias y a la vez complementarias de un mismo proceso entendido en su complejidad en diferentes momentos históricos y con diferentes expresiones y concreciones a lo largo de su desarrollo, como contradicción dialéctica. Una propuesta para comprender esta contradicción dialéctica la hace el filósofo Enrique Dussel (Dussel, 2016) al plantear la idea de un diálogo auténtico y simétrico entre los distintas tradiciones filosóficas que bien podría extender también a la sociología, la antropología, la educación.

Antes de la modernidad europea también había una América con una serie de tradiciones y creencias, no obstante en esa historia de conquistas e imposiciones se establecieron nuevos modos y estilos de vida y nuevas finalidades, también se aceleraron momentos para alcanzar lo más pronto posible ese proyecto de modernidad. Se dieron así, como en casi todo el planeta, cambios y a la vez surgieron nuevas necesidades y problemáticas. Para muchos concretar ese proyecto llevaría a un predominio de la razón por encima de lo divino (sin embargo en nuestros pueblos aún es posible ver expresiones de sincretismo religioso), la ciencia y la técnica harían que la Humanidad tuviera una vida más segura y más placentera, todo sería más sólido y más feliz. Dos características marcarían esta modernización: la racionalización y la multiplicidad y fragmentación del conocimiento (Pourtois, 2007, págs. 26-35). La educación se fundaría en ciertas racionalidades principalmente técnicas e instrumentales y la especialización cobraría carta de naturalidad en el quehacer cotidiano. Así la integración al igual que la complejidad de lo real desapareció de nuestros horizontes.

Por otro lado y al mismo tiempo, ese proyecto de modernidad está hoy en crisis y por tanto se hace necesario crear o avanzar a uno nuevo, el de la posmodernidad. Para otros es necesario replantear y reconstruir los principios de la Modernidad, sus fines a la luz del nuevo momento histórico, se trata, dicen, de una nueva etapa del proceso de desarrollo de la Humanidad, pero no todos ven la posmodernidad como aquello que permitirá fundar un nuevo proyecto, integrador y recuperador de lo complejo sino que es el momento propicio para romper con el pasado y crear un futuro nuevo. Dos ejes caracterizan a la posmodernidad: la agrupación racionalización/subjetivación y la integración (Pourtois, 2007), estos implican nuevos retos y desafíos para la educación, entre ellos la de una enseñanza y un aprendizaje que considere, en el caso de América Latina, su historia y su contexto, su idiosincrasia y su cultura.

Hacia fines del siglo XX América Latina se embarcó en una nueva propuesta del capitalismo mundial: La globalización o como le suelen llamar autores críticos, mundialización, para dejar claro que lo que hay es una neocolonización del paradigma dominante económico norteamericano. Esta propuesta que prometía inicialmente una gran oportunidad que implicaría a todas las culturas del globo terráqueo, pronto mostró su verdadero rostro, lo que aparentaba sería una propuesta, terminó siendo un fenómeno esencialmente económico de liberalización de los mercados y su financiación bajo un determinado modelo económico, el neoliberal, por ello algunos han dado en llamarle

más concretamente mundialización neoliberal o internacionalización del capitalismo, no obstante, hay quienes sostienen que existe como alternativa una mundialización solidaria (Rodríguez Rojo, 2002, p. 19).

Este fenómeno, implicó una serie de transformaciones y reformas en la vida cotidiana de los sujetos y las instituciones, así como seguir cargando con problemáticas generales desde nuestra historia y nuestro pasado; pero también nuevos desafíos y horizontes para la educación de nuestro continente, así como la búsqueda de nuevos sentidos y rumbos para la pedagogía y la didáctica (Mejía, 2003, pp. 58-79). En estos momentos una pandemia por el virus del tipo coronavirus SRAS-CoV-2, infesta al mundo y trastoca modelos económicos, políticos, culturales y consecuentemente la salud y la educación, entre otros (Quijano & Jimenez, 2020)

Problemáticas generales y necesidades sociales y educativas de América Latina

En la lucha de América Latina por encontrar un proyecto propio se han podido identificar autocríticamente una serie de problemáticas generales que se comparten por casi la totalidad de los países que conforman la región. Para los fines de este trabajo nos interesa resaltar algunas: La primera de ellas se refiere a nuestra identidad, una identidad mancillada una y otra vez, pero a fin de cuentas híbrida y mestizada; otra es la referente al colonialismo europeo y norteamericano, un colonialismo no sólo económico y cultural sino también mental; una más es la que se refiere a la desigualdad en los diferentes ámbitos cultural, político, económico y por último la que tiene que ver con la fragmentación.

Casi todas estas problemáticas han sido explicadas desde un punto de vista dominante como falta de desarrollo; es decir, como un no llegar a la meta, como un no coincidir con el modelo de los países centrales y desarrollados, como un atraso, como una falta de aceleración, como un subdesarrollo. El origen generalmente se ha adjudicado a una incapacidad innata racial, cultural e históricamente acumulada (Puiggrós, 1994), que ha dado origen, siguiendo a Puiggrós, a tres grupos de problemas: los que provienen de la crisis de los modelos centrales fundantes, los que son producto de la inconcreción del proceso de modernidad educativa latinoamericana y los que son consecuencia del desdoblamiento de políticas neoconservadoras y neoliberales.

No obstante el reconocimiento de lo anterior, hoy pareciera en general que no se han construido alternativas educativas que respondan a estas problemáticas latinoamericanas, más bien se han retomado modelos nuevamente de los países centrales lo que nuevamente la convierte en una educación subordinada. Sin embargo, vale la pena destacar esfuerzos en esa dirección desarrollados por países como Cuba, Venezuela, Brasil, Argentina, Bolivia o Nicaragua por mencionar algunos. “Ahora tenemos problemas comunes. Se requiere que construyamos teorías adecuadas para comprender las formas como está cambiando el mundo moderno americano, dejar volar la imaginación hacia los futuros educativos y llegar a diseñar propuestas viables, abiertas al futuro,” (Puiggrós, 1994).

Desde la década de los setenta del siglo pasado se ha venido impulsando, no sin obstáculos, una pedagogía de la liberación, una pedagogía crítica latinoamericana que incluso ha logrado penetrar a los Estados Unidos de Norteamérica (Maldonado G, 2008). Pero ¿cuáles son algunas de las necesidades sociales y educativas a las que tendría que dar respuesta una pedagogía y las didácticas críticas específicas para la América Latina?

Para los fines de este trabajo nos centraremos principalmente en las necesidades referentes a la enseñanza y el aprendizaje (Torres, 1998) y lo haremos haciendo una exposición un tanto general y arbitraria.

Sin duda, una necesidad importante es la del crecimiento económico y la distribución equitativa de la riqueza social para lo cual la educación es percibida como prioritaria. Otra necesidad impostergable es la del acceso a la educación y las tecnologías de la información, el conocimiento y el entretenimiento, lo que a su vez implica un acceso universal a la conectividad; una más es la referida a la calidad de educación. Otra necesidad apremiante que es posible identificar es la de la superación de una visión educativa instrumentalista, acrítica, tecnocrática, especializante y fragmentaria. Una más tiene que ver con la inclusión de contenidos curriculares significativos para la identidad, la idiosincrasia y la cultura latinoamericana sin que esto signifique dejar de lado otros aportes culturales mundiales, aún ahora se requiere superar la visión fragmentaria por una armoniosa y coherente que deje espacio a lo posible, a lo deseable, a lo complejo, a la incertidumbre.

En sociedades cruzadas por la conquista y el sometimiento forzado, una necesidad de enseñanza-aprendizaje[1], tiene que ver con la comunicación, particularmente con lo referente a los lenguajes oral, escrito, no verbal y otros; otra necesidad tiene que ver con las habilidades del pensamiento con énfasis en el desarrollo de un pensamiento crítico que favorezca la solución de problemas, la creatividad, la metacognición, la inteligencia emocional, el sueño, la esperanza y el deseo; otra es la satisfacción de una necesidad relacionada con la gestión de habilidades para el trabajo intelectual (gestión de la información y el conocimiento); una más tiene que ver con la formación de un espíritu científico y tecnológico que asuma desde la incertidumbre y la complejidad nuestra problemática regional y la importancia de crear conocimiento propio y de usarlo y difundirlo sin temores. Una necesidad más tiene que ver con el desarrollo de valores y actitudes acordes a nuestra identidad, idiosincrasia y cultura, sin descuidar aquello que se ha considerado por la Humanidad como universal. Otra necesidad es la de superar el currículo por asignaturas y arribar a un currículo integrado e integrador, inter y transdisciplinar. Una más es la referente a la formación docente, es decir, de aquellos que harán posible cualquier transformación que se proponga.

Horizontes y desafíos para la educación y la didáctica en América Latina

1 Entendemos por necesidad de enseñanza-aprendizaje a la carencia o ausencia de conocimientos, saberes, habilidades, destrezas y valores para que los seres humanos puedan vivir con justicia, dignidad, felicidad y con posibilidades de seguir construyendo su mundo y su vida individual y colectiva. La necesidad no es sólo un asunto natural sino también está ligado al modo en el que la sociedad se organiza para resolverla.

Como se desprende de lo anterior los sistemas educativos de la región requieren reconocer honestamente las necesidades de sus pueblos y no adecuarlos a las de los países desarrollados, reconocer sus trayectorias históricas y culturales y a la vez ser capaces de abrirse a los adelantos teórico-metodológicos, pedagógicos y didácticos, así como a los avances científicos y tecnológicos de manera crítica y permitir una plena participación de la sociedad civil en los asuntos educativos.

Según ha propuesto Adriana Puiggrós (1994), se hace necesario desconstruir el discurso pedagógico moderno, pero no en su totalidad sino ver con qué elementos nos quedamos de éste. No es posible reconocer las necesidades educativas sin su vinculación con el resto de la estructura social y con la historia de formación de esa sociedad. Es conveniente no perder de vista su esencia compleja, contradictoria y procesual. Lo que en educación se planea no se ven sus resultados sino hasta 15 ó 25 años después, lo que implica pensar una educación no sólo para el presente sino para un futuro pensado, imaginado, utópico si se quiere, un futuro posible cargado de la riqueza histórica del pasado, lo que implica, entre otras cosas, pensar lo educativo desde una pedagogía que recupere al ser humano en su totalidad, una pedagogía emancipadora y crítica como la que Paulo Freire, ese latinoamericano humanista y crítico nos ha legado.

Lugar y espacio de la didáctica crítica

Durante el siglo XX en América Latina se dieron -como a lo largo de su historia- rupturas y contradicciones, sometimientos y emancipaciones, cambios y retrocesos, en el caso de la pedagogía y la didáctica no fue la excepción (Cambi, 2005). En las diferentes sociedades se ligó a la educación como factor primordial para el desarrollo y como un elemento básico para la movilidad social, así como una relación más o menos cercana con la ciencia y la tecnología y se le asignó un papel básico para la calificación para el trabajo; se sustentó en conceptos como los de eficiencia y eficacia. La pedagogía fue también concebida de distintas maneras, todas estas cosas coexisten hasta hoy sin que por ello se deje de reconocer que en algunos momentos y en algunos países han hegemonizado unas concepciones y ciertas prácticas sobre otras.

La didáctica como arte, técnica, ciencia y praxis

Hay un asunto que no está desconocido por quienes se ocupan de la didáctica, aunque en algunos casos se considera a debate, es el referente a la relación de cualquier didáctica con una determinada concepción de pedagogía, de hombre, cultura, sociedad, naturaleza, conocimiento, etc. También existe más o menos un cierto consenso en reconocerla hoy como una disciplina (Camilloni, 2007) que tiene como objeto el proceso enseñanza-aprendizaje. A la vez se reconoce que existen diversas concepciones, diversas maneras de concretarlas, de practicarlas, de decidirlas, de evaluarlas, de usarlas y que éstas han sido producto de la reflexión, la investigación y la práctica a lo largo de su configuración en el tiempo.

Según señala Sevillano (2005, p. 86 y ss.), la didáctica tiene por objeto de estudio cuatro problemas: los referidos a la enseñanza, el aprendizaje, la instrucción y la formación. Desde su fundación formal por Comenio, se le ha considerado a lo largo de su desarrollo de diferentes maneras, como un arte (Gutiérrez Sáenz, 2008), es decir, como una práctica orientada en gran medida por la intuición y la sensibilidad; no obstante, en otros momentos se le ha creído como la parte operativa de la enseñanza cargada de acciones instrumentales y técnicas. No obstante lo anterior, se ha venido definiendo como una ciencia en parte orientada por una concepción experimental de la misma, luego por una nomotética o bien interpretativa; para otros se ha considerado no sólo como una ciencia sino también como un quehacer o una práctica orientada por la teoría, es decir, como una determinada praxis. Una parte importante de países en la región la consideran una disciplina tanto científica como praxiológica.

Paradigmas y enfoques de la didáctica: positivista, interpretativo, socio crítico

Cada una de las concepciones se ha convertido, tarde o temprano, en modelo a seguir (para decirlo con el término más reciente), en un paradigma que siguiendo a Thomas Kuhn (1975), entendemos como una serie de creencias, valores, técnicas, maneras de resolver problemas y visiones del mundo en las que creen y son compartidas por miembros de una comunidad científica.

Según Sevillano (2005) se pueden identificar cinco modelos representativos: el paradigma positivista cuya base epistemológica radica en el empirismo y considera que el conocimiento se produce captando los objetos a través de los sentidos y sometiéndolos a una lógica hipotético-deductiva, verificacionista y cuantitativa, sigue en gran medida los principios de la ciencia física, descarta la posibilidad de la intervención de la subjetividad. Otro de los paradigmas representativos es el interpretativo, que se basa en una epistemología fenomenológica, utiliza una lógica interpretativa y naturalista, inductiva, busca integrar y dar primacía al sujeto que construye el conocimiento.

Un tercer paradigma es el que se orienta a la mejora de la realidad tratando de comprender su problemática y poniendo énfasis en el uso de los resultados de la investigación para comprender los fenómenos e introducir cambios en las prácticas sobre ellos; un cuarto paradigma enunciado por Sevillano es el paradigma de socio critico que se fundamenta en una epistemología dialéctica y crítica, se basa en una lógica interaccionista, construccionista social que busca superar la dicotomía entre lo objetivo y lo subjetivo a través de una síntesis de éstos, reconoce las contradicciones en la dinámica de la realidad y apuesta por una dialéctica entre el sujeto y las estructuras; reconoce a la realidad como una totalidad compleja, procesual e histórica posible de ser transformada por la acción específicamente humana, la praxis como acción emancipatoria.

Un paradigma ha comenzado a emerger de manera importante, es el denominado paradigma de la complejidad, cuya base epistemológica se sustenta en una manera de pensar la realidad que implica, entre otras cosas, reconocer que el sujeto construye representaciones mentales de la realidad

como totalidades a partir del reconocimiento de la complejidad de la misma, tejiendo una serie de elementos heterogéneos, pero inseparablemente asociados que le permiten actuar sobre esta realidad.

Estos paradigmas llevan a la concreción de corrientes del pensamiento y la definición de enfoques, es decir, a identificar la manera en la que cada uno de ellos explicita los aspectos que abstraen y atienden del objeto del que se ocupan y de definir al objeto mismo, así como la manera en que lo hacen y las herramientas metodológicas que utilizan, se reconocen así distintos puntos de vista y tendencias o maneras de comprometerse con la realidad y de ejercer una determinada práctica, una cierta manera de comportamiento más o menos predecible, un estilo, una inclinación u orientación por algo y su consecuente conducción o dirección de la práctica. (Zeraqui, 2006)

En el caso de la didáctica, que como ya hemos señalado tiene vínculos estrechos con una determinada concepción de pedagogía, se pueden identificar cuando menos cuatro grandes enfoques que a su vez responden a un determinado paradigma, a estos enfoques se les suele nombrar de diferentes maneras por los diversos autores, así podemos encontrar los siguientes: sistémico, humanista, personalizado y crítico (Castillo Arredondo, 2006, pp. 47-54) o bien, el enfoque centrado en la formación, en el aprendizaje, en la información y en la comunicación (Sevillano, 2005), o también, el enfoque tradicional, tecnocrático, práctico y crítico (Pansza, 2001). En otro momento será posible desarrollar las características de cada uno de ellos. Para los fines de este abordaje nos interesa centrarnos en el paradigma socio crítico, en el enfoque de una didáctica crítica que tienda a la emancipación del ser humano y que ayude a enfrentar las problemáticas y necesidades sociales y educativas de América Latina antes descritas.

Replanteando una didáctica crítica para América Latina: principios y aportes

¿Qué aportes se podrían hacer desde una perspectiva de la didáctica crítica para enfrentar la problemática y satisfacer las necesidades señaladas en un futuro inmediato? ¿Podríamos repensar este enfoque y replantear principios y propuestas? No lo sabemos, pero en las próximas páginas trataremos de esbozar algún intento en ese sentido.

La propuesta y los principios de la Pedagogía y la Didáctica Críticas

Lo primero que es necesario aclarar es que no se pueden enfrentar estas problemáticas y necesidades desde una postura aséptica ni neutral, pues no la hay, se está a favor o en contra de algo y de alguien. No hay una didáctica que deje de lado su dimensión política y su compromiso con ciertas concepciones como ya se ha expuesto líneas arriba. La que aquí exponemos parte del reconocimiento de que existe un vínculo dialéctico entre educación y sociedad y que éste está constituido por valores e intereses ideológicos (Cambi, 2005, 81-

82), por lo que se hace necesario partir de una determinada concepción del ser humano[2], como un ser complejo, biopsicosociohistórico, un ser de necesidades insatisfechas, dotado de inteligencia crítica, capaz de dialogar y argumentar (Habermas, 2002) que a través de sus acciones y sus relaciones produce sus satisfactores y va constituyendo dicha sociedad, estructurándola y a la vez siendo estructurado por esta misma, en la que se expresan determinados intereses, objetivos y prácticas que orientan las decisiones políticas en torno a lo educativo por quienes ostentan el gobierno de dicha sociedad.

Lo que deja en claro otro vínculo dialéctico: educación y acción política, entre una práctica que tiende a conservar el estado actual de cosas o bien una praxis que tiende a transformar dicho estado y un tercer vínculo dialéctico: entre ese ser humano complejo condicionado por las estructuras propias y sociales y su potencialidad, necesidad y aspiración de emanciparse de ellas. Este ser humano vive y convive, se crea y recrea en un mundo de contradicciones y asimetrías de poder y privilegios; no es, entonces, un ser en esencia libre. (McLaren, 2008, p. 264). Bien valdría la pena sumergirse en propuestas como la de Dussel ya citado y Boaventura de Sousa Santos. (De Sousa Santos, 2015)

Un hito o parteaguas en gran parte del mundo y en América Latina fue el movimiento de 1968 en el siglo XX, a partir del cual se han sucedido movimientos pedagógicos y didácticos de gran envergadura. La década de los setentas es rica en construcción de propuestas que logran un auge importante en las décadas de los ochentas y noventas del siglo pasado y hasta nuestros días en este continente y otros (Cambi, 2005). Maldonado García (2008) realiza una reconstrucción genealógica de lo acontecido en la praxis latinoamericana en torno a lo que denomina pedagogías críticas de 1947 al 2000.

La pedagogía y su consecuente didáctica crítica son diversas, pero no obstante es posible encontrarse con algunos esfuerzos por agruparlas en determinadas corrientes a su interior; para nosotros tal diversidad enriquece el campo, pero es posible identificar cuando menos tres grandes fuentes en dichas corrientes: el marxismo- sea este clásico o neo, principalmente con su filosofía dialéctica materialista-, la teoría crítica de la escuela de Frankfurt y, para los fines de este texto, la propuesta teórica de Paulo Freire. MacLaren, Giroux y otros sostienen que lo que une a los teóricos críticos son sus objetivos: habilitar a los desposeídos y transformar las desigualdades e injusticias sociales existentes. La pedagogía crítica de acuerdo con McLaren (2003): "proporciona dirección histórica, cultural, política y ética para los involucrados en la educación que aún se atreven a tener esperanza".

Un principio inseparable de la pedagogía y la didáctica críticas es el de la política, lo que a su vez implica una toma de postura y una elección moral por desvelar el papel que desempeñan las escuelas en la reproducción de las condiciones injustas y desiguales de nuestras estructuras sociales actuales bajo el sistema capitalista y los procesos de resistencia y emancipación de las mismas, lo que a su vez está vinculado con las políticas culturales que se impulsan y legitiman o no en las escuelas.

2 Para ampliar en la concepción crítica del concepto de hombre, sugerimos revisar el libro La ontología de lo humano del primer Freire de Luisa Álvarez Cervantes (2005). Editorial Miguel Ángel Porrúa. México.

> La pedagogía crítica se funda en la convicción de que para la escuela es una *prioridad ética* dar poder al sujeto y a la sociedad sobre el dominio de habilidades técnicas, que están primordialmente atadas a la lógica del mercado de trabajo (aunque debería resaltarse que el desarrollo de habilidades ciertamente es importante). (McLaren, 2008)

Otro aspecto a considerar para una pedagogía y didáctica críticas tiene que ver con la declaración de que el conocimiento es un proceso de construcción y reconstrucción social; es decir, que su génesis y apropiación están condicionados por el devenir histórico y por las estructuras e intereses que conforman la sociedad y por tanto por relaciones de poder y representaciones simbólicas producto de las interacciones sociales de los sujetos dentro de determinados contextos culturales, históricos, que favorecen determinados significados sociales, lo que lleva en sociedades desiguales e injustas a que se privilegien y legitimen ciertos saberes dominantes por sobre otros igual de legítimos; lo que siguiendo la propuesta de Habermas (2002) implica un conocimiento interesado técnico, práctico o crítico.

Dos principios más nos interesa señalar, el concepto de cultura y el de ideología. Desde la pedagogía y la didáctica críticas la cultura suele significar:

> (...) las formas particulares en las cuales un grupo social vive y da sentido a sus circunstancias y condiciones de vida 'dadas' (...) un conjunto de prácticas, ideologías y valores a partir de los cuales diferentes grupos otorgan sentido a su mundo. (McLaren, 2008, p. 272)

Lo anterior está íntimamente vinculado a la manera en la que se puede ejercer el poder colectivo dentro de un determinado orden social. De acuerdo a los teóricos críticos es posible identificar cuando menos tres categorías: cultura dominante, aquella que busca imponer y legitimar valores, intereses y visiones del mundo de quienes ostentan y controlan la riqueza material y simbólica en la sociedad, en el caso de América Latina tiene raíces hundidas en los procesos de conquista a lo largo de su devenir; cultura subordinada, se caracteriza, entre otras cosas, por relaciones subordinadas a la cultura dominante en las que suelen perderse los límites entre lo propio y lo ajeno (Bonfil Batalla: 1991) con tendencia a la imitación, también denominada por algunos teóricos como culturas populares, en el caso de América Latina, con características hibridas y de mestizajes.

Una tercera categoría es la referente a las subculturas, que buscan distanciarse y a la vez insertarse tanto de la cultura dominante como de la subordinada, en búsqueda permanente de identidades que les diferencien de las otras culturas, para lo cual buscan crear espacios de apertura y contra hegemonía que les permitan negociar la construcción social de la realidad.

Por lo que se refiere a la ideología, suele referirse a la:

> (...) producción y representación de ideas, valores y creencias y a la forma en que son expresados y vividos tanto por los individuos como por los grupos (...) producción de sentidos y significados (...) una forma de ver el mundo, un complejo de ideas, diferentes tipos de prácticas sociales, rituales y representaciones que tendemos a aceptar tanto como naturaleza como de sentido común. (McLaren, 2008)

Sugerencias para una praxis de Pedagogía y Didáctica Críticas para Latinoamericana

Una pedagogía y una didáctica críticas para el contexto de América Latina pasa por el reconocimiento y la asunción de principios como los anteriormente expuestos, así como por una crítica de los sistemas educativos, de la escuela, de las prácticas educativas y de los docentes, del currículo, y por el principio de la naturaleza social y cultural del conocimiento en situación contextual.

Como hemos señalado aquí, no existe al interior de la pedagogía y didáctica críticas una sola corriente; por ello diversos autores, entre ellos Miguel Ángel Maldonado (2008), hablan de pedagogías críticas. Este autor construye la genealogía de estas pedagogías en América Latina y señala, entre otras, a la pedagogía para la liberación, la educación popular, la investigación acción participativa y el movimiento pedagógico colombiano; todas y cada una de ellas en su momento hicieron aportes desde América Latina, lo que no siempre queda registrado en muchos de los textos que recuperan la visión de la pedagogía crítica, que si en cambio ponen el énfasis en aportes realizados en Europa, Australia o Estados Unidos, no localizamos hasta este momento una obra que recupere la riqueza teórica, metodológica y práctica surgida en nuestro continente. No obstante sabemos que existe una producción enorme que de alguna manera no sólo en el caso de Paulo Freire, ha enriquecido la visión crítica de la educación, sino que han sido llevadas a la práctica y sus resultados han permitido mantener la esperanza de que en nuestro continente como, lo señala el Foro Social Mundial: "otro mundo es posible".

Lo que habremos de exponer en los próximos párrafos proviene de lo que explicamos aquí, y todo ello esperamos sea resultado de una síntesis de lo que estos diversos enfoques han producido para cumplir los objetivos de transformar la desigualdad, superar la injusticia, construir otro mundo en el que el hombre pueda ser feliz, cualquiera que sea su lugar en la sociedad.

Exponer pues, una serie de elementos para repensar una didáctica crítica para América Latina pasa, desde nuestro punto de vista, por recuperar crítica y autocríticamente su historia y la dinámica de sus contradicciones, la problemática general y las necesidades básicas de enseñanza y aprendizaje, todo ello sin dejar de reconocer las características generales del Continente, pero también las especificidades de la realidad social de cada país.

Los elementos expuestos líneas arriba pueden servir de marco contextual referencial para pensar propuestas didácticas y también para recuperar la gran cantidad de ellas que se han creado en nuestro continente a lo largo de todos

estos años. Pensar y repensar propuestas didácticas desde estos elementos implica también considerar, entre otras cosas, el nivel educativo en el que se aplican. No es lo mismo el trabajo con niños de preescolar que con universitarios o posgraduados; cada nivel implica además el reconocimiento de procesos de maduración en distintas etapas biológicas, psico-sociales y culturales por las que atraviesa el desarrollo de ese ser que hemos descrito líneas arriba. También implica entender que toda propuesta didáctica conlleva una serie de principios epistemológicos, teórico-metodológicos y operativo-instrumentales y que cada uno de estos niveles de complejidad está íntimamente vinculado con ello y en gran medida serían estos los que orienten la praxis educativa.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje que se generan en los distintos niveles educativos requieren considerar las particularidades del nivel respectivo, pero independientemente del nivel de que se trate es preciso tener como finalidad principal apoyar al ser humano en su emancipación y dotarle de instrumentos para actuar en y con el mundo para transformarlo por uno justo y feliz. Para ello, es conveniente retomar uno de los planteamientos más importantes de Freire: la concientización del sujeto.

En nuestra propia práctica educativa y docente, después de un tiempo de trabajar con los alumnos, cuando alguno o algunos en distintos momentos después de una clase se nos acerca y nos dice la frase "me he dado cuenta de ... o me he dado cuenta que ...", creo que comprendemos la importancia y trascendencia del uso de una pedagogía y didáctica críticas y nos fortalece el ser docente. Este momento que a veces se logra pronto y otras no tanto, da cuenta de una serie de rupturas epistemológicas tanto individuales como colectivas, ruptura de estructuras que se han introducido en los sujetos por distintos mecanismos de ejercicio del poder y la ideología dominantes.

Claro que las distintas propuestas didácticas críticas pasan también por crear nuevos vínculos, ahora de colaboración, solidaridad y de horizontalidad entre los sujetos del proceso enseñanza-aprendizaje. Las distintas propuestas didácticas apuestan por la perspectiva social de construcción del conocimiento, pero también hacen necesario que el sujeto transite por un proceso de autorreflexión íntimo, individual, personal; lo que implica entonces considerar en los procesos de enseñanza-aprendizaje cuando menos dos momentos: el momento individual personal y el momento grupal colectivo.

En toda propuesta didáctica crítica se hace necesario partir del presente, describir ese presente, problematizarlo, exponer su genealogía, cómo es que se ha llegado a ese presente, recuperar su dialéctica y su historicidad, caracterizar su estructura y descubrir sus relaciones, reconociendo la realidad como una totalidad compleja, sean estos aspectos naturales, formales o sociales.

Hay que arribar a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje al planteamiento de preguntas problematizadoras que deberán propiciarse por los participantes del proceso y no sólo por el docente, es entonces cuando a partir de estas preguntas y los ejercicios previos se tendrá que recurrir a retomar de manera crítica el conocimiento que hasta el momento ha generado la Humanidad para enfrentar esas situaciones problema; pero esas situaciones problema o problematizadas deben tener contacto con la experiencia y el deseo de quienes dicen: "quiero aprender-quiero enseñar"; por tanto hay que

buscar la experiencia directa en contextos de la vida y del trabajo cotidianos, es decir, se requiere que el sujeto que enseña y el que aprende se ubiquen como sujetos en situación.

Enseñanza y aprendizaje basados en el dialogo, la reflexión y la transformación.

Seguramente existen diversas propuestas concretas que es necesario recuperar en libros de texto que ayuden en la formación docente. Por el momento queremos poner de relieve tres bases para impulsar procesos de una didáctica crítica, no sin dejar de insistir que cualquier proceso didáctico promovido desde una perspectiva crítica, ha de considerar aspectos epistemológicos, teórico-metodológicos y operativo-instrumentales. Esas tres bases son:

1) *Enseñanza y aprendizaje como unidad en la que se favorece la acción comunicativa, una acción dialógica* en la que los sujetos de la enseñanza y el aprendizaje ubicados en situación, resuelven a través del diálogo las problemáticas que se les presentan, interactuando a través de la palabra y el pensamiento y de manera mutua con los demás participantes enfrentando de manera colaborativo y los desafíos con creatividad. Se trata de recuperar el lugar del diálogo igualitario entre los participantes, poniendo en juego las diversas inteligencias del sujeto, a la vez adquiriendo, buscando fluyendo o reconstruyendo conocimientos y desarrollando habilidades instrumentales donde la palabra del otro ayuda la construcción de sentido, buscando así opciones (construcción de proyectos) que orienten las vidas de los participantes.

2) *Enseñanza y aprendizaje como unidad mediada por la reflexión individual y colectiva.* Una reflexión que habrá de llevar a la actividad práctica, una acción específicamente humana, cargada de valores, deseos, sueños, utopías, esperanzas. Reflexión que habrá de conducir a la búsqueda de una organización individual y colectiva para la transformación de estructuras mentales y de organización social.

3) *Enseñanza y aprendizaje como unidad dialéctica que permite recuperar las experiencias propias y de los otros como procesos históricos sociales,* buscando así alternativas emancipatorias, creando alternativas de participación activa y el compromiso con la transformación de la realidad.

Existen muchas propuestas elaboradas en el contexto de América Latina para operar y concretizar las distintas estrategias didácticas y los principios aquí enumerados. Será en otros trabajos donde se profundice en ellas. Por lo pronto enumeramos una serie de técnicas e instrumentos que pueden ayudar a materializar mucho de lo aquí escrito.

Diversas técnicas y herramientas participativas y dialógicas se pueden recuperar, las cuales han sido creadas no sólo en el marco de un pensamiento crítico, sino también en planteamientos de otra base progresista, pero que sí pueden ser utilizadas como cualquier herramienta dentro de un marco y finalidades de la pedagogía y didáctica críticas.

Algunas de ellas son las siguientes:

Elaboración de proyectos productivos y organizacionales, socio dramas, trabajo en equipos, elaboración de ensayos de manera individual o colectiva, observación participante y etnográfica, entrevista a profundidad, círculos de estudio e investigación, constitución de comunidades de aprendizaje, mesas redondas, debates, diarios de campo, mapas mentales y conceptuales, análisis de textos y noticias, uso, análisis y crítica de las tecnologías de la información, la comunicación y el entretenimiento, entre otras.

La lista podría seguir pero hemos decidido dejar estas notas para emprender la tarea de profundizar en lo aquí desarrollado y en la descripción del uso y manejo de estas técnicas y herramientas didácticas en otro momento.

Por ahora esperamos haber contribuido, aunque de manera modesta, a plantearnos la necesidad de recuperar el desarrollo de las pedagogías críticas en América Latina y sus consecuentes apoyos para una didáctica critica que permita continuar el sueño y la utopía de pensadores latinoamericanos ya que "el mundo no es sino que el mundo está siendo", como ya lo escribió Paulo Freire; seguros, también, de que como lo han planteado muchos otros latinoamericanos *"otro mundo es posible".*

Referencias:

Aubert, A. E. (2004). Dialogar y transformar. Pedagogía Crítica del siglo XXI. Barcelona, España: Grao.

Barco, S. (2008). La corriente crítica en didáctica. En A. e. Camilloni, *Corrientes didácticas contemporáneas* (págs. 157-167). Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Bonfil Batalla, G. (1991). *Pensar nuestra cultura.* México, D.F.: Alianza editorial.

Cambi, F. (2005). *Las pedagogías del siglo XX.* México, D.F.: Editorial Popular.

Camilloni, A. e. (2007). *El saber didáctico.* Buenos Aires, Argentina: Paidós.

De Sousa Santos, B. (2015). *Una epistemología del sur.* México: Siglo XXI-CLACSO.

Dussel, E. (2016). *Filosofías del Sur. Descolonización y transmodernidad.* México: Akal/Inter Pares.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido.* México, D.F.: Siglo XXI editores.

Freire, P. (1982). *La educación como práctica de la libertad.* México, D.F.: Siglo XXI editores.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía.* México, D.F.: Siglo XXI editores.

Freire, P. (1997). *Política y educación.* México, D.F.: Siglo XXI editores.

Freire, P. (2007). *Pedagogía de la esperanza.* México, D.F.: Siglo XXI editores.

Gimeno Lorente, P. (2009). *Didáctica Crítica y comunicación.* Barcelona, España: Octaedro.

Giroux, H. (2007). *Estudios culturales, pedagogía crítica y democracia radical.* México, D.F.: editorial Popular.

Habermas, J. (2002). *Teoria de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social.* México, D.F.: Taurus.

Khun, T. S. (1975). *La estructura de las revoluciones científicas.* México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

M, P. (2201). *Operatividad de la didáctica. Tomo 2.* México, D.F.: Gernika.

Maldonado G, M. (2008). *Pedagogías Críticas. Europa, América Latina, Norteamérica.* Bogota, Colombia: Magisterio editorial.

McLaren, P. (2003). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación.* México, D.F.: Siglo XXI editores.

Miguel A., M. (2008). *Pedagogías Críticas. Europa, América Latina, Norteamérica.* Bogotá, Colombia: Magisterio.

Montoya Maya, Javier Ignacio y Monsalve Gómez, Juan Carlos (2008). Estrategias didácticas para fomentar el pensamiento crítico en el aula. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, núm. 25. Recuperado de:

http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1942/194215513012.pdf

Pansza, M. (2001). *Fundamentación de la didáctica Tomo 1.* México, D.F.: Gernika.

Pourtois, J.-P. y. (2007). *La educación postmoderna.* Madrid, España: Editorial Popular.

Puiggrós, A. (1994). *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana.* Buenos Aires, Argentina: IDEAS IQUE REI.

Quijano, O., & Jimenez, C. (2020). *Pandemia al Sur.* Buenos Aires, Argentina: Prometeo.

R., M. J. (2004). *Educación popular hoy en tiempos de globalización.* Bogotá, Colombia: Ediciones Aurora.

Raúl, G. S. (2008). *Introducción a la didáctica.* Naucalpan, Estado de México: Esfinge.

Rodriguez Rojo, M. (2002). *Didáctica General. Qué y cómo enseñar en la sociedad de la información.* Madrid, España: Biblioteca Nueva.

Santiago, C. A. (2006). *Formación del profesorado en educación superior. Didáctica y curriculum.* Madrid, España: McGrawHill.

Sevillano Garcia, M. L. (2005). *Didáctica en el siglo XXI. Ejes en el aprendizaje y enseñanza de calidad.* Madrid, España: McGrawHill.

Torres, R. M. (1998). *Qué y cómo aprender.* México, D.F.: SEP Biblioteca del Normalista.

W.R., D. (2009). Teoría del aprendizaje reflexivo. Buenos Aires, Argentina. Obtenido de Teoría del Aprendizaje reflexivo.

Zeraqui, Z. (2006). *Los paradigmas de la posmodernidad.* México: Limusa, Noriega Editores.

La valoración social del patrimonio cultural: Estudio de caso del Museo Regional de Guerrero

The social valuation of cultural heritage: Case Study of the Regional Museum of Guerrero

Luis Lenin Velasco Salinas. *leninvelasco.s@gmail.com*
Universidad Autónoma de Guerrero. México
Recibido:07/08/2020
Aprobado: 08/10/2020

Resumen

El presente trabajo examina la valoración social del patrimonio cultural en la población de la ciudad de Chilpancingo de los Bravo, estado de Guerrero, México, utilizando al Museo Regional de Guerrero como caso de estudio. Se empleó el método de Estudio de Casos y las técnicas de Cuestionario abierto y grupo focal; la primera se aplicó a 166 estudiantes y 129 personas adultas; mientas que el grupo focal se realizó con seis estudiantes del nivel medio superior.

Los resultados permitieron identificar el deterioro del valor simbólico del museo en los jóvenes, al valorarse al sitio por su uso y funciones y no como una manifestación de su cultura, lo que sí se presenta en los adultos.

Palabras Clave: Patrimonio cultural, valoración social, sentido simbólico.

Abstract

This paper examines the study of the social value of cultural heritage through a qualitative exploration of the population of the city of Chilpancingo de los Bravo in the state of Guerrero, Mexico, using the Regional Museum of Guerrero as a case study. The Case Study method and the open questionnaire and focus group techniques were used; the first was applied to 166 students and 129 adults; while the focus group was conducted with six students from the upper secondary level.

The results made it possible to identify the deterioration of the symbolic value of the museum in young people, when the site is valued for its use and functions and not as a manifestation of its culture, which does occur in adults.

Key words: Cultural heritage, social value, symbolic meaning.

Introducción

En los debates teóricos ha quedado establecido que el patrimonio cultural se constituye por objetos culturales, materiales e inmateriales, que poseen una profunda significación para los grupos humanos que lo ostentan. Sin embargo, no puede afirmarse que la práctica de gestión de bienes culturales se sustente bajo los mismos preceptos, pues en muchos casos, la valoración y patrimonialización de bienes se ejecuta desde una perspectiva institucional a través de la valoración de los objetos por las instituciones públicas con la validación de expertos. Esta práctica, que es la más común en países latinoamericanos, ha ocasionado la pérdida de objetos de valor social y ha orientado declaratorias institucionales a objetos patrimoniales que en muchos casos carecen del reconocimiento de los colectivos, es por ello, que en este contexto, han surgido necesarios enfoques de gestión y metodologías de estudio del patrimonio cultural con un sentido social, es decir, con un enfoque centrado en las personas, quienes son los verdaderos propietarios y herederos del patrimonio cultural.

En este sentido, el estudio de la valoración social del patrimonio cultural, emerge desde un plano social en la exploración de las construcciones simbólicas de carácter subjetivo en las personas respecto a los bienes culturales con los que interactúan, que bien podrían haberse reconocido de forma oficial sin su aprobación colectiva; este enfoque busca reconocer las construcciones cognitivas de los individuos desde una perspectiva social, considerando los principales constructos simbólicos que relacionan a las personas con los bienes culturales: la identidad, la memoria, la cohesión social, la distintividad sociocultural, la representatividad simbólica, la estima y la actitud de salvaguardia hacia sus objetos culturales, permitiendo que los bienes culturales sobrepasen la barrera de la majestuosidad estética, la función técnica y el beneficio económico, cuya trascendencia se refleja en su capacidad de manifestar y representar la cultura y la identidad de los grupos que lo disponen.

En este sentido, se considera como factor determinante en la protección de bienes, a las ponderaciones que los grupos sociales asocian a su patrimonio cultural, pues estas asociaciones determinan en gran medida el rumbo normativo, de gestión y de apropiación de los recursos culturales, por ello, la presente investigación se ha encaminado a estudiar el valor social del patrimonio cultural como hecho concluyente de su gestión y protección integral.

El presente trabajo explora la valoración social de la población de una localidad hacia un bien cultural representativo, en este caso, Chilpancingo de los Bravo, para lo cual se eligió al Museo Regional de Guerrero como caso de estudio, pues se trata del único monumento histórico de la localidad y uno de los únicos dos existentes en la entidad. Es por esto, que la investigación que a continuación se presenta, se fundamenta en el interés por determinar la percepción axiológica del objeto cultural, así como sus principales fundamentos, con el objetivo de diagnosticar la actual valoración social hacia el sitio, a fin de operarla como punto de partida en la toma de decisiones de su gestión integral.

El Valor del patrimonio: el origen de una conciencia.

Autoras como Arjona (1986) y Bákula (2000) afirman que la conciencia sobre el valor de los objetos culturales nació posterior a la segunda guerra mundial, pues después de los enormes saldos de destrucción, las posiciones de poder determinaron que ciertos objetos culturales eran merecedores de ser protegidos y custodiados por ostentar valores simbólicos, significados sociales, atributos históricos y estéticos y por referir a los sentidos sentimentales, de memoria y de identidad. Sin embargo, previo este hecho ya había existido una primera manifestación que reflejaba la conciencia sobre la protección del patrimonio cultural: La Carta de Atenas. Este documento fue elaborado en 1933 en el marco del IV Congreso Internacional de Arquitectura Moderna (CIAM), y fue publicada en 1942 por Le Corbusier. En este manifiesto, se señala la importancia de conservar los "valores arquitectónicos" y los "testimonios del pasado", utilizando como argumento el "valor histórico y sentimental" y la "virtud plástica". La Carta de Atenas también establece algunos criterios para la conservación de dichas expresiones, por lo que podría afirmarse que este documento es históricamente la primera manifestación documentada en referencia al patrimonio cultural y, aunque evoca principalmente a la protección de los bienes arquitectónicos, pueden considerarse como un primer precedente sobre el génesis de la conciencia sobre la conservación y valoración de los bienes culturales representativos de un grupo humano desde una perspectiva social.

Siguiendo a lo señalado por Arjona y Bákula, se afirma que la segunda guerra mundial marcó un importante hito en cuestión de protección del patrimonio, pues la finalización del conflicto bélico, dio lugar a la celebración de la Convención para la protección de los bienes culturales en caso de conflicto armado en La Haya, Países Bajos en 1954, evento en el que se promulgó el primer protocolo internacional para la protección del patrimonio cultural en caso de conflicto armado (UNESCO, 1954), necesidad imperante en la posguerra y estableciéndose así el papel de la UNESCO en la protección del patrimonio cultural.

La tercera manifestación sobre la protección del patrimonio cultural, se realiza en 1964 por el CIAM en el documento conocido como "La carta de Venecia". Este documento establece los principios que deben presidir la conservación y restauración de los monumentos, determinando que la conservación y la restauración son disciplinas que se erigen en favor de la salvaguardia solidaria y responsable del patrimonio cultural material.

Una cuarta manifestación histórica en referencia a la protección del patrimonio cultural, remonta a 1972, año en que la UNESCO celebra la convención sobre la protección del patrimonio mundial cultural y natural. Esta convención se convertiría en el principal referente en materia de protección del patrimonio cultural, pero también marcó un importante precedente en referencia a la protección del patrimonio natural. En esta convención se reconoció la condición del patrimonio cultural y su susceptibilidad a las agresiones, además de las consecuencias sociales por su pérdida y la necesidad de adoptar disposiciones globales para evitar la destrucción de las manifestaciones culturales.

De esta forma, y a través de estos distintos manifiestos de carácter internacional, es como nace una fuerte conciencia sobre el valor del patrimonio cultural y la importancia de su protección, pues gran parte de las naciones han adoptado y adaptado estos criterios en la gestión de sus bienes culturales, lo que motivó a la creación de nuevos espacios, documentos y convenciones de carácter internacional para la protección del patrimonio, en las que se incluyen otros temas y otras dimensiones del patrimonio, tales como el patrimonio inmaterial, el patrimonio subacuático y la diversidad y el desarrollo cultural.

La valoración social del patrimonio: un enfoque centrado en las personas

El patrimonio cultural no está exento de ser objeto de distintos tipos de valoraciones, desde las que ejecutan los expertos a nivel histórico, artístico o antropológico, hasta las valoraciones económicas a las que también es sujeto, sin embargo, y considerando las principales dimensiones que construyen al patrimonio cultural de un grupo humano, es a bien considerar la valoración social como uno de los principales ejes para la gestión de los objetos culturales, pues este enfoque tiene como principal referente las construcciones simbólicas y ponderaciones axiológicas que las personas asocian a los bienes culturales.

Querejazu (2003) afirma que el valor social del patrimonio cultural se entiende como un componente intangible, el cual está derivado del valor real y simbólico que le han ponderado los grupos humanos que lo han heredado, por lo que el patrimonio cultural no tiene una valor intrínseco, sino que su valor real es el que le han asociado los colectivos humanos. Por su parte, para Klamer (2002) los valores sociales operan en el contexto de relaciones interpersonales, grupos, comunidades y sociedades y que comprenden los valores de pertenencia: identidad, distinción social, libertad, solidaridad, confianza, tolerancia, responsabilidad, amor, amistad, etc., afirmando que la valoración de los bienes culturales proviene de su significación social y no de su dimensión económica.

Para el autor, el valor social es atribuido por cuestiones de identidad, patrimonio, cultura y orgullo, cuestión en la que coincide Johnston (2017), quien asevera que el valor social existe cuando un objeto es percibido como fuente de identidad y distintividad, interacción y cohesión social. Johnston ha puesto de manifiesto que la valoración social es un elemento que ha sido ignorado en el campo del patrimonio, pero ratifica que su estudio es de suma importancia para la planeación de la gestión patrimonial con un enfoque centrado en las personas.

De forma análoga, Criado-Boado y Barreiro (2013), en la línea de la apropiación social, afirman que el patrimonio se reconoce como algo propio a través del acto de la valoración, la cual está unida a la estima que los pueblos, comunidades e individuos sienten por él; y por tanto, su protección, gestión y conservación no se resolverá debidamente sin tener en consideración este factor, hecho que refuerza Manzini (2011), quien sostiene que el valor del patrimonio es atribuido por la sociedad y por especialistas a través de ponderaciones de características a los bienes en un marco ideológico propio de la época y el lugar donde se efectúa. Pero para que dicha valoración sea posible, es necesaria la evaluación del significado cultural del patrimonio,

es decir, identificar los atributos fundamentales que destacan al lugar y lo hacen distintivo, para que a través de esta identificación de significados, la sociedad pueda realizar una valoración propia.

Aunque la valoración o valor social es un concepto de reciente desarrollo en las prácticas en torno al patrimonio cultural, la aplicación de esta noción ha permitido desarrollar metodologías para documentar y estudiar el valor social de los bienes culturales en su entorno. El estudio del valor social se dirige a la identificación y evaluación del significado que tienen los bienes culturales para una comunidad o grupo cultural, permitiendo así ampliar la forma de entender y gestionar el patrimonio cultural (Johnston, 2017). El estudio del valor social revela las perspectivas necesarias que plantearán el punto de partida en la planeación de la gestión del patrimonio cultural.

Aunque la valoración social es un enfoque principalmente teórico que refiere a las ponderaciones que las personas realizan hacia su patrimonio cultural, su estudio práctico marcará el rumbo de la toma de decisiones en torno a su gestión integral y efectiva, pues un objeto con una débil valoración social, podría encaminarse a lo que García (2016) ha denominado como "muerte social del patrimonio cultural", la cual refiere a la disminución de la capacidad de las personas para establecer contacto con el patrimonio, identificarse con él e incidir en su administración, desplazando la relación simbólica, cognitiva y afectiva con el bien cultural. (García, 2016)

Según García (2016), la muerte social del patrimonio es un fenómeno que se manifiesta cuando los sitios patrimoniales son percibidos como lugares de tránsito, incapaces de conectar con la memoria e identidad de la población e imposibilitando su capacidad de construir relaciones de identidad colectiva. La muerte social del patrimonio trae consigo la desconexión de las nuevas generaciones con las que le precedieron, por lo que desaparece la transmisión de los valores y simbolismos que alguna vez los objetos culturales ostentaron, lo cual no solo obstaculiza, sino que deja sin sustento la protección de los objetos patrimoniales.

Para el estudio de la valoración social del patrimonio, autores como Seongseo, Wong y Cho (2007), desde una perspectiva economicista, proponen algunos criterios para evaluar el valor de patrimonio con una orientación social. Los autores consideran que el valor del patrimonio se determina a través del reconocimiento de su valor de uso y valor de no uso, refiriendo al valor de uso como los beneficios reconocidos por los usuarios directos del bien cultural mediante el uso de instalaciones o servicios; mientras que el valor de no uso se deriva de lo intangible o abstracto, entre los que distinguen tres tipos de valor: el valor de la opción, valor de existencia y valor de legado; entendiendo al valor de la opción como el valor de su posible uso futuro, mientras que el valor de existencia se relaciona con el beneficio que el individuo obtiene del bien a través de la creencia en la continuidad de su existencia. Pr su parte el valor de legado está relacionado con la acción de asumir responsabilidades para mantener el recurso intacto para las generaciones futuras, por lo que la determinación del valor del patrimonio, aunque con un enfoque económico, vendría ser derivado de las percepciones y ponderaciones de las personas.

Por su parte, Bastidas y Vargas (2012), establecen como parámetros de análisis de la valoración de los bienes culturales a la procedencia, la rareza o representatividad, la condición e integridad, la capacidad representativa y la identidad. De forma paralela, Johnston (2017) propone tres indicadores para evaluar el valor social a través de la significación: el primero es la importancia del bien para una comunidad o grupo cultural por ser un hito, marca o distintivo; el segundo es la importancia del bien por ser un punto de referencia de identidad comunitaria y el tercero es su sentido de mismidad y el apego de la comunidad derivado del uso o asociación (Johnston, 1991 y Johnston y Lewis, 1993, como se citó en Johnston, 2017).

En una línea similar a la de Johnston, el Queensland Heritage Council (2017) establece como indicadores de evaluación del valor social del patrimonio a la importancia del bien para la comunidad como hito, marca o distintivo; la creencia de que el lugar ofrece una valiosa experiencia tradicional; al reconocimiento del bien como un sitio popular de reuniones o encuentros; a su asociación con eventos que tienen un efecto profundo en una comunidad o grupo cultural determinado; a su identificación como lugar de rituales o ceremonias; a su capacidad de representación simbólica del pasado en el presente; a la función esencial que desempeña para la comunidad y al apego que se le tenga al objeto.

La evaluación del valor social del patrimonio cultural: El Museo Regional de Guerrero como caso de estudio.

Para conocer el valor otorgado por la población inmediata que convive con el espacio museístico -uno de los dos monumentos históricos declarados de la identidad- es necesario conocer sus especificaciones y antecedentes generales, por lo que los siguientes datos históricos se obtienen de la única publicación existente, la cual fue realizada por Pavía (1996).

El Museo Regional de Guerrero está ubicado en la ciudad de Chilpancingo de los Bravo, capital del estado de Guerrero en México. La exposición museística se encuentra instalada dentro de uno de los dos monumentos históricos de la entidad. Según Pavía (1996), el inmueble en cuestión fue construido entre 1902 y 1906 en la época porfirista, una importante etapa histórica en el país, con el fin de desempeñar la función de Palacio de Gobierno.

Al trasladarse el palacio de gobierno a otras instalaciones, el edificio se convirtió en palacio municipal; finalizada esta etapa, se firmó un convenio que establecía que el edificio se restauraría a fin de convertirse en el actual Museo Regional de Guerrero, tareas que se realizaron entre 1985 y 1987. Durante estos trabajos, el edificio logra su declaratoria oficial como monumento histórico el 20 de junio de 1986, bajo el decreto del entonces presidente de México. Con esta declaratoria, el inmueble obtiene oficialmente el carácter de patrimonio cultural del país, resaltando sus muchos atributos históricos, artísticos y culturales. Finalmente, el 13 de marzo de 1987 se inaugura el Museo Regional de Guerrero dentro del edificio ahora reconocido como monumento histórico.

Pese a que este edificio representa el patrimonio cultural de la comunidad, posee una gran belleza estética y un sinfín de atributos históricos y culturales, además de que es uno de los únicos dos monumentos históricos declarados

en la entidad, es visible que la población inmediata que convive con él tiene un total desinterés hacia su protección y una nula participación en su gestión, pues los principales daños y amenazas de los que ha sido víctima, han provenido de dicha población, incluyendo a las propias autoridades municipales, cuestión que ha obstaculizado sus protección, conservación, gestión y vinculación con la sociedad.

Derivado de las anteriores circunstancias, se decidió aplicar el estudio sobre valoración social del inmueble histórico, pues representa un objeto ideal que ha perdido la vinculación con las personas, por lo que el diagnóstico de las ponderaciones axiológicas vinculadas con el monumento, revelarían los errores en su gestión y podría reencaminar las estrategias a realizarse a fin de garantizar su protección física y simbólica, para así evitar su muerte social.

Estableciendo como base los criterios teóricos de Arjona (1986), Bákula (2000), Bastidas y Vargas (2012), Seongseo, Wong y Cho (2007), Johnston (2017), Ballart, et al. (1996) y Vargas, (1999), se establece que, para estudiar el valor social, es importante reconocer como categorías de estudio, a la identidad cultural, a la representatividad sociocultural y a la ética de conservación del patrimonio en la población, pues el análisis de la identidad cultural revelaría qué objetos o sitios culturales las personas reconocen como propios y que, además, les permite reconocerse a través de ellos; esto siguiendo las líneas teóricas de construcción de la identidad cultural de Arjona (1986) y Bákula (2000).

En segundo lugar, se estudiaría la distintividad del sitio en su forma sociocultural, con el fin de establecer la visión axiológica de las personas hacia el objeto en cuestión, siguiendo los criterios de análisis establecidos por Bastidas y Vargas (2012), Seongseo, Wong y Cho (2007), Johnston, (2017) y la propuesta por el Queensland Heritage Council (2017), y por último, la ética de conservación, para reconocer la actitud y ética de la población respecto a su patrimonio cultural, así como la conservación de los significados simbólicos del sitio, basados en los constructos de Ballart, et al. (1996) y Vargas (1999).

Para lograr dicho estudio, se decidió explorar las percepciones y construcciones simbólicas de dos grupos en específico: Jóvenes estudiantes del nivel medio superior y adultos en general que habitan en la ciudad, pues se pretende conocer cuáles son las principales características que estos dos grupos generacionales comparten y en cuales discrepan, a fin de determinar la valoración social del caso de estudio.

Se empleó el enfoque cualitativo, mediante el método de Estudio de Casos y las técnicas de cuestionario abierto y grupo focal; la primera se aplicó a 166 jóvenes estudiantes y 129 personas adultas; mientras que el grupo focal se realizó con seis estudiantes del nivel medio superior. El estudio fue realizado en el primer semestre del año 2020.

Análisis de los resultados

Identificación de objetos que constituyen la identidad cultural de los pobladores

Partiendo de los constructos teóricos de Klamer (2002) y Johnston (2017), se estableció que la valoración social se encuentra estrechamente relacionada con la identidad cultural, pues de acuerdo con Arjona (1986) y Bákula (2000) y Marcos (2004), el patrimonio cultural se compone por aquellos objetos materiales e inmateriales que conforman la identidad cultural colectiva de un grupo humano, por tanto, siguiendo también a Jaramillo (2005), Molano (2007) y Arrieta (2007), se decide en una primera etapa identificar a los objetos de carácter material inmueble que constituyen parte de la identidad cultural de los pobladores, con el fin de reconocer si nuestro caso de estudio forma parte de esta.

En esta primera etapa de análisis, se concluye que los objetos que constituyen la identidad cultural de los jóvenes tienen principalmente relación con el entretenimiento y la diversión, así como los de carácter religioso e histriónico. Nuestro caso de estudio no figuró entre los objetos reconocidos, por lo que se pudo concluir que no es un referente importante para los jóvenes de la ciudad en función del sentido de pertenencia e identidad colectiva, pues los sitios que sí fueron reconocidos les evocan sentido de pertenencia colectiva y conforman sus principales referentes sociales, históricos y culturales, ya que se valoran de forma física pero principalmente de forma alegórica. Se observó una tendencia clara en los jóvenes a reconocer los objetos por su representatividad simbólica y por la forma en cómo estos se relacionan con su devenir social individual y colectivo, por encima de los atributos físicos y estéticos, pues no fueron valores que tuvieran relevancia en sus construcciones simbólicas hacia los objetos.

Aunque el Museo Regional de Guerrero sí fue mencionado en algunas de las respuestas que dieron los participantes jóvenes, no podría validarse como un espacio que se constituye en su identidad cultural, pues sus menciones son poco significativas y recurrentes, además se puede referir que se obtuvieron comentarios como el siguiente:

> "Yo considero que el Museo Regional no es un sitio importante, pues no hay mucho interés en él, solo las personas que les interesa la cultura podrían tener interés en él, al resto del público no les interesa".

Se concluye entonces que el Museo Regional de Guerrero no conforma la identidad cultural de los jóvenes de la ciudad.

En el caso de los adultos, sí fue posible identificar a nuestro caso de estudio como uno de los referentes tangibles inmuebles que componen su identidad cultural, pues es reconocido por sus significados históricos y culturales, además

de que es percibido como un lugar que manifiestan su cultura y tradiciones y un legado que los representa y que es distintivo para la ciudad, por lo que en el caso de los adultos, es posible rescatar que el Museo se constituye como parte de su identidad por su devenir histórico pero también por su función social que les confiere beneficios colectivos.

Reconocimiento de la representatividad socio cultural del caso de estudio.

Para determinar la representatividad sociocultural del objeto a estudiar, se realiza un análisis de la significación del bien para los pobladores, siguiendo los criterios establecidos por Bastidas y Vargas (2012), Seongseo, Wong y Cho (2007), Johnston (2017) y la propuesta por el Queensland Heritage Council (2017), para así determinar la visión axiológica de la población hacia el bien.

En referencia a la representatividad sociocultural, para el grupo joven, el Museo Regional de Guerrero sí fue ubicado como un sitio valioso, pues es percibido como un importante referente derivado de su ubicación estratégica y las funciones que desempeña, aunque fue posible identificar que las referencias colectivas hacia el objeto no operan en los lazos emocionales, sentido de pertenencia o memoria histórica, sino que su función representa una actividad que es reconocida como esencial para la comunidad; es decir, es un sitio con funciones necesarias para el municipio, pero no existe un apego importante hacia el edificio por encima de sus funciones, además de que no fueron encontrados datos que hicieran referencia a la majestuosidad física, cultural, el sentido estético o atributos artísticos.

Para los adultos, el resultado es muy similar, pues el Museo Regional de Guerrero sí fue ubicado como representativo para este grupo, aunque las principales consideraciones para los adultos, similar a los jóvenes, fueron mayormente en referencia hacia las funciones del inmueble, cuestión que opera en la creencia de los beneficios que se pueden obtener mediante su uso, los cuales son principalmente educativos; pero en el grupo adulto sí fue posible identificar algunos datos, aunque en menor medida, en referencia a la representatividad colectiva a través de atributos relacionados con la memoria y la majestuosidad física.

Aunque el Museo Regional de Guerrero tiene una favorable posición respecto a la representatividad sociocultural, es decir, que forma parte activa de la vida cultural y social de la ciudad para los jóvenes y los adultos; fue posible reconocer que principalmente se le han asociado valores culturales y educativos, pues no se encontraron datos que hicieran referencia a sentimientos de apego, de estima, orgullo, tradición u ocio; cuestión que fue señalada de forma reiterativa por los participantes, pues el museo fue reconocido como un sitio representativo por su potencial de uso con enfoque en el aprendizaje, la conservación del acervo, y la función esencial para la población, lo que se expresa en el siguiente testimonio:

> "Yo creo que es un buen lugar para que la persona pueda estudiar y aprender un poco más de lo que ve en la escuela".

Otro comentario recibido fue:

> "Su rol es conservar el patrimonio cultural del estado y el país y contribuir con el aprendizaje".

Identificación de la actitud ética de conservación

Para los jóvenes, los principales argumentos encontrados en referencia a la protección y salvaguardia del Museo Regional de Guerrero tienen mayormente relación con la función que desempeña, puesto que no se encontraron datos en referencia a la edificación como monumento histórico por cuestiones estéticas, históricas ni culturales, por lo que su protección está fuertemente vinculada con su valor de uso. En el caso de los adultos, fue identificado un mayor apego al inmueble, pues aunque no fundamentan su protección en cuestiones estéticas, sí reconocen la relevancia histórica y cultural del sitio para la comunidad, aunque también se soportan en las funciones que desempeña, por lo que el valor de uso también es otro de los principales argumentos para este grupo.

Se pudo observar un claro contraste en la significación del sitio entre jóvenes y adultos, pues mientras los jóvenes apuntan más al reconocimiento por su función, los adultos reconocen en él un valor histórico que representa un hito para la localidad. Los jóvenes se apropian del espacio por la capacidad que tiene de transmitirles conocimientos y por el uso que pueden darle en su proceso de educación; sin embargo, esto ha demeritado las funciones simbólicas del inmueble como patrimonio cultural, ya que al finalizar los jóvenes su formación académica, podrían perder interés en el sitio.

En el caso de los adultos, se manifiesta una favorable actitud hacia el inmueble, pues reconocen su valor histórico, social y cultural, además de que lo perciben como una posible plataforma de la que pudieran apropiarse, pues bien señalan que debería ser un espacio de participación social, motivo por el cual debería conservarse.

En conclusión, se podría afirmar que gran parte de los jóvenes no tiene una actitud ética hacia la conservación del inmueble más que por sus funciones, pues ellos reconocen en el museo un valor de uso, es decir, un acervo del cual hacer parte para complementar su educación, pero no existe un apego en el sentido sentimental, de orgullo o artístico. En el caso de los adultos, se puede vislumbrar una actitud más ética hacia el espacio, la cual que tiene fundamentos culturales, históricos, sociales y de función, por lo que este grupo manifiesta bases más sólidas para proteger al patrimonio, siendo los adultos el grupo que se implicaría más en su defensa si este estuviera amenazado por causas sociales, por lo que se establece que la salvaguarda del objeto y su conservación física y simbólica están en riesgo.

Determinación de la valoración social hacia el Museo Regional de Guerrero

Se pudo observar que el Museo Regional de Guerrero, como patrimonio cultural, es percibido por la población joven como un acervo, pues así fue referido por los participantes, quienes reconocen el valor del sitio por su función y porque es posible hacer uso de él o consultarlo para adquirir conocimientos y complementar su formación educativa, además de que como patrimonio cultural, no se conforma como uno de los elementos materiales inmuebles que constituyen la identidad cultural de los jóvenes de la localidad. El que este sitio patrimonial sea percibido como acervo, ha limitado su dimensión cultural, pues se configuraría como un objeto del que se puede obtener beneficios únicamente mediante su uso y aprovechamiento, limitando su dimensión expresiva y representativa para el grupo humano que lo ha heredado, pues en los jóvenes fue posible identificar que se percibe como un recurso del cual tomar parte, más no se identifican con él o a través de él.

Siguiendo Seongseo, Wong y Cho (2007), podríamos afirmar que, el valor o ponderación que realizan los jóvenes hacia el sitio, está relacionado con lo que los autores denominan como valor de uso. Considerando lo planteado por García Canclini (1993), quien señala que el consumo cultural es el conjunto de procesos de apropiación y usos de productos en los que el valor simbólico prevalece sobre los valores de uso y de cambio, o donde al menos estos últimos se configuran subordinados a la dimensión simbólica, se aprecia una fuerte limitación en los jóvenes, pues valoran al Museo Regional ponderando su valor de uso por encima del simbólico, el cual se encuentra sumamente debilitado en este grupo.

No se observó entre los jóvenes un reconocimiento al inmueble a través de los parámetros de Bastidas y Vargas (2012), pues ninguno hizo referencia hacia la representatividad del sitio por su procedencia, rareza, capacidad representativa de la localidad y su identidad, ya que son otros lugares a los cuales asocian estos criterios. Siguiendo los parámetros de Johnston (2017), para los jóvenes, el espacio tampoco se reconoce como un hito, marca o distintivo, pues no fue reconocido así en el indicador correspondiente, tampoco es un punto de referencia de identidad, pues son otros objetos en los que reconocieron una mayor referencia simbólica, pero sí fue posible identificar un apego por el uso o las funciones actuales del espacio, cuestión por la que se valora principalmente.

Siguiendo los parámetros del Queensland Heritage Council (2017), se observa que para los jóvenes, el Museo Regional de Guerrero no representa un elemento importante en su vida en comunidad, ni tampoco fue reconocido como tradicional o como parte de la tradición local, además de que no fue asociado a los eventos históricos que han sido señalados como los más relevantes; en este caso, hubo gran mención hacia objetos relacionados con el suceso histórico de la proclamación de los Sentimientos de la Nación, pero el museo no fue identificado como parte de este o algún otro evento con un efecto profundo en la comunidad, aunque sí se ubicó en el criterio de la representación simbólica del pasado en el presente, pues este es uno de los

atributos que reconocieron los jóvenes para el sitio, pero hay que resaltar que esto es identificado mayormente por el contenido museístico ofrecido, no en referencia al inmueble como patrimonio cultural.

También, continuando con el Queensland Heritage Council (2017), se puede afirmar que se cumple el criterio de la función esencial para la comunidad, pues existe un apego especial hacia las funciones que desempeña el inmueble, ya que es percibido como un lugar que contribuye a la formación educativa, por lo que se puede afirmar que como patrimonio cultural, el museo solo cumple los parámetros de evidencia del pasado y el de función esencial en los jóvenes.

Se ha establecido que el patrimonio cultural es ponderado con distintos valores por parte de un grupo, dichos valores lo hacen acreedor de aprecio en dicho grupo y son estas diferentes ponderaciones las que proveen a los bienes culturales con una carga simbólica; sin embargo, en nuestro caso de estudio, estas ponderaciones y cargas simbólicas fueron reconocidas como débiles en los jóvenes, pues este estrato principalmente reconoce o valora al recinto por las funciones que desempeña y, siguiendo a Ballart, et al. (1996), se puede afirmar que no hay una plena conservación de la carga simbólica que generaciones predecesoras han atribuido al Museo Regional de Guerrero, ocasionando un desgaste o pérdida de reconocimiento de propiedades intangibles, cuestión que pone en riesgo su estabilidad física y diluye su significación simbólica, pues fue posible reconocer que, tanto la valoración, como los motivos para conservarlo, están derivados de la función que desempeña el inmueble.

Aunque también fue posible identificar que el sitio se reconoce como una evidencia del pasado, cabe recalcar que esto no se debe a las características simbólicas del inmueble mismo, sino por el contenido museístico que expone en su interior; además, se pudo deducir que el valor turístico que le ha sido ponderado, no está relacionado con sentimientos de apego, aprecio o identidad, razón por la cual un porcentaje representativo de jóvenes no tendría problema en que se derribara el edificio para dar paso a una construcción más moderna, pero conservando su función de museo.

Este hecho nos señala nuevamente que la función del recinto es lo más representativo para el grupo de jóvenes, lo que también manifiesta que existe un desconocimiento de los atributos históricos, culturales y estéticos que el inmueble representa para la localidad, lo que ha ocasionado que un porcentaje importante de jóvenes no mantengan una actitud ética hacia su conservación y que tampoco manifiesten intenciones de implicarse en su defensa o salvaguardia si este estuviera amenazado por causas sociales o humanas.

Para los adultos el escenario es distinto, pues en ellos sí se pudo reconocer un apego simbólico al sitio; este se constituye como uno de los elementos que conforman su identidad cultural, además de que fue señalado como un lugar de gran belleza en la localidad que posee importantes atributos históricos y culturales que representan a la comunidad. Los adultos reconocieron al museo como un inmueble de gran representación física y simbólica que les remite un sentimiento de pertenencia y orgullo; por tanto, para este grupo se cumplen las expresiones teóricas de Arjona (1986) y Bákula (2000), pues el museo, como patrimonio cultural, se conforma dentro de la identidad de

los adultos de la localidad, además de que por todas las dimensiones que este sector evocó, el museo se percibe como una fuente importante de capital social, pues se hizo referencia a su potencial de uso efectivo; a su capacidad referencial de identidad; a sus fuertes atributos históricos y culturales y a su importancia como herencia y legado, por lo que para este grupo, el Museo Regional de Guerrero conforma al patrimonio cultural como capital social que se vincula con su desarrollo humano.

Siguiendo los criterios de Seongseo, Wong y Cho (2007), en los adultos se pudo observar que el museo posee ponderaciones de los valores de uso, pues consideraron que obtienen beneficios por la existencia del sitio a través del uso de sus instalaciones y por el aprovechamiento de la función que desempeña; pero se destaca, que a diferencia de los jóvenes, esta ponderación está por encima de los beneficios individuales de educación, pues remitieron a argumentos relacionados con el desarrollo cultural, no sólo personal, sino colectivo, además de su valor simbólico, por lo que fue posible reconocer los valores de no uso como el valor de la opción, al sostenerse la importancia de su permanencia para su uso futuro. Además se destaca el valor de existencia, pues consideraron relevante su permanencia física y funcional para la localidad; también se identificó en este grupo la ponderación de valor de legado, pues valoraron al sitio de forma física y simbólica, resaltando la importancia de su permanencia para el disfrute de las generaciones futuras, además de que reconocieron que los jóvenes se encuentran distantes a los temas referentes al patrimonio cultural de la localidad.

De acuerdo con los parámetros de Bastidas y Vargas (2012), se observa que, para los adultos, el museo representa un símbolo importante para el estado y el municipio por sus atributos históricos y culturales, cumpliendo así los criterios de procedencia y representatividad, además de que reconocen y señalan que para los jóvenes, el recinto pudiera tener un significado distintito derivado de su actual modelo de gestión. En los adultos también se cumple el criterio identitario, pues se hizo referencia a su permanencia por motivos de identidad, memoria y representatividad simbólica para la localidad.

Siguiendo los planteaminetos de Johnston (2017), pudo determinarse que se cumplen para los adultos, pues al considerarlo un símbolo local, se responde al criterio de hito, marca o distintivo, además de que es reconocido como un referente histórico y cultural que forma parte de su identidad, por lo que el criterio de importancia del bien por ser un punto de referencia de identidad comunitaria también está validado. El grupo de adultos hizo referencia a la importancia de las funciones culturales y de aprendizaje del museo, en virtud de lo cual se valida el tercer criterio de Johnston, puesto que existe un apego al lugar derivado del aprovechamiento de sus funciones.

Por último, de acuerdo con el Queensland Heritage Council (2017), se puede inferir que el Museo es reconocido para los adultos por su distintividad, además de ser un lugar que se relaciona con la tradición local, aunque en menor medida en referencia a otros lugares; de la misma manera, se reconoce como un referente de la memoria histórica a nivel local y estatal, sin mencionar que la función del sitio como museo es primordial para este grupo, lo que le ha generado un apego a la función, pero también como referente de identidad.

Se percibe en los adultos una actitud de conservación más amplia que en los jóvenes, pues dicha actitud está cargada de referentes simbólicos, funcionales y de identidad, por lo que los adultos es el grupo que más se implicaría en la defensa del sitio como patrimonio si este estuviera amenazado por causas sociales o humanas y, aunque no se percibe una actitud de movilización propia, es más posible que este grupo sí decida integrarse en la defensa del sitio, pues su bagaje de conocimientos respecto al monumento, pareciera ser más amplio, y su capacidad de reconocimiento y valoración más profunda que en los jóvenes.

Conclusiones

En el estudio fue posible observar importantes diferencias entre lo señalado por jóvenes y adultos respecto al Museo Regional de Guerrero, lo cual se manifestó en las diferentes categorías de análisis y sus respectivos indicadores; no obstante, con base en los resultados de la investigación, no se podría afirmar que hoy exista una muerte social del patrimonio de nuestro caso de estudio en ninguno de los dos grupos estudiados, pues ambos valoran al sitio patrimonial aunque con diferentes criterios. Sin embargo, en el caso de los jóvenes, se identificó deterioro del valor simbólico del caso de estudio, lo cual podría condenarlo a la obsolescencia, pues este grupo principalmente valora al sitio por su uso y funciones y no lo ubican como una manifestación de su cultura, sino que lo identifican como un lugar de tránsito que no está vinculado con su identidad, cuestión que fue distinta para los adultos, quienes sí lo reconocieron como un elemento que compone su identidad cultural.

Como ya lo planteó García (2016), la muerte social del patrimonio desconecta a las nuevas generaciones con las que le precedieron, ocasionado la pérdida de la transmisión de los referentes simbólicos y culturales de los bienes patrimoniales, lo cual obstaculiza su conservación, ocasionado finalmente su muerte social, pues con este fenómeno, los grupos humanos quedan sin sustentos suficientes para proteger sus bienes patrimoniales que eventualmente dejarán de ser considerados como tales.

En este estudio de caso, fue posible encontrar esta desconexión y diferencia generacional, pues los resultados manifestaron fuertes diferencias en la valoración que ejercen ambos grupos estudiados, lo cual no ha ocasionado aún la muerte social del Museo Regional de Guerrero, pero podría ser el precedente para que se enfrente a este destino en un futuro cercano.

Los resultados de la investigación nos revelan que la conservación del Museo Regional de Guerrero se encuentra amenazada por distintos agentes de agresión de causas humanas, tales como el vandalismo, el olvido, la falta de conciencia, la escasa investigación y difusión, los cuales son efectos lentos y acumulativos que pudieran causar su muerte social como patrimonio (Guichen, citado en Tugores y Planas, 2006), a causa de la falta del reconocimiento de valores simbólicos que dan cuenta de la materialidad y estabilidad física del sitio, pues se ha reconocido que los jóvenes ponderan la funcionalidad del lugar como principal valor, lo que podría encaminar a la edificación a la obsolescencia.

Las diferencias de valoración entre jóvenes y adultos, podría deberse a diversos factores; no obstante, en los jóvenes se reconoce que las ponderaciones de valor hacia el inmueble están relacionadas mayormente con el valor de uso y no el estético ni el histórico, de hecho, para ninguno de los objetos o sitios que los jóvenes señalaron, se encontró algún dato que hiciera referencia a los valores estéticos de los bienes culturales, cuestión que fue distinta en los adultos, en quienes sí fue posible identificar el reconocimiento de estos rasgos.

En un contexto teórico, si seguimos a Ballart, et al (1996), podemos reconocer que la valoración social del patrimonio es un concepto relativo, pues esta puede alterarse entre generaciones por el proceso de evolución y transformación de los referentes culturales derivados de los cambios en el contexto y escenario social. Johnston (2017) asegura que las relaciones de valor entre el patrimonio y las personas pueden ser sumamente frágiles y que a menudo están en riesgo de romperse, especialmente a causa de inadecuada gestión, asegurando que una vez perdidas estas relaciones, pueden ser difíciles de recuperar.

Estos factores planteados desde la teoría, también podrían considerarse como las causas de las diferencias identificadas entre la valoración otorgada por jóvenes y adultos, pues el contexto social en el que se desarrollaron los adultos, es radicalmente distinto al contexto al que los jóvenes se enfrentan actualmente, lo cual pudría haber ocasionado que ambos grupos atribuyan disímiles valores al patrimonio, aunado a que no exista una buena gestión hacia el bien cultural, lo cual ha debilitado la relación de los jóvenes con este patrimonio.

El estudio de la valoración social del Museo Regional de Guerrero, permitió delimitar importantes diferencias entre los grupos estudiados, a través de la identificación de los valores ponderados por cada uno. Estos hechos manifiestan la importancia de plantear y ejercer estrategias que contribuyan a fortalecer la valoración social no sólo del museo, sino del patrimonio en general de la localidad, pues como ya se ha mencionado, es mediante esta valoración que la sociedad determinará lo que es digno de proteger para la posteridad y lo que debería ser reemplazado por ser obsoleto.

Los estudios de la valoración social del patrimonio cultural, son importantes para establecer nuevas estrategias de gestión que manifiesten puntos de encuentro entre el pasado y el presente, con el fin de contribuir al desarrollo social y humano, el sentido de pertenencia y de fomentar la interacción y cohesión social, según se ha referido por Johnston (2017) y Klamer (2002).

Estas dimensiones en torno al patrimonio y su valoración, únicamente serán posibles mediante la gestión participativa y comunicativa de los bienes, a través de la construcción de mensajes y discursos que se constituyan de los principales elementos informativos de los atributos físicos y simbólicos de los objetos patrimoniales, para así contribuir a la construcción de referentes y valores en las poblaciones, ponderando los valores simbólicos por encima de los valores reales o de uso; además de que, mediante el proceso comunicativo, se puede fomentar una conciencia y conducta adecuada hacia los bienes culturales, generando un apego cuyas consecuencias derivarán en la correcta apropiación y la construcción de una estima a los bienes.

El valor social, como objeto altamente cambiante y transitorio, ha permanecido al margen de la gestión patrimonial, no solo de nuestro caso de estudio, sino de una infinidad de objetos patrimoniales que hoy se encuentran en riesgo. El estudio de dos grupos pobladores de la ciudad, reveló la brecha que existe entre generaciones, pues se identificó qué, aunque conviven en el mismo contexto urbano, social y económico, existen diferencias notables en la forma en la que cada uno percibe a su patrimonio cultural, lo cual evidenció que ha habido una transformación gradual de las realidades.

Esta investigación nos reveló que, aunque hoy no puede concluirse que existe la muerte social de nuestro caso de estudio como patrimonio cultural, este si se encuentra en riesgo de enfrentar tal destino, pues la transformación en las percepciones entre generaciones dan cabida a deducir que, de forma generacional, se han debilitado los valores asociados hacia el bien cultural, generando que la valoración social se haya diluido a través del tiempo y con cada generación, lo que significaría que, si las actuales generaciones no perciben al sitio como una fuerte manifestación de su identidad cultural, para las futuras generaciones esto no solo se repetiría, sino que esta capacidad simbólica pudiera desaparecer de forma definitiva.

En lo general, se concluye que el inicio de los errores de gestión del patrimonio se da en la declaratoria oficial de los mismos, pues apenas se considera la valoración de la población para legitimar objetos como patrimonio cultural; sino que estas declaratorias responden en la mayoría de las ocasiones a los intereses de los implicados. Por tanto, el presente trabajo buscó plantear el papel de las personas en la protección de los bienes patrimoniales a través de las ponderaciones que asocian a los recursos patrimoniales, indagando los valores asignados por la relevancia de los objetos en su devenir social y cotidiano en referencia a la memoria, la cultura, la identidad y la actitud de conservación y salvaguardia.

Referencias bibliográficas

Arjona, M. (1986). *Patrimonio cultural e identidad.* La Habana: Letras Cubanas.

Arrieta, I. (2007). Las dimensiones sociales y culturales del patrimonio edificado: una propuesta para su estudio. En I. Arrieta (Ed.) *Patrimonios culturales y museos: m*ás allá de la historia del arte, pp. 153-183. España: Universidad del País Vasco.

Bákula, C. (2000). Tres definiciones en torno al patrimonio. Reflexiones en torno al patrimonio cultural. *Turismo y patrimonio*, 1 (1), 167-174. Recuperado de: http://ojs.revistaturismoypatrimonio.com/index.php/typ/article/view/102/86

Ballart, J., Fulloa, J. y Petit, M. (1996). El valor del patrimonio histórico. *Complutum*. Recuperado de: https://revistas.ucm.es/index.php/CMPL/article/download/CMPL9696330215A/29835/

Bastidas, M. y Vargas, M. (2012). *Propuesta metodológica para la valoración participativa de testimonios de museos y entidades culturales en Colombia.* Colombia: IBERMUSEOS.

CIAM (1964). Carta de Venecia. Recuperado de: https://www.icomos.org/charters/venice_sp.pdf

Criado-Boado, F. y Barreiro, D. (2013). El patrimonio era otra cosa. *Estudios Acatemeños.* Recuperado de: https://dx.doi.org/10.4067/S0718-10432013000100002

García, N. (1993). El consumo cultural y su estudio en México: una propuesta teórica". En García, N. (coord.). *El consumo cultural en México*, pp. 15-42. México: CONACULTA.

García, Z. (2016) ¿Cómo impedir la muerte social del patrimonio cultural? Educación patrimonial un área emergente. *MOUSEION*, *23*. Recuperado de: https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Mouseion/article/viewFile/1981-7207.16.18/pdf

Jaramillo, J. (2005). *Cultura, identidades y saberes fronterizos.* Colombia: Universidad Nacional de Colombia.

Johnston, C (2017). Reconociendo el vínculo entre la significación social y las prácticas en torno al patrimonio cultural. *Corima*. Recuperado de: http://www.udgvirtual.udg.mx/corima/index.php/corima/article/viewFile/6306/pdf

Klamer, A. (2002) Cultural goods are good for more than their economic value. Recuperado de: http://www.klamer.nl/publication/2011-cultural-goods-are-good-for-more-than-their-cultural-value/

Le Corbusier (1943). Carta de Atenas: CIAM. Recuperado de: http://www-etsav.upc.es/personals/monclus/cursos/CartaAtenas.htm

Manzini, L. (2011). El significado cultural del patrimonio. *Estudios del patrimonio cultura.* Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3737646

Marcos, J. (2004). La tradición, el patrimonio y la identidad. *Revista de estudios extremeños.* Recuperado de: https://www.dip-badajoz.es/cultura/ceex/reex_digital/reex_LX/2004/T.%20LX%20n.%203%202004%20sept.-dic/EJ00008.pdf

Molano, O. (2007). Identidad cultural un concepto que evoluciona. *Opera,* 7(7), 69-84. Recuperado de: https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/opera/article/view/1187

Pavía, M. (1996). *El edificio del Museo Regional de Guerrero.* México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Queensland Goverment (2017). Assessing cultural heritage significance. Using the cultural heritage criteria. Department of Environment and Heritage Protection. Recuperado de: https://www.qld.gov.au/__data/assets/pdf_file/0030/66693/using-the-criteria.pdf

Querejazu, P. (2003). La apropiación social del patrimonio. Antecedentes y contexto histórico. *Patrimonio, cultura y turismo. Cuadernos.* Recuperado de: https://www.cultura.gob.mx/turismocultural/cuadernos/pdf20/articulo2.pdf

Seongseop, S., Wong, K. y Cho, M.(2007). Assessing the economic value of a world heritage site and willingness-to-pay determinants: A case of Changdeok Palace. *Tourism Management.* Recuperado de: shorturl.at/cqxTW

Tugores, F. y Planas, R. (2006). *Introducción al patrimonio cultural*. España: Ediciones Trea, S. L.

UNESCO (1954, 14 mayo). Convención para la Protección de los Bienes Culturales en caso de Conflicto Armado. Recuperado de: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13637

UNESCO (1972). Convención sobre la protección del patrimonio mundial, cultural y natural. Recuperado de: https://whc.unesco.org/archive/convention-es.pdf

Vargas, G. (1999). La conservación preventiva como estrategia de recuperación, protección y valoración de colecciones patrimoniales muebles. En Dirección de Patrimonio. (Ed.), *Seminario: Gestión y aplicación de estrategias para la conservación preventiva de los bienes muebles,* (pp. 65-69). Colombia: Ministerio de Cultura.

Evaluación de un Programa de capacitación docente para optimizar la Estrategia de Aprendizaje Cooperativo: Caso Plantel Lic. Adolfo López Mateos, de la UAEméx

Evaluation of a teacher training program to optimize the Cooperative Learning Strategy: Case Study Campus Lic. Adolfo López Mateos, from UAEméx

Beatriz Moreno Guzmán. *morenoguzmanb@yahoo.com*
María del Socorro Sandoval Montenegro
sandoval.ssm@gmail.com
Universidad Autonoma del Estado de México. México
Recibido: 03/08/2020
Aprobado: 18/09/2020

Resumen

La estrategia del aprendizaje cooperativo asegura la participación de los integrantes de un grupo, privilegiando la interacción y la función del docente como mediador; su puesta en práctica requiere la capacitación y empleo de estrategias participativas e innovadoras. La presente investigación se planteó como objetivo verificar si la implementación de un programa de capacitación docente en la Estrategia de Aprendizaje Cooperativo permite la optimización de ésta, al ponerla en práctica en clase. La investigación fue de tipo cualitativa y el método la investigación acción, participando 26 docentes que impartían diversas asignaturas, desde la antropología hasta la trigonometría, obteniendo como resultados los beneficios y cambios en la enseñanza – aprendizaje, sustituyendo técnicas tradicionales, por las centradas en el alumno, al mismo tiempo que permiten al docente desempeñarse como líder y mediador.

Palabras clave: Capacitación, Estrategia, cooperación, aprendizaje

Summary

The cooperative learning strategy ensures the participation of the members of a group, privileging the interaction and the teacher's role as mediator; Its implementation requires the training and use of participatory and innovative strategies. The objective of this research was to verify if the implementation of a teacher training program in the Cooperative Learning Strategy allows its optimization by putting it into practice in class. The research was qualitative and the research method was action, with the participation of 26 teachers who teach subjects ranging from anthropology to trigonometry, obtaining as a result the benefits and changes in teaching-learning, substituting traditional techniques for those focused on student, at the same time allows the teacher to act as leader and mediator.

Key words: Training, strategy, cooperation, learning

Introducción

En la actualidad la labor de mediación de los docentes en los programas educativos se hace presente en las diversas alternativas didácticas que ubican al alumno en el centro del proceso de enseñanza- aprendizaje.

Los profundos cambios que viven las sociedades actuales, particularmente las latinoamericanas, con la llegada de las nuevas fuentes y formas de acceso a la información y al conocimiento, la globalización de la economía y la reconversión de las prácticas profesionales, plasman la necesidad de cambios en los sistemas educativos en general y particularmente, en el papel que ha cumplido el docente. (Saavedra, 2015)

Sin duda alguna la función de los docentes en algunos casos se ha transformado, orientando y dirigiendo las actividades de los alumnos, para que estos aprendan de manera significativa, interactuando y colaborando con los integrantes del grupo, a través de comunidades de aprendizaje, mediante la utilización de las nuevas opciones para aprender y enseñar.

Entre las alternativas pedagógicas que muestran la gran utilidad del aprendizaje cooperativo en la educación, se encuentran el aprendizaje basado en problemas, el método de proyectos, el método de casos y el método ELI (Enseñanza Libre de Improvisación), propuesto por Ferreiro (2015), que incorpora los principios del aprendizaje cooperativo en siete momentos, permitiendo a los alumnos construir su conocimiento, y a su vez, colaborar en la construcción del conocimiento de sus compañeros.

El método ELI permite estimular además de la esfera intelectual, las áreas afectivas y comunicativas; es una herramienta de enseñanza científicamente fundamentada, que hace participar activamente a los alumnos a partir del esfuerzo individual para trabajar en equipo, así también, el papel del docente es el de un mediador que detona la inteligencia y la creatividad de los educandos.

Una condición para la aplicación del método ELI es la capacitación del docente en el mismo, para conocer los principios en los que se basa, así como cada uno de los siete momentos didácticos que fundamentan la estrategia de aprendizaje cooperativo, y garantizar así la comprensión profunda de los contenidos antes de su puesta en práctica, lo que se pretende, es cumplir con cada uno de los significados de las letras del método ELI: "Enseñanza Libre de Improvisación", a través de la estrategia del aprendizaje cooperativo.

Afortunadamente en la actualidad existe una gran aceptación por la formación docente, muchas son las instituciones que cuentan con programas de capacitación continua que ofrecen a sus profesores para la adquisición de competencias y su puesta en práctica; además, brindan cursos de preparación que van desde lo actitudinal hasta lo procedimental.

La innovación educativa está centrada en el diseño y el desarrollo curricular de proyectos transformadores para la formación docente, orientados a desarrollar competencias que mejoren la preparación para el ejercicio profesional y para la formación a lo largo de la vida de los estudiantes. La clara profesionalización del docente es una necesidad, que, como cualquier otro profesional, ha de poseer aquel conjunto de competencias que lo acrediten como un formador bien formado. (Zabalza, 2017)

Algunos docentes carecen de un método de enseñanza que en la práctica haya probado su valor indiscutible y hasta científico, siguen la forma de enseñanza que sus profesores les trasmitieron, o bien improvisan la clase, si bien, la actuación del maestro sin duda alguna por mucha experiencia empírica que tenga debe estar avalada por el método científico.

Mañú y Goyarrola (2011), afirman que llegar a ser docentes competentes no es una cuestión de mera fuerza de voluntad, se requiere una formación básica, altas dosis de actualización científica y didáctica permanente, y un interés profundo por el desarrollo de las personas, no basta con desear ser profesor, se requiere de la capacitación constante y la actualización necesaria que exige la educación actual, así como el conocimiento de las diversas estrategias existentes que favorecen la colaboración no solo de los alumnos, sino también, de los docentes.

Por otro lado, los programas de formación actual deben incluir el conocimiento y el dominio de estrategias innovadoras conocidas como activas y participativas, que se basan en el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, en donde el aprendizaje está centrado en la actividad del alumno y se tiene como base el razonamiento permanente para favorecer el aprendizaje significativo y llegar hacia un aprendizaje útil para la vida. En estas estrategias se encuentra el aprendizaje cooperativo que ha demostrado su eficiencia y eficacia en comparación con otras formas de organización del proceso educativo.

Ferreiro (2009), afirma que el aprendizaje cooperativo es sin duda la respuesta de la educación en el siglo XXI ante la globalización, y la colaboración internacional, tecnológica y sociocultural.

La puesta en práctica del aprendizaje cooperativo demanda una transformación de actitudes, de pensamientos, pero también la manera de enseñar y aprender; así mismo, exige un cambio de actitud y participación en el alumno quien aprende de manera autónoma y autorregulada, con un gran compromiso personal y social, pero sobre todo requiere de formación y actualización del docente, para su puesta en práctica.

La presente investigación tuvo como objetivo comprender cómo la Implementación de un Programa de capacitación docente en la Estrategia de Aprendizaje Cooperativo, permite su optimización, al ponerla en práctica en las sesiones de clase y favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje.

Para esta investigación, se contó con la participación de un total de 26 docentes del plantel Lic. Adolfo López Mateos, de la escuela preparatoria de la UAEM.

Los resultados arrojaron los beneficios del curso de capacitación docente, al observar los cambios en la enseñanza – aprendizaje, sustituyendo las técnicas tradicionales, por las del aprendizaje cooperativo, que generaron mayor participación y contribución de los alumnos, al mismo tiempo permitieron a los docentes involucrarse en el trabajo, desarrollando su papel de líderes y mediadores, en asignaturas que van desde la Antropología hasta la Trigonometría.

Desarrollo
Fundamentación Teórica

La capacitación docente comporta grandes beneficios para la práctica educativa, pues como señala Luchetti (2010), cualquier profesión se funda en un cuerpo de conocimientos y en algunos criterios y reglas de acción práctica. La docencia no constituye una excepción, se apoya en un espacio estructurado de conocimientos, criterios y estrategias de acción que van evolucionando con el tiempo, por ello, el aprendizaje sobre la enseñanza no está jamás terminado.

Mayordomo y Onrubia (2016), sugieren formar al profesorado con bases conceptuales de la cooperación, para distinguir entre los diferentes métodos y técnicas, que permitan organizar la interacción entre los miembros de los equipos y desarrollar un nuevo rol del profesorado, para superar la visión transmisora de la enseñanza.

Müller (2008), por su parte afirma que el rol del docente entre juega con el conocer para no actuar en forma improvisada, confusa, con resultados inciertos, con tanteos de ensayo y error, si bien, es cierto que la capacitación docente es compleja y no garantiza resultados rápidos y favorables, es necesario hacerlo.

La preparación del docente despierta la creatividad y deja atrás viejas tradiciones de enseñanza, recupera diversas estrategias que favorecen el aprendizaje significativo, entre las cuales está el aprendizaje cooperativo.

Ferreiro (2015), propone un método al que denomina ELI, para la aplicación de la estrategia de aprendizaje cooperativo, que facilita la relación del maestro con las variables de su trabajo profesional, con sus alumnos, con el contenido de enseñanza y con los recursos necesarios para el aprendizaje; este método al estar fundamentado científicamente favorece la reflexión crítica y creativa, permitiendo un desempeño de constante crecimiento personal y profesional.

El método para la puesta en práctica del aprendizaje cooperativo no necesariamente se restringe a un conjunto de pasos o reglas, los docentes pueden aplicar este método de manera diferente, permitiendo la libertad de cátedra responsable y el ajuste a la personalidad del maestro, las dinámicas de los grupos, las condiciones reales de la institución, el día y horario, etc. Así también, le permitirá al docente profesionalizar su práctica apoyado en la ciencia.

Para La Prova (2017), la puesta en práctica del aprendizaje cooperativo no se puede improvisar, se requiere de reglas específicas y fundamentales para no incurrir en grupos tradicionales. Por su parte Ferreiro (2014) considera que el aprendizaje cooperativo requiere de una estrategia que incluya la actividad, de forma peculiar y distinta, que integre el trabajo individual y el trabajo con otros, ya que la participación genuina de los alumnos en clase exige momentos de interactividad y momentos de interacciones, los cuales son necesarios para aprender con otros.

El método del aprendizaje cooperativo alude a la colaboración entre las personas para aprender en clase, esto se da cuando cada uno de los que integran el equipo puede lograr el objetivo, si y solo si, todos trabajan juntos y cada uno contribuye con su parte. Entre las ventajas del aprendizaje cooperativo se encuentra el hecho de que favorece la construcción social

del conocimiento y crea las condiciones para una formación en valores, permitiendo la participación de los alumnos en su proceso de aprendizaje, estableciendo relaciones de cooperación entre los estudiantes, lo que contribuye a su desarrollo cognitivo y socioafectivo, planteando una dirección mediada y no frontal en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los momentos de una lección de aprendizaje cooperativo pueden ser varios, pero según Ferreiro (2015), son siete los fundamentales:

Momento A: Creación de ambientes favorables para aprender y de activación.

Un ambiente favorable para propiciar el aprendizaje significativo es que los alumnos se sientan bien, tomando en cuenta las relaciones que establecen con sus compañeros, la recepción que el docente hace al grupo y el contenido del aprendizaje, para ello es necesario que se reúnan una serie de condiciones físicas favorables, como lo afirma Cázares (2008), al señalar que una de las primeras actividades que el maestro debe preparar es el ambiente físico, de tal manera que la sensación en el salón de clase se perciba como una zona de reunión de grupo, así mismo, la proximidad con el maestro y los compañeros estimula el dialogo la interacción del grupo y el flujo de las ideas de una forma confiada.

Por otro lado, Torrego y Negro (2012), afirman que es muy importante el ámbito de intervención en el que se implementara el aprendizaje cooperativo, para generar la cohesión del grupo y conseguir que los alumnos de una clase tomen conciencia de este, convirtiéndose poco a poco en una comunidad de aprendizaje.

Iglesias, González, Fernández-Rio (2017) Coincide con la idea anterior al afirmar que es necesario trabajar para conseguir crear un verdadero grupo, proponiendo actividades orientadas a desarrollar el conocimiento mutuo, la confianza, la capacidad para resolver problemas, la participación y la autoestima.

En la fase de creación del ambiente favorable para aprender y de activación, el objetivo es que los alumnos "quieran" trabajar en equipo.

En cuanto a la activación, ésta debe provocar de manera intencional y en un sentido determinado la actividad que genere comunicación con quien aprende. La activación es capaz de captar la atención y movilizar los procesos y operaciones mentales, con una intención educativa previamente planeada.

Momento O: Orientación de la atención de los alumnos.

Ferreiro (2015), menciona que la orientación es una condición imprescindible para comprender, tiene la finalidad de llamar la atención de los estudiantes, sobre lo que aprenden como lo aprenden y los resultados o logros que se pretenden alcanzar para conseguir que en cada uno de ellos se estructure el conocimiento. El docente debe estar consciente del papel decisivo que desempeña la concentración de la atención en el proceso de aprendizaje y lo que es más importante, de la responsabilidad que él tiene en el desarrollo de ésta y de sus alumnos.

Cázares (2008), señala que en el momento de orientación, los estudiantes tienen la necesidad de saber cómo se da una nueva situación, los esfuerzos se concentran en describir lo que se espera que suceda en el curso de las clases, también en la búsqueda de familiarización de los miembros entre sí; esta etapa se inicia los primeros días de clase; sin embargo, no quiere decir que solo se trabajara en ella un solo día, ésta se prolonga a lo largo del desarrollo del curso, así mismo.

Momento PI: Procesamiento de la información

Ferreiro (2015), menciona que el momento PI, es aquel en el que, en una lección de aprendizaje cooperativo, los estudiantes son guiados por el maestro y emplean determinadas estrategias, que el docente orienta, para procesar la información de manera activa, independiente y creadora en un contenido de enseñanza; puede ser individual, en equipo o bien primero solo y luego con la participación de otro o de otros.

Este momento y las estrategias que se emplean durante el mismo tienen la finalidad de que el estudiante se apropie de la lógica del contenido de aprendizaje, el papel del docente como mediador es fundamental, para crear situaciones de aprendizaje, que posibiliten no solo las interrelaciones entre los estudiantes para aprender; sino también, la interactividad o confrontación del sujeto que aprende, con el objeto de conocimiento.

Tebar (2013), al respecto menciona que el maestro debe ser el experto en técnicas y estrategias de aprendizaje, para saber cómo intervenir de forma correcta en la solución de las deficiencias que vayan encontrando. Es importante adoptar una postura nueva la de "mediador, siendo sus características esenciales en la interacción mediadora: la intencionalidad, la trascendencia y el significado. Por su parte Iglesias, González y Fernández-Rio (2017), mencionan que el rol del docente es el de un facilitador en las interacciones, mediando los aprendizajes y orientando las actividades.

El docente es el que guía el aprendizaje cooperativo, para que los alumnos lo reconozcan como un recurso de aprendizaje, no solo para él, sino también para sus compañeros

Momento R: Recapitulación de lo que se aprende.

Equivale a recordar, repasar, a precisar lo expuesto, recuperar lo examinado. Desde el punto de vista didáctico, recapitular, consisten en exponer de forma sintética, y ordenada lo que se ha visto con anterioridad. Es la función didáctica que activa los procesos psicológicos superiores para favorecer la integración de la información a la parte cognitiva del alumno.

La recapitulación contrarresta el olvido que como fenómeno natural actúa borrando adquisiciones y vivencias del proceso de aprendizaje.

Según Ferreiro (2015), el momento de recapitulación debe ser múltiple en una lección y se justifica al inicio, durante la clase y al final de esta, de acuerdo con el tema, su posición en el programa y con el objetivo de enseñanza.

Momento E. La Evaluación de los Aprendizajes

La evaluación es la recuperación de los aprendizajes y a su vez un momento de aprendizaje por sí mismo. Es la valoración que se realiza con el fin de determinar que aprendizajes se lograron y como, que favoreció, cuales no se consiguieron y por qué. De acuerdo con Ferreiro (2015), la evaluación en el aprendizaje cooperativo hace suyo lo mejor de la experiencia en la enseñanza-aprendizaje y para realizar la misma es necesario considerar los siguientes aspectos:

- Evaluar de forma continua, en todo momento del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Evaluar conocimientos, habilidades intelectuales, psicomotoras y socioafectivas, actitudes y valores.
- Emplear distintos recursos para obtener evidencias de procesos y resultados como diferentes tipos de preguntas, abiertas o de ensayo de diferentes clases.
- Utilizar diferentes estrategias para recabar evidencias de aprendizaje como la autoevaluación, coevaluación o evaluación entre pares.
- Emplear diversos recursos para evaluar como portafolios, rúbricas, escalas de valoración de verificación y los archivos anecdóticos.

En el aprendizaje cooperativo los profesores preparan planes de evaluación, que incluyen los grupos de aprendizaje como contexto en el que se lleva a cabo la evaluación, mientras los alumnos aprenden en grupos de aprendizajes cooperativos los educadores pueden evaluar a los alumnos, a los grupos en conjunto o ambos. Por otro lado, Mayordomo y Onrubia (2016), afirman que la evaluación en el aprendizaje cooperativo se realiza en varios momentos:

1º. La evaluación diagnóstica o predictiva o evaluación inicial.

2º La evaluación continua y regulada, pero además formativa para el alumno.

3º. La evaluación sumativa o evaluación final.

Castañeda (2014), considera que la evaluación debe responder a las siguientes preguntas: ¿Qué evaluar? ¿Para qué evaluar? ¿Quién evalúa? ¿Cómo evaluar?, mientras que Johnson y Johnson (2016), afirman que una percepción errónea muy habitual es la de que la enseñanza y la evaluación son actividades independientes, y no es así, la enseñanza mejora considerablemente cuando se incluye en la evaluación; lo cual ratifica Savage (2016), al afirmar que los vínculos entre la enseñanza y la evaluación permitirán al docente administrar el tiempo efectivamente y evitar que se distraiga de sus funciones clave en el salón de clase.

Finalmente, la evaluación es un momento que permite reflexionar sobre la dirección que lleva el grupo y cada uno de sus componentes –alumnos, docentes, comunidad- en el proyecto o actividad que se está desarrollando.

Momento I. Interdependencia Social Positiva

El aprendizaje cooperativo ha centrado su atención en el aprendizaje y no la enseñanza, es una estructura de interacción que facilita alcanzar una meta, por lo tanto, la interacción entre los participantes debe darse con cierto grado de compromiso; este proceso es dirigido por el docente, implica trabajo en grupo, asignación de tareas específicas y sesiones plenarias para compartir los resultados.

Cázares (2008) afirma que el manejo efectivo de un grupo implica que están en contacto directo, colaboran entre sí, y están comprometidos en una determinada acción coordinada que forma parte del trabajo asignado y de la cual ellos son responsables, existe la interdependencia social positiva que implica una dependencia positiva y mutua entre los participantes del grupo. Una de las diferencias principales entre el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje grupal, radica precisamente, en la interdependencia que se fomenta entre los integrantes de cada clase.

Ferreiro (2015), menciona que la interdependencia social positiva es la relación que se establece entre los alumnos de un grupo, para compartir procesos y resultados de su actividad escolar, lo que no significa de manera alguna que en todo momento de la clase permanezcan trabajando en equipo.

La interdependencia supone un buen nivel de desarrollo de la participación entre los miembros de grupo y es precisamente esa, la que hace que el intercambio y la cooperación aporte, en lo individual y en lo grupal, para hacer frente a alguna situación determinada.

López (2014), afirma que una de las condiciones para poner en práctica del aprendizaje cooperativo es la interdependencia positiva que se da cuando cada miembro se preocupa no solo de alcanzar sus objetivos, si no también, de los demás compañeros de clase. Para que se produzca ese tipo de interdependencia en el aula, el profesorado debe preocuparse por ponerlo en práctica.

Por su parte Aranda (2018), menciona que en el aprendizaje cooperativo deben prevalecer los valores, la solidaridad, la ayuda mutua, el respeto, entre otros, todo lo anterior, para lograr la cohesión y la interdependencia positiva en el grupo o equipo, para la participación de todos los alumnos del grupo la toma de decisiones consensuada.

Momento SSMT. La reflexión sobre procesos y resultados de la actividad de aprendizaje.

Ferreiro (2015) afirma que no puede concebirse la vida humana sin pensamiento, sin sentimiento y sin actuación. Pensar, sentir y actuar constituyen una unidad dinámica que le permite al hombre su desenvolvimiento pleno.

Zubiría (2004 citado en Jaramillo y Simbaña, 2014), mencionan que existen dos elementos asociados con la metacognición: la autoconciencia y la autorregulación, la autoconciencia se manifiesta en la intencionalidad,

necesaria para que una persona sea capaz de expresar sus intenciones en el proceso de enseñanza- aprendizaje, y el control modelo de acción que dirige la motivación para alcanzar las metas y seleccionar las estrategias que lleven a la persona a la acción.

La autorregulación según Diaz-Barriga y Hernández (2010), es un saber procedimental que muchas veces no requiere ser declarado sino solo ser ejecutado, como aquellas estrategias donde se realiza una actividad cognitiva como son la planeación, monitoreo o supervisión y revisión.

El momento SSMT también conocido por la letra M de metacognición de la lección de aprendizaje cooperativo es, precisamente, el dedicado a la toma de conciencia para aprender, y el desarrollo humano, siempre y cuando se reflexione sobre los procesos y resultados del quehacer cotidiano.

Ferreiro (2015), establece que se deben desarrollar ejercicios que promuevan el pensamiento que haga posible que tanto la información que se recibe como el tipo de respuesta que se obtiene pasen de una reflexión personal y colectiva.

La reflexión equivale a detenerse a pensar, es tomar conciencia sobre algo de la realidad que no circunda, pero también de nuestra propia realidad, y se da en los tres tiempos: el antes, el ahora y el después. ¿Qué hice?, ¿Cómo lo hice?, ¿Cómo me sentí?, ¿Qué estoy haciendo?, ¿Cómo lo estoy realizando?, ¿Qué voy

hacer?, ¿Cómo, para qué y por qué?, actividades didácticamente necesarias para que los alumnos concluyan su conocimiento y cooperen en la construcción de él y de sus compañeros de grupo.

Metodología

Premisas o supuestos

- El programa de capacitación docente brinda a los profesores el conocimiento teórico práctico de la estrategia de aprendizaje cooperativo para su puesta en práctica.
- La implementación de un programa de capacitación docente permite la optimización de la aplicación de la Estrategia de Aprendizaje Cooperativo en el aula, mediante el empleo de estrategias activas de aprendizaje que estimulen la colaboración y participación activa de los alumnos, con lo que mejora el proceso de enseñanza aprendizaje.

Tipo de investigación

Se realizó una investigación cualitativa, la cual trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones (Martínez, 2015). En este caso se pretende estudiar si la implementación de un programa de capacitación docente permite optimizar la puesta en práctica de la estrategia del aprendizaje cooperativo, en el plantel Lic. Adolfo López Mateos de la Escuela preparatoria de la UAEMéx.

Definiciones conceptuales de categorías

Aprendizaje cooperativo: Método de enseñanza-aprendizaje en el que el docente ejerce una importante intervención sobre las actividades que realizan los alumnos, dirigiendo el trabajo de éstos para que se involucren en sus aprendizajes, trabajando con otros y persiguiendo una meta común.

Programa de capacitación docente

Serie de procedimientos planeados, para habilitar a los docentes en los ámbitos del conocimiento, actitudes, comportamientos y habilidades necesarias para cumplir su práctica de manera competente.

Diseño de la investigación

Se utilizó el Estudio de casos, que según Yin (1994), es una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto en la vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes.

Método: Investigación Acción

El propósito de la investigación-acción es resolver problemas cotidianos e inmediatos; haciendo comprensible el mundo social y buscando mejorar la calidad de vida de las personas. (Álvarez-Gayou, 2014). Es un procedimiento de investigación centrado en la búsqueda de mejores resultados, ayudado por la participación de los actores, quienes, al mismo tiempo, aprenden y se desarrollan como personas. De acuerdo con McKernan (2001), la investigación-acción se fundamente en tres pilares:

- • Los participantes que están viviendo un problema son los mejor capacitados para abordarlo en un entorno naturalista.
- • La conducta de estas personas está influida de manera importante por su entorno natural.
- • La metodología cualitativa es la más conveniente para el estudio de los entornos naturalistas, puesto que es uno de sus pilares epistemológicos.

La investigación acción en el aula, considera que todo docente, si se dan ciertas condiciones, es capaz de analizar y superar sus dificultades, limitaciones y problemas. Lo que la metodología de la investigación acción en el aula trata de ofrecer es una serie de estrategias, técnicas y procedimientos para que este proceso sea riguroso, sistemático y crítico, que reúna los requisitos de una investigación científica.

Objetivo: Verificar si la Implementación de un Programa de Capacitación Docente en la Estrategia de Aprendizaje Cooperativo, permite la optimización de esta, al ponerla en práctica en una lección de clase.

Técnicas

Guías de observación. Instrumento que se basa en una lista de indicadores que dirigen el trabajo de observación, señalando los aspectos que son relevantes al observar.
Datos Fotográficos. Son elementos que permiten documentar la acción, retomando aspectos visuales de las situaciones vividas, fungen como elementos de prueba o comprobación y/o evaluación.

Cuestionario?

Muestreo

La muestra fue estructural o teórica, la cual supone un procedimiento de selección de casos orientado por razones o propósitos de la investigación, y en la que se incluyen los casos cuyas características responden a su capacidad de profundización en el objeto de estudio.

Etapas de esta investigación-acción de:

1.Diagnóstico

Derivado de la investigación cualitativa "El rol del docente en el aprendizaje cooperativo" realizada en el plantel Lic. Adolfo López Mateos" de la escuela preparatoria de la UAEM, en el periodo 2018-B, y que dio como resultado la falta de conocimiento sobre la estrategia del aprendizaje cooperativo, los elementos que la componen, y como se implementa, se decidió continuar con la investigación e implementar un programa de capacitación docente para la optimización de la estrategia de aprendizaje cooperativo, tomando como base lo propuesto por (Ferreiro, 2015).

2. Selección de los participantes

Para la presente investigación se invitó a participar a los docentes de las diferentes áreas del conocimiento que impartieron clases en los semestres febrero- julio 2019 y agosto 2019 –enero-2020, confirmando su participación 26 maestros, que impartieron las asignaturas de antropología, trigonometría, desarrollo personal, lenguaje y comunicación, lógica, orientación educativa, salud adolescente, inglés, computación, apreciación y expresión del arte, economía y nociones de derecho.

El programa de capacitación docente se propuso como objetivo proporcionar a los docentes el conocimiento teórico- practico sobre la estrategia del aprendizaje cooperativo, así mismo, brindar información sobre métodos

y estrategias de enseñanza como instrumentos de mediación entre quien aprende y el contenido u objeto de conocimiento, para su implementación en el aula, con la finalidad de desarrollar en los alumnos habilidades para construir socialmente su conocimiento.

3.Impartición del programa de capacitación docente

El programa de capacitación docente se conformó por dos cursos, impartidos en dos fases.

Primera fase:
Curso: Optimización del aprendizaje cooperativo en el aula. (Método ELI)
Se realizó la gestión con las autoridades del plantel y la Dirección de Desarrollo del Personal Académico de la UAEM para la gestión y la organización de un curso de capacitación docente con una duración de 25 horas, retomando la propuesta de la estrategia del aprendizaje cooperativo de Ferreiro (2014, 2015), que contempla seis principios que deben ser considerados por el docente, para tener éxito en la puesta en práctica de la estrategia, y siete momentos para una lección de aprendizaje cooperativo.

De manera inicial el curso de capacitación docente planteó los seis principios en lo que debe regirse la estrategia del aprendizaje cooperativo Ferreiro (2014), para generar un mayor aprendizaje significativo de las diferentes áreas de estudio y proporcionar una serie de herramientas y habilidades que le permitirán al docente, estructurar equipos de estudiantes para aprender y que estos tengan éxito.

Principios:

- Principio rector. Maestro mediador
- Liderazgo distribuido
- Agrupamiento heterogéneo
- Interdependencia positiva
- Adquisición de habilidades
- Principio de autonomía grupal

Cabe destacar que en el curso de capacitación docente se planteó que el método propuesto por Ferreiro, es un conector didáctico que induce el desarrollo de una secuencia de actividades en función de lo que se quiere lograr, no es una estructura lineal ni rígida, ni una serie de pasos que se tienen que seguir al pie de la letra, los momentos pueden darse en forma distinta en las diferentes lecciones de acuerdo con el objetivo de aprendizaje pero también con otras variables como los conocimientos previos de los alumnos, el contexto del salón de clase los recursos disponible el día, la hora etc.

Una vez abordados los principios de la estrategia del aprendizaje cooperativo en las siguientes sesiones se procedió a capacitar a los docentes en los momentos de una clase cooperativa:

Momento A.

En esta fase se les proporcionó a los maestros información sobre las recomendaciones de ambientar el salón de clases según el contenido de enseñanza que se esté desarrollando, las normas o reglas de actuación en el salón, las señales que facilitan las interrelaciones y la actividad en el aula, así como las estrategias de activación que constituyen un recurso didáctico que permite crear las condiciones para iniciar el proceso de adquisición llamado aprendizaje la importancia de recuperar los conocimientos previos.

Momento O.

En esta fase se capacitó a los docentes sobre las estrategias para captar el interés de los alumnos en el tema que se desarrolla, para lograr que los estudiantes tengan claro qué se está aprendido, cómo se está haciendo y que resultados se esperan.

Momento P.I.

Se brindó la información necesaria para construir socialmente el conocimiento a través de diversas actividades como la lectura, la observación y el planteamiento de preguntas.

Momento R.

En el curso se brindó la capacitación a los docentes sobre los elementos necesarios para ayudar a lograr la comprensión del tema, a través de la recapitulación o repaso de lo más importante tratado en la lección.

Momento E.

Se brindó la información necesaria sobre el componente sustantivo del proceso enseña aprendizaje, que es la evaluación, la cual debe acompañar el proceso de enseñanza-aprendizaje en todo su desarrollo.

Momento I.

En el curso se proporcionó la información necesaria para considerar la oportunidad de compartir procesos y resultados del trabajo realizado entre los miembros de los equipos de la clase, para constituir comunidades de aprendizaje.

Momento SSMT.

El curso abordó la importancia de darle sentido y significancia a los temas que el docente enseña, así como tomar consciencia de lo que se está aprendiendo y como se aprende, para tener la capacidad de transferir o aplicar lo aprendido en un momento hacia otro diferente.

Una vez que se proporcionó la información referente a la estrategia de aprendizaje cooperativo, su sustentaron los principios y momentos, se programó la segunda fase del programa de capacitación docente.

Segunda Fase

Se planeó y organizó un segundo curso en el cual se proporcionaron diferentes estrategias didácticas para la puesta en práctica del aprendizaje cooperativo y la elaboración de una planeación de clase, apegada a la asignatura que imparte cada profesor.

Cuadro 1. Contenidos del curso

Nombre del curso: Estrategias Didácticas del Aprendizaje Cooperativo, para su optimización en el aula	
Propósito: Que los docentes elaboren su plan clase de acuerdo con la asignatura que imparten, tomado en cuenta las estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo y los momentos del Método ELI, para su optimización en el aula.	
Duración: 25 horas	
Temática	Propósito del tema
Formato de una planeación de clase, tomando en cuenta los siete momentos de la estrategia del aprendizaje cooperativo de Ferreiro.	Establecer los fundamentos necesarios para la elaboración de una planeación de clase, considerando los momentos de la estrategia del aprendizaje cooperativo para diseñar una planeación de cuerdo a la asignatura que se imparte.
Estrategias didácticas del momento A Estrategias de Ambiente favorables • Canasta revuelta • Conozcámonos • Te escucho • El mundo de colores • Los cuatro monjes • Eslabones humanos Estrategias de Activación: • Concordar, discordar • Preguntas con preguntas • Leo leo • Construir oraciones con significado • Hacer predicciones	Conocer y manejar las estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo para crear un ambiente favorable y de activación para el aprendizaje.
Estrategias didácticas del momento O • Historia de una foto • Palabra clave • Mi abuela hace así... • Baile de presentación • Comunicación sin saber de qué se trata	Conocer las diferentes estrategias didácticas para orientar la atención de los alumnos y captar el interés de estos.

Estrategias didácticas del momento PI Procesamiento de la información • Tomar apuntes • Completando el cuestionario • Nones y pares • Resumir • La entrevista • Hacer osos	Considerar estrategias didácticas que le faciliten al alumno apropiarse del contenido de aprendizaje para procesar la información y comprender la realidad.
Estrategias didácticas del momento R Recapitulación de la información • Problemas que rotan • Relevo de preguntas • Sopa de letras • Cabezas juntas • Crucigrama • Rompecabezas • Inventario de lo aprendido • Resumen	Establecer estrategias didácticas que permitan la recapitular la información de los temas tratados en clase.
Estrategias didácticas del momento E • Observación • Registros anecdotarios • El diálogo • La entrevista • Resolución de casos	Conocer y emplear distintos tipos estrategias para recabar evidencias de aprendizaje, que permitan evaluar lo aprendido.
Estrategias didácticas del momento I • Círculos de discusión • Tomando turnos • La enseñanza reciproca • La plenaria • La galería • Asesoría académica entre alumnos (AAA) • Entrevista de un experto • Resumen	Distinguir estrategias didácticas que favorecen la interdependencia social positiva entre los miembros de un grupo, para generar conductas sociales que constituyen aprendizaje.
Estrategias didácticas del momento SSMT • Parafrasear • Recapitular lo hecho • Proyectar el pensamiento • Comparar • Pensar primero, pensar durante y pensar después • Rondas de reflexión • Autoevaluación reflexiva	Reconocer la importancia de implementar estrategias didácticas que lleven al alumno a la reflexión del sentido y significado de lo que se aprende.

Fuente: Elaboración propia con base en Ferreiro (2015)

5. Puesta en práctica de la estrategia del aprendizaje cooperativo

Una vez concluido el programa de capacitación y contando cada docente con su planeación de clase, se procedió a la implementación en el aula, acudiendo un observador que tomó nota de lo ocurrido en la sesión.

Cuadro 2. Calendario orientación de implementación del aprendizaje cooperativo en el aula.

Segunda y tercera semana de octubre	Durante el mes de noviembre se hicieron dos dinámicas de aprendizaje cooperativo a la semana en el aula. • Dinámica de grupo para favorecer la interrelación el conocimiento mutuo, la distensión dentro del grupo. • Estrategias y dinámicas para facilitar la participación de los alumnos en el proceso de inclusión de algún compañero y potenciar el conocimiento mutuo. • Actividades para mostrar la importancia de trabajar en equipo y demostrar su eficacia. • Actividades para preparar y sensibilizar al alumno para trabajar de forma cooperativa.
Cuarta semana de octubre	Formar equipos heterogéneos por medio de distintas herramientas (al azar, en forma estratificada, utilizando el método matemático, u otras dinámicas de confirmación de equipos como: provincias y capitales, personajes históricos, literarios y preferencias personales).
Primera semana de noviembre	Una vez que se tienen los equipos de formados se establecen las normas de fruncimiento, roles, planes de equipo, etc..
Segunda y tercera semana de noviembre.	Implantar estructuras cooperativas básicas en las sesiones de clase.

Fuente: Elaboración propia, con base en Aranda, 2018

Procesamiento de la información

La información recogida a través de las guías de observación tanto de los investigadores como de los docentes participantes y los datos fotográficos, se analizaron y se integraron a un concentrado en el que se codificó la información en unidades de análisis y en categorías que permitieron la interpretación de la información.

Resultados y discusión

Los resultados encontrados a través de la investigación documental, la elaboración del programa de formación docente, los cursos de capacitación en la estrategia de aprendizaje cooperativo y la puesta en práctica en el salón de clase permitieron cumplir con el objetivo de la investigación: La implementación de un programa de capacitación docente favorece la optimización de la estrategia del aprendizaje cooperativo en el aula.

Se elaboraron registros de observación en las sesiones de implementación, por parte de las investigadoras, tomando notas de lo ocurrido, además de considerar las repuestas que los docentes vertieron en una guía de observación, que contestaron mientras implementaban el método ELI de la estrategia del aprendizaje cooperativo en el aula, en sus diferentes momentos.

El análisis de los datos se realizó considerando las siguientes categorías:

- Aplicación de la estrategia de aprendizaje cooperativo en el aula considerando los momentos que la constituyen.
- Estrategias didácticas utilizadas en el salón de clase para el aprendizaje cooperativo.
- Ventajas de la puesta en práctica del aprendizaje cooperativo
- Áreas de oportunidad al implementar la estrategia del aprendizaje cooperativo en el aula.
- Función del docente en la puesta en práctica del aprendizaje cooperativo
- Utilidad para los docentes, del programa de capacitación docente para la puesta en práctica del aprendizaje cooperativo

Al término del curso de capacitación docente, cada profesor concluyó su planeación de clase, considerando los momentos de la estrategia de aprendizaje cooperativo propuestos por Ferreiro (2015), que abordaron durante el programa de capacitación, para ponerlos en práctica. En cuanto a la implementación de la estrategia, se observó lo siguiente:

Momento A. Creación de ambientes favorables

Las observaciones en el aula, las evidencias fotográficas y las guías de observación de los profesores permitieron apreciar que los docentes crearon las condiciones necesarios para una ambiente favorable, moviéndose por el salón de clase, acercándose a los alumnos, haciendo comentarios positivos, elogiando las cualidades y esfuerzos de los mismos, utilizando un tono emocional afectivo alto y aplicando diversas estrategias incluidas en su planeación de clase como la gimnasia cerebral, las estrategias de integración entre las cuales están el cuchicheo, lagarto y lagartija, lámina fotomural, preguntas son preguntas entre otras.

Corroborando lo dicho por Pujolás (2008), Ferreiro (2015) y Aranda (2018), cuando afirman que la cohesión de un grupo y un clima de aula favorable son condiciones necesarias para aplicar la estrategia del aprendizaje cooperativo en el espacio áulico, y que este ambiente permitirá la participación de todos los alumnos en las diversas actividades, beneficiando el conocimiento mutuo y las relaciones positivas, además de la disposición de los alumnos para el trabajo en equipo. Esto lo podemos observar en las respuestas textuales dadas por los docentes en su guía de observación.

Guía de observación 16: Asignatura Trigonometría

> "Se creó un ambiente de confianza y cordialidad al sacar a los estudiantes de la rutina de clase y hacer que interactuaran entre todos".

Guía de observación 02: Asignatura Inglés

> "La gimnasia cerebral permitió que los alumnos se mantuvieran muy atentos y participativos, logrando un mejor ambiente de trabajo, más relajado".

En lo referente al momento O. Orientación de la atención

Se observó que los docentes informaron a los alumnos sobre lo que aprenderían en la lección, como lo aprenderían y los resultados o logros esperados al final de la misma, esto a través de la presentación de el propósito, las instrucciones para la realización de las tareas, y cuando se les recordaba a los alumnos el tema abordado en la lección, además se observó la recuperación de las sugerencias en el programa de capacitación docente, pues los maestros orientaban la atención con movimientos corporales en el salón de clases, formulando preguntas referentes al tema, utilizando sistemas de señales, periféricos y resúmenes, además de diversas estrategias para captar la atención de los alumnos como : las mini lecciones, el video educativo, las guías de estudio, etc.

Los docentes manifestaron su utilización de algunas estrategias para orientar la atención de los alumnos a través de los siguientes comentarios:

Cuestionario 12: Asignatura Química

> "Se realizó una pregunta detonadora con el tema de Oxido-Reducción" y se proyectó una imagen de una manzana oxidada".

Guía de observación 19. Trigonometría

> "Se presentó un video sobre las razones trigonométricas", indicando a los alumnos que posteriormente se les harían preguntas sobre lo abordado en el video".

Es importante lo que Ferreiro (2015), menciona en cuanto a orientar la atención de los alumnos, no basta con presentar el propósito de los alumnos es necesario captar la atención de los estudiantes durante toda la lección aplicando diversas estrategias que lo permitan, como las preguntas, los periféricos o ir guiando a los alumnos hacia la aplicación de los conocimientos en su vida diaria.

En cuanto al momento PI. Procesamiento de la información

Los docentes guiaron a los alumnos en diversas actividades para involucrarlos en el procesamiento de la información de manera independiente. En algunas ocasiones de manera individual y otras en equipo, es aquí donde el maestro aplicó su función de mediador creando situaciones de aprendizaje que posibiliten las interacciones y la confrontación del alumno con el propósito del conocimiento es decir procesando la información. Utilizando estrategias como las cinco felices comadres, afirmar-preguntar, hacer osos, resumen, mapas mentales entre otras.

Lo que coincide con Díaz Barriga y Hernández (2010), Ferreiro (2014,2015) y Pimienta (2012), cuando afirman que existen estrategias para contribuir a la implementación y el desarrollo del aprendizaje significativo en los alumnos evitando las técnicas memorísticas en las que los alumnos se involucra muy poco.

La Prova (2017), señala que el aprendizaje cooperativo interviene el docente y el alumno, no es solo una tarea del estudiante, en la que él participa, se integra y colabora con sus compañeros; es también una actividad en la que el docente se involucra, guía y apoya a los aprendices en todo momento, actuando como un mediador y facilitador del aprendizaje. Ambos, docentes y alumnos, aprenden y buscan alcanzar una meta.

Momento R. Recapitulación de lo que se aprende

Los resultados arrojaron que los docentes en sus planeaciones de clase mencionan estrategias de recapitulación; sin embargo, en el momento de la implantación de la estrategia pocos fueron los que las llevaron a la práctica observando principalmente de los 26 docentes participante solo tres rescataron la recapitulación, y otros la incluyeron a la par en el momento del procesamiento de la información.

En cuanto al momento I. Interdependencia social positiva

Los docentes manifestaron tener claro que ésta se refiere a las relaciones que se establecen entre los estudiantes de un grupo para compartir procesos y resultados de su actividad escolar, lo que se manifestó en el intercambio y la cooperación, aportando en lo individual y en lo grupal. Algunas de las estrategias utilizadas por los docentes fueron: La rutina, la plenaria, foro de discusión, entre otras, tal como se muestra a continuación:

Guía de observación 12. Asignatura Lógica

> "Se llevó cabo al trabajar en equipo, al distribuirse ellos mismos los roles, quien practicó más interdependencia terminó primero".

Guía de observación 20. Asignatura Orientación Educativa

> "Los estudiantes al resolver los problemas con otros compañeros, lo hacen de una forma más natural, ya que no se sienten presionados y si se atoran en algún punto del procedimiento se apoyan entres sí".

Es importante destacar que algunos profesores siguen arraigados en la idea de que la interdependencia social positiva significa integrar a los alumnos en equipos; sin embargo, es importante considerar que no todo grupo de trabajo es un grupo de aprendizaje cooperativo, el integrar a los alumnos en equipo no significa que sepan cooperar; el trabajo cooperativo implica mirar hacia un mismo punto y trabajar en conjunto para lograr una meta común. (Díaz Barriga y Hernández, 2010)

Pujolás (2008), confirma lo anterior, al aseverar que el aprendizaje cooperativo es una comunidad, en la que todos sus integrantes se apoyan entre sí, hasta el máximo de sus posibilidades, donde todos se sienten valorados, aprenden y trabajan juntos hasta conseguir una meta común.

La interdependencia positiva va más allá de formar equipos y asignar roles, implica que solo alguien puede cumplir su objetivo siempre y cuando todos lo consigan, es importante seguir reforzando esta parte en posteriores cursos de capacitación, desde la conformación de equipos hasta el trabajo de la interdependencia positiva.

En cuanto al momento E

Se observó que la mayoría de los docentes aplicaron la evaluación diagnóstica en el momento A después de las estrategias de activación para recuperar conocimientos previos; en el momento O, posteriormente a la explicación del propósito del tema, las actividades a realizar y dar a conocer la temática. Asimismo, aplicaron la evaluación continua después del procesamiento de la información y la interdependencia positiva; algunos docentes también utilizaron la autoevaluación y coevaluación al finalizar el trabajo en equipos aplicaron diversas estrategias para evaluar los conocimientos entre las cuales desatacan: Cuestionarios, Rubricas, listas de cotejo.

Finalmente en cuanto al momento M. Reflexión sobre procesos y resultados de la actividad de aprendizaje:

Se puso en práctica desde el momento A, cuando los docentes ponían en contacto a los alumnos con su realidad, en el aquí y en el ahora, a través de ejercicios de gimnasia cerebral; en el momento de O, cuando los docentes indicaban a los estudiantes qué aprenderían, cómo lo aprenderían y para qué lo aprenderían. Al momento del procesamiento de la información algunos docentes aplicaron las estrategias que llevaron a los alumnos a la reflexión de la utilidad del tema y su transferencia a otros contextos, planteando preguntas como: ¿Qué te sugiere el tema de hoy?, ¿Dónde y cuándo podrías emplearlo? ¿Con qué otros conocimientos y experiencias personales se relaciona el tema?

Momento M. Metacognición

Es necesario y muy importante, se debe incluir en todos los tiempos de la lección; en palabras de Ferreiro (2015), el momento M es el que debe permear a todos los restantes. La reflexión equivale a detenerse a pensar, en tomar conciencia sobre lo que nos circunda, pero también sobre sobre nosotros mismos; se aplica en todos los momentos porque no solo abarca el aspecto intelectual sino también el socio afectivo. En palabras de los docentes el momento de la metacognición

Guía de observación 7: Asignatura Antropología

> "La metacognición se aplicó en todos los momentos de la lección, al ir reflexionando sobre la utilidad del tema en la vida diaria".

Guía de observación 19: Asignatura Desarrollo Personal

> "La asignatura de desarrollo personal permite a los alumnos tomar conciencia de sí mismo, de su entorno y su realidad, se les guío a los alumnos para ir reflexionando sobre la utilidad de trasladar los conocimientos a otros contextos".

En lo relacionado a los elementos (momentos) que constituyen el aprendizaje cooperativo, los docentes identificaron con claridad todos y cada uno de los momentos de la estrategia, los cuales fueron aplicados en la intervención grupal, en las sesiones de clase. En lo concerniente a la función del docente, en el aprendizaje cooperativo, los profesores mencionaron en sus repuestas textuales lo siguiente:

> "En el aprendizaje cooperativo el docente es un observador, guía y mediador".
>
> "El docente favorece el aprendizaje y estimula la participación de los alumnos, propicia las relaciones entre los alumnos, estimula el saber el hacer y el ser".

Lo anterior confirma que el rol del profesor en la actualidad debe ser esencialmente el de aquel profesional que se preocupa por el aprendizaje de los alumnos, que genera y promueve el trabajo en equipo. (Bernal y Teixidó, 2012)

En la observación de la puesta en práctica del aprendizaje cooperativo se pudo constatar el papel que desempeña el docente como mediador, al distribuir actividades a los alumnos en equipos de trabajo y supervisar las mismas, aclarar dudas y orientar el aprendizaje.

Entre las ventajas que identifican los docentes en la aplicación de la estrategia están: **"Favorecer el aprendizaje, el conocimiento colectivo, trabajo compartido, beneficiar la comunicación, lograr los objetivos, aprender a trabajar en equipos de manera heterogénea".** En cuanto a las desventajas, los docentes mencionaron que las principales son el número de alumnos y el tiempo.

Conclusiones:

El programa de capacitación docente permitió fundamentar científicamente el trabajo pedagógico, un mejor conocimiento y comprensión de lo que se realiza, mayor seguridad y confianza en lo que se hace, facilitar la evaluación y el control de los procesos y resultados esperados.

Las lecciones se convirtieron en procesos compartidos por el maestro y los alumnos; el docente es el mediador entre los estudiantes y el contenido de enseñanza, con una participación intencionada y de cooperación de los discentes.

La puesta en práctica del aprendizaje cooperativo, permite la aplicación de ciertos momentos de la clase donde los docentes aplican los principios del aprendizaje cooperativo, haciendo una actividad de aprendizaje activa, participativa de cooperación y vivencial.

Lo descrito permitió dar cumplimiento al objetivo de la investigación, pues se da a conocer la evidencia de la mejora en la función de la práctica docente, al implementar un programa de capacitación docente, lo que permitió la puesta en práctica de la estrategia del aprendizaje cooperativo en sus siete momentos, observando cambios significativos en la forma de distribuir a los alumnos, la utilización de recursos didácticos que motivaron la participación de todos los alumnos, los cuales se involucran para alcanzar metas comunes.

En las circunstancias actuales de tránsito a la educación en línea por la pandemia por Covid 19, esta estrategia conserva amplias posibilidades de utilización, ya que las metodologías activas que promueven el aprendizaje colaborativo y autónomo de los estudiantes y que estimulan la meta cognición, se recomiendan por los expertos como especialmente pertinentes.

Referencias

Álvarez–Gayou, J.L. (2014). *Cómo hacer investigación cualitativa.* México: Paidós.

Aranda, A. (2018). *Guía para poner en marcha el aprendizaje cooperativo en el aula.* Andalucía: Círculo Rojo.

Bernal, J.L. y Teixidó, J. (2012). *Las competencias docentes en la formación del profesorado.* Madrid: Síntesis.

Castañeda, M. (2014). *Manual de estrategias de evaluación de las actividades de enseñanza-aprendizaje.* México: Prado.

Cázares, Y.M. (2008). *Manejo efectivo de un grupo. El desarrollo de los grupos hacia la madurez y la productividad*. México: Trillas.

Diaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación Constructivista*. México: McGraw-Hill.

Ferreiro, R. y Espino, M. (2014). *El ABC del Aprendizaje Cooperativo*. México: Trillas.

Ferreiro, R. (2009). *Nuevas alternativas de aprender y enseñar. Aprendizaje Cooperativo.* México: Trillas.

Ferreiro, R. (2015). *Cómo ser mejor maestro. El Método ELI.* México: Trillas.

Hernández, R., Zapata N.E. y Mendoza CH. (2013). *Metodología de la investigación para bachillerato*. México: Mc Graw Hill.

Iglesias, J.C., González, L.F., Fernández-Rio, J. (2017) *Aprendizaje cooperativo. Teoría y práctica en las diferentes áreas y materias del currículum*. Madrid: Pirámide.

Jaramillo, L.M. y Simbaña, V.P. (2014). *La metacognición y su aplicación en herramientas virtuales desde la práctica docente. Sophia, Colección de Filosofía de la Educación,* 16, pp. 299-333. Recuperado de: https://sophia.ups.edu.ec/index.php/sophia/article/view/16.2014.13

Johnson, D. y Johnson, R. (2016). *La evaluación del aprendizaje cooperativo*. México: Ediciones S.M.

La Prova, A. (2017). *La práctica del aprendizaje cooperativo*. México: Narcea.

López, A. M. (2014). *Relaciones interpersonales en el aula y trabajo cooperativo*. Antequera: IC Editorial.

Luchetti, E. (2010). *Guía para la formación de nuevos docentes*. Buenos Aires: Bonum.

Mañú, J. y Goyarrola, I. (2011). *Docentes competentes: Por una educación de calidad.* Madrid: Narcea.

Martínez, M. (2015). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.

Mayordomo, R.M. & y Onrubia, J. (2016). *El aprendizaje cooperativo*. Cataluña: UOC.

McKernan, J. (2001). *Investigación-Acción y Curriculum*. Madrid: Morata.

Müller, M. (2008). *Formación docente y psicopedagógica*. Argentina: Bonum.

Pimienta, J.H. (2012). *Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje*. México: Pearson.

Pujolás, P. (2008). *Nueve ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.

Saavedra, M. (2015). *Horizontes de la formación profesional docente*. México: Pax.

Tébar, L. (2013). *El profesor mediador del aprendizaje*. México: NEISA.

Torrego, J.C. y Negro, A. [Coords.] (2012). *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación*. Madrid: Alianza.

Yin, R.K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods. Sage* Publications, Thousand Oaks, C.A.

Zabalza, M.A. (2017). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Calidad y desarrollo profesional. España: Narcea.

Competencias profesionales 2020 para la formación del posgrado en Comunicación Estratégica y Relaciones Públicas. Estudio de caso de la Universidad Autónoma de Guerrero

Professional competencies 2020 for the postgraduate training in Strategic Communication and Public Relations. Case study of the Autonomous University of Guerrero

Norma Angélica Sevilla Muñoz. *nsevillam@hotmail.com*
Claudia Lucero García Avilés . *lucerogaravi@uagro.mx*
Aleida Leticia Tello Divicino. *tdivicino@gmail.com*
Tomás López Ramirez. *lopezramireztom@gmail.com*
Universidad Autónoma de Guerrero. México
Recibido: 07/09/2020
Aprobado:05/10/2020

Resumen

El presente estudio se planteó como objetivo determinar las competencias del perfil de egreso, de la Maestría en Comunicación y Relaciones Públicas (MCEyRRPP) de la Universidad Autónoma de Guerrero, desde la mirada de estudiantes, docentes y especialistas en las disciplinas de estudio.

El método utilizado en la investigación fue el estudio de caso, se utilizaron técnicas mixtas cualitativas y cuantitativas con el propósito de generar un análisis más profundo.

Los resultados permitieron identificar competencias profesionales tanto genéricas, específicas y transversales, que deberán incorporarse al plan de estudio de la MCEyRRPP para actualizarlo y lograr una mayor pertinencia con el contexto actual.

El trabajo concluye con una matriz de competencias profesionales sustantivas para la formación del profesional del posgrado de la Universidad Autónoma de Guerrero.

Palabras clave: Competencias profesionales, perfil de egreso, comunicación estratégica, relaciones públicas

Abstract:

The objective of the present study was to determine the competences of the graduate profile, of the Master in Communication and Public Relations of the Autonomous University of Guerrero, from the perspective of students, teachers and specialists in the study disciplines.

The method used in the research is a case study, qualitative and quantitative mixed techniques were used with the purpose of generating a deeper analysis.

The results made it possible to identify both generic, specific and transversal professional competences, which should be incorporated into the MCEyRRPP study plan to update it and achieve greater relevance with the current context.

The work concludes with a matrix of substantive professional competencies for the professional training of the MECyRRPP of the Autonomous University of Guerrero.
Key Words: Professional competences, strategic communication, public relations, graduate profile.

Introducción

La formación profesional posee gran relevancia en la sociedad debido a que de ella depende la eficacia de los futuros profesionales, es por ello que en América Latina y por supuesto en México y Guerrero, las reformas educativas realizadas en los últimos años han tenido el objetivo de incrementar la calidad de la educación. En este contexto, la Universidad Autónoma de Guerrero se ha propuesto innovar incorporando a su modelo educativo y académico el enfoque de competencias, por considerarlo un eje articulador del currículo del futuro. Dicho modelo ubica al estudiante en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y le atribuye una atención preponderante a la praxis, a través de las prácticas profesionales realizadas en entornos reales, que en el nivel de posgrado se les denomina estancias profesionales.

El primer posgrado de comunicación en América Latina surge el 8 de enero de 1972, cuando la Universidad de Sao Paulo, inaugura su posgrado en Comunicación y Artes, marcando un hecho trascendental, el cual generó una nueva visión para la creación de las maestrías en esta área. Un análisis de los principales países que poseen estos programas educativos, puede clasificarse en tres grandes grupos Bustamante (2006):

El primero conformado por Brasil, México y Argentina, que cuentan con 59 maestrías y 22 doctorados. En este grupo predomina el campo disciplinar de la comunicación debido al Sistema de Educación Superior (SES), que tiene una cantidad elevada de pregrados en esta disciplina, siendo 348 en Brasil, 321 en México y 55 en Argentina. El segundo grupo está integrado por Chile, Colombia, Perú, Puerto Rico y Venezuela, que cuentan con 19 maestrías y un doctorado en el área. Estos países han destacado por realizar una actividad constante en el campo de la comunicación en Latinoamérica. Por último, se encuentran Bolivia, Costa Rica, Ecuador, República Dominicana y Uruguay, integrando el tercer grupo, contando con 12 ofertas de maestría que fueron creadas de forma más reciente.

Analizando a México, desde la perspectiva académica, se observa cómo ha logrado consolidar el área de la comunicación, posicionándose en el primer grupo de este análisis de los países de Latinoamérica. Su evolución en este campo trasciende desde la formación básica del periodista, al comunicador intelectual y posteriormente del comunicólogo como especialista, hasta llegar a lo que hoy se denomina como un estratega de la comunicación.

Actualmente la calidad de los posgrados es un tema relevante para los aspirantes, profesores y empleadores, ya que es una garantía de la formación del estudiante y su productividad en el campo profesional. Para Lucio (2002, citado en Bustamante, 2006), una maestría de calidad debe propiciar el desarrollo de la investigación en sus estudiantes y profesores, para que por medio de esta se produzca conocimiento y aportes significativos a la sociedad;

asimismo, plantea la importancia de los posgrados de especialización, los que revolucionan de forma novedosa a la educación, a través del ejercicio profesional y práctico.

Como parte del aseguramiento de la calidad en los posgrados, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), en el año de 1991, impulsa por primera vez y de forma ininterrumpida hasta hoy, el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) que forma parte de la política pública de fomento a la calidad del posgrado nacional que el CONACYT y la Subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública han impulsado para que los posgrados nacionales incrementen las capacidades científicas, humanísticas, tecnológicas y de innovación del país, además de incorporar la generación y aplicación del conocimiento como un recurso para el desarrollo de la sociedad y la atención a sus necesidades, contribuyendo así a consolidar el crecimiento dinámico y un desarrollo más equitativo y sustentable del país. (CONACYT, 2020)

Este proceso de reconocimiento de una maestría ante el PNPC, se lleva a cabo bajo una estricta vigilancia de procesos de evaluación y seguimiento por pares académicos, en el que se determina si la Institución de Educación Superior cumple con estos estándares de calidad y pertinencia para incluirse en este selecto padrón. Los programas de maestría y doctorados aceptados en el PNPC, son clasificados por los siguientes niveles:

Competencia internacional: Programas que tienen colaboraciones en el ámbito internacional a través de convenios que incluyen la movilidad de estudiantes y profesores, la codirección de tesis y proyectos de investigación conjuntos.

Consolidados: Programas que tienen reconocimiento nacional por la pertinencia e impacto en la formación de recursos humanos de alto nivel, en la productividad académica y en la colaboración con otros sectores de la sociedad.

En desarrollo: Programas con una prospección académica positiva sustentada en su plan de mejora y en las metas factibles de alcanzar en el mediano plazo.

De reciente creación: Programas que satisfacen los criterios y estándares básicos del marco de referencia del PNPC.

Una vez aprobados como parte del PNPC, los programas reciben beneficios como el reconocimiento por la SEP y el CONACYT, como un programa de calidad académica, becas para estudiantes de tiempo completo en modalidad presencial, becas mixtas para alumnos en otro tipo de modalidad, entre otros. A continuación, se presentan los programas de maestría en Comunicación del PNPC.

Tabla 1. Posgrados de Comunicación en México pertenecientes al PNPC del CONACYT

Nombre del programa	**Universidad**	**Nivel en PNPC**
Maestría en Comunicación y Cultura Digital	Universidad Autónoma de Querétaro	Reciente creación
Maestría en Innovación Comunicativa para las Organizaciones	Universidad Autónoma de San Luis Potosí	Reciente creación
Maestría en Diseño, Información y Comunicación	Universidad Autónoma metropolitana	En desarrollo
Maestría en Comunicación y política	Universidad Autónoma Metropolitana	Consolidado
Maestría en Comunicación	Universidad de Guadalajara	Competencia Internacional
Maestría en Comunicación	Universidad Iberoamericana A.C.	En desarrollo
Maestría en Comunicación	Universidad Nacional Autónoma de México	Competencia internacional
Estudios de la Cultura y la Comunicación	Universidad Veracruzana	Consolidado
Maestría en Comunicación y Cambio Social	Comunidad Universitaria del Golfo Centro A.C.	En desarrollo
Maestría en Comunicación de la Ciencia y la Cultura	Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente A.C.	Competencia internacional
Maestría en Comunicación Estratégica y Relaciones Públicas	Universidad Autónoma de Guerrero	Reciente Creación

Fuente: Elaboración propia

Como se observa, la MCEyRRPP de la UAGro, es el único posgrado en América Latina que responde al reto actual de la gestión de la comunicación en las organizaciones públicas, privadas y no lucrativas. Haciendo un poco de historia, la Universidad Autónoma ofertó la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación en 1988, con un perfil específico en periodismo y medios de comunicación, y no es hasta el 2001 que cambia su plan de estudio e incorpora a su malla curricular a la comunicación organizacional y las relaciones públicas. En el 2008 se abre el primer programa de Maestría en Comunicación y Relaciones Públicas, graduando a seis generaciones y en el 2016 la institución logra incorporar al Programa Nacional de Posgrados de calidad (PNPC) del CONACYT la Maestría en Comunicación Estratégica

y Relaciones Públicas. Actualmente han egresado tres generaciones, lo cual obliga a la UAGro a realizar un estudio que permita analizar sus competencias de formación para actualizarlas al contexto actual y no perder la pertinencia.

De esta manera se propondrán las competencias que en este 2020 debe tener el perfil del comunicador estratégico y publirrelacionista, haciendo énfasis en el papel que ejerce dentro y para las organizaciones de cualquier tipo, destacando sus competencias, cualidades y capacidades profesionales. La propuesta busca que este profesional responda a las nuevas necesidades del contexto organizacional y contribuya a la sociedad mexicana, por ello se plantea una matriz de competencias profesionales: genéricas, específicas y transversales que incidan en dicha especificidad.

Desarrollo

Competencias: una aproximación conceptual

Un famoso proverbio chino asegura que "Nada es permanente, excepto el cambio", lo cual resulta particularmente ilustrativo para este estudio, ya que al estar inmersos en un contexto de constantes desafíos, los perfiles de las carreras deben cada cierto tiempo ajustarse a los nuevos requerimientos que el campo laboral exige de los futuros profesionales.

Lo mismo sucede por obviedad con las competencias, entendidas como un conjunto de saberes integrados en el ejercicio profesional y adquiridos a través de la formación universitaria de un individuo, de tal forma que pueda resolver problemas específicos de su profesión.

Actualmente convergen múltiples significados del término, una primera clasificación las distingue en dos grandes bloques: definiciones académicas e institucionales. Las académicas desarrollan el concepto de competencia a partir de las escuelas epistemológicas. Dado que la UAGro ha tenido y mantiene el constructivismo en su modelo académico y educativo, las definiremos a partir de esta perspectiva, según la cual la competencia está relacionada con todas las actividades que vocacional o laboralmente hacen merecer el apelativo de experto. Así, citando a Vargas (2001) las competencias:

> Son características permanentes de las personas; se ponen de manifiesto cuando se ejecuta una tarea o trabajo; están relacionadas con la ejecución exitosa de una actividad; tienen una relación causal con el rendimiento laboral, es decir, no están asociadas con el éxito sino que se asume que realmente lo causan; pueden ser generalizadas a más de una actividad; combinan lo cognoscitivo, lo afectivo, lo conductual. (p.30)

A partir de las definiciones académicas han aparecido las institucionales, que son más específicas; por ejemplo la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 1993, (citada en PNUD, 1998), define a la competencia laboral como la

construcción social de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño productivo en una situación real de trabajo. Igualmente, la competencia profesional es definida como:

> La idoneidad para realizar una tarea o desempeñar un puesto de trabajo eficazmente por poseer las calificaciones requeridas para ello. En este caso, los conceptos competencia y calificación se asocian fuertemente, dado que la calificación se considera una capacidad adquirida para realizar un trabajo o desempeñar un puesto de trabajo". (SENA, 2001, p. 15)

Finalmente consideramos a Tobón (2008) por el carácter integrador con que define este constructo como:

> Procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, compresión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento meta cognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico empresarial sostenible y el cuidado de protección del ambiente y de las especies vivas. (p. 17)

En esta concepción las competencias referidas al SABER CONOCER representan las capacidades de dominio de conocimientos científicos que fundamentan su desempeño. Las competencias referidas al SABER HACER identifican al profesional propiamente dicho, diferenciándolo de otros. Las relacionadas al SER son aquellas capacidades que se tienen como persona, como actor social, que implican una conciencia ética y deontológica particular. Las alusivas al CONVIVIR tienen que ver con las destrezas para comunicarse con sensibilidad y respeto hacia las personas con las que se relacionan, mostrando siempre solidaridad. Con base en lo anterior los atributos de la competencia se sintetizan en: habilidades, conocimientos, aptitudes, actitudes y valores.

Tipologías de competencias

Según el Servicio Nacional de Aprendizaje (2001) de Colombia, existen tres tipos de competencias:

- Competencias básicas: adquiridas en la educación inicial (lenguaje, escritura, comprensión de lectura, matemáticas, física).

- Competencias genéricas o transversales: desempeños comunes a diferentes ocupaciones.
- Competencias específicas: conocimientos técnicos de una ocupación específica.

Tobón (2006) coincide en que la clasificación de competencias más extendida es la que las cataloga en: competencias básicas, genéricas y específicas para ser aplicadas a la formación académica, especialmente al nivel de educación superior, definiéndolas en los siguientes términos:

1) Las "competencias básicas son las fundamentales para vivir en sociedad y desenvolverse en cualquier ámbito laboral". Se caracterizan por ser la base para la formación de las demás competencias; se forman en la educación básica y media; posibilitan interpretar, argumentar y proponer soluciones a problemas de la vida cotidiana; son un eje central en el procesamiento de información. Algunas competencias básicas, según este autor (Tobón, 2006), son: comunicativa, matemática, autogestión del proyecto ético de vida, manejo de nuevas tecnologías de la información, afrontamiento del cargo, liderazgo.
2) Las competencias genéricas son comunes a varias ocupaciones o profesiones. Por ejemplo, los profesionales de áreas de la comunicación, administración y relaciones públicas, comparten un conjunto de competencias genéricas en las áreas de: humanidades, economía, análisis financiero, gestión empresarial, entre otras, las cuales les permiten afrontar los cambios del entorno laboral profesional. Se caracterizan por aumentar las posibilidades y conservación de empleo, la adaptación a los cambios laborales, entre otras. Como competencias genéricas Tobón menciona el emprendimiento, la gestión de recursos, la comunicación oral y escrita, el trabajo en equipo, la planificación del trabajo, y la resolución de problemas, entre otras.

Por su parte las competencias específicas son propias de una determinada ocupación o profesión. Se caracterizan por tener un alto grado de especialización, generando la identidad de cada profesión u oficio.

El proyecto Tuning Europa y Tuning América Latina también clasificaron a las competencias en genéricas y específicas. En las primeras identifican los elementos compartidos, comunes a cualquier profesión, tales como la capacidad de aprender de tomar decisiones, de diseñar proyectos, y las habilidades interpersonales. Y en las segundas se relacionan aquellas correspondientes a cada área temática (destrezas y conocimientos).

Competencias Profesionales

Finalmente definiremos con más precisión a las competencias profesionales, las cuales engloban a las ya mencionadas hasta ahora y surgen de la necesidad de formar un especialista que desarrolle los conocimientos, habilidades,

actitudes y valores de acuerdo al entorno laboral real; de esta manera, es de suma importancia que los expertos en el área de la comunicación y relaciones públicas, que se encuentran inmersos en el mercado profesional, aporten desde su perspectiva los requerimientos necesarios para ser incorporados al ámbito académico, específicamente al plan de estudio -cuando se trata de un posgrado- y formar a los futuros maestros para que desempeñen exitosamente su labor en el contexto social en que se inserta su práctica profesional.

Farfán y López (2013), definen las competencias profesionales como "un proceso complejo, tanto cognitivo como sociocultural e histórico, que permite al sujeto individual y social, construir y poner en acción un conjunto de saberes teóricos, prácticos y valorales en interacción con contextos sociales complejos, tanto de la vida cotidiana como profesional" (p. 55). Es decir, las competencias profesionales traspasan la visión educativa y retoman fuerza desde la perspectiva contextual y laboral, donde los conocimientos académicos son llevados a la práctica y se valoran los saberes que realmente responden a las necesidades del ejercicio de la profesión.

Para visualizar de forma más clara la clasificación de las competencias profesionales, Alonso (2020), las resume en el siguiente cuadro:

Tabla 2. Clasificación de las competencias profesionales por autor

Autor	Clasificación de las Competencias Profesionales
Díaz Barriga, 2006	Competencias Genéricas Competencias Disciplinares o Transversales
Proyecto Tunning	Competencias Genéricas Competencias Específicas
Echeverría, 1996	Competencia técnica (saber) Competencia metodológica (saber hacer) Competencia participativa (saber estar) Competencia personal (saber ser)
Tobón, 2006	Competencias Genéricas Competencias Específicas
Álvarez et al., 2004; Ruiz et al., 2005, citados por Charria et. al, 2011	Genéricas o Transversales Específicas o Técnicas
Prieto, 1997, citado por Charria et. al, 2011	Competencias observables y medibles (índole objetiva). Competencias percibidas y atribuidas (índole subjetiva). Competencias contrastables y certificables (índole institucional).
DeSeCo (OCDE) 2005	Competencias Clave, Esenciales, Básicas o Para la Vida

Fuente: Alonso (2020)

Las distintas tipologías nos permiten visualizar dos aspectos importantes: Primero, que tanto las competencias genéricas como las básicas poseen la misma relevancia que las disciplinares específicas de una profesión. Finalmente, como ya se mencionó, las competencias incluyen conocimientos, habilidades disciplinares, actitudes y valores.

A diferencia de las demás, las competencias profesionales se han convertido en el eje central de la educación superior y posgrados por el interés en que sus egresados satisfagan los requerimientos que les demanda el entorno laboral, principalmente en cómo establecer un enlace entre los saberes y la praxis, por lo que desde esta percepción, Tejada (2016) menciona el caso particular de las competencias profesionales en los posgrados, donde señala que los saberes deben conjugarse directamente en la práctica profesional, con la finalidad de evaluar las competencias desde el ámbito profesional y no solo en la propia asignatura que se limita al saber teórico, sino en la aplicación práctica que se desarrolla en la modalidad de estancias profesionales, donde se parte de un diagnóstico de la entidad para identificar áreas de oportunidad para el desarrollo de dichas competencias.

La pandemia del COVID-19, ha provocado la revalorización de las competencias profesionales desarrolladas con anterioridad e incluso la incorporación de nuevas que respondan a las necesidades del nuevo contexto en todos los niveles escolares.

El ámbito de la comunicación estratégica y las relaciones públicas

El trabajo de estas disciplinas se circunscribe en las organizaciones de todo tipo, teniendo como propósito facilitar la construcción de lazos y el relacionamiento a través del intercambio de información, sentidos, significados y percepciones entre la entidad y sus públicos, incluido el entorno, para fortalecer su identidad y cultura corporativa de tal suerte que aporten sentido de pertenencia, tributen a una imagen positiva, y sean elementos diferenciadores que logren fidelizar; por último y no menos importante que preparen a la corporación para los inminentes cambios del mundo dinámico y crisis futuras.

Según Manucci (2007), el rápido desarrollo y avance de las nuevas tecnologías, influyen directamente en la comunicación que se da en las organizaciones, lo que las lleva a implementar herramientas para el diseño y la planificación de mensajes efectivos, que contribuyan al logro de sus objetivos, a partir de las interacciones con el entorno y los vínculos con los stakeholders o públicos de interés; es por esta razón que se hace necesario diseñar estrategias que posibiliten la capacidad de anticiparse a lo desconocido para actuar de manera pertinente. Es así que la comunicación estratégica muestra su sentido y valor, porque a través de ella la entidad se prepara para los futuros escenarios con una mejor posición que disminuye la incertidumbre. Para este autor (2007):

> Las organizaciones no operan en un territorio seguro de transmisión e interpretación de mensajes, donde la fuerza de medios controlados por el emisor desarrolla un significado unívoco y certero en los públicos; sino que sus mensajes se desarrollan en un territorio

> inestable, conformado por una trama de significados que se va tejiendo a partir de la interacción de los públicos con la organización. (p. 63)

Por su parte Costa (2009), uno de los estudiosos más prolíferos en la disciplina, propone que se debe formar al comunicador organizacional con perspectiva de "estratega", que no solo comunique de manera instrumental, alineado a los intereses de la organización, sino que lo haga también con criterios éticos y deontológicos de responsabilidad social, compromiso con la sociedad y el entorno. Este autor además destaca que el profesional en este ámbito debe desarrollar habilidades de dirección y liderazgo; cualidades todas requeridas para la gestión de las comunicaciones globales y para potenciar los intangibles en las empresas, las instituciones y las organizaciones contemporáneas. (Costa, 2009)

Además, enfatiza que como estratega, deberá ser un profesional visionario y preparar a la organización para el futuro; contar con una visión sistémica, entendida como capacidad de dimensionar, integrar y relacionar su contexto con una visión global y gestionar la complejidad, en cuanto a cambio constante, incertidumbre y crecimiento de las interrelaciones que genera una organización en función de su interacción con el entorno.

Con base en lo ya planteado desde estas posturas contemporáneas el especialista en comunicación que se desenvuelve en ámbitos organizacionales, debe contar con características muy específicas para poder desempeñarse con éxito y sobre todo para llevar a buen puerto a la corporación donde trabaje; es por ello, que actualizar las competencias profesionales que deben considerarse en los currículos para la formación de Maestros en Comunicación Estratégica y Relaciones Públicas resulta crucial porque sólo así se podrá obtener una verdadera pertinencia con la sociedad y el mercado laboral.

El tránsito de la comunicación instrumental a la estratégica y digital

En la actualidad, ya ninguna organización desconoce el valor de los activos intangibles como la comunicación, la cultura, la identidad, la marca, la imagen y la reputación, elementos estratégicos para el desarrollo de la corporación.

Las teorías sobre intangibles surgieron en la década de los noventa, estudiándolos como recursos estratégicos para las entidades debido a la importancia que estos aportan para el éxito de las organizaciones. Villafañe (2005) expone que los recursos intangibles empresariales son en definitiva: la marca, la gestión del conocimiento, la responsabilidad social empresarial y la reputación corporativa. Por su parte Itami (1987) sugiere que los intangibles, como el nombre de marca, la reputación y la cultura de la empresa, son de gran valor para la capacidad competitiva de la misma. Y frecuentemente son la única fuente real de ventaja competitiva que puede ser sostenida en el tiempo. Finalmente retomando a Villafane (2005) estos recursos se clasifican en tres tipos: los activos no financieros de las organizaciones, los asociados al conocimiento y los que son resultado de una relación estable y eficaz con los stakeholders. Este autor fundamenta que todos los intangibles crean procesos de generación de valor y resalta que estos recursos sólo tienen importancia con la comunicación, orientada a fortalecerlos.

Las empresas hoy viven sumidas en un ambiente convulso, acentuado con la crisis del COVID-19, un contexto caracterizado por la volatilidad, la incertidumbre, la complejidad y la ambigüedad constantes. Estas características definen al entorno VUCA, concepto que responde al acrónimo inglés formado por los términos Volatility (V), Uncertatinty (U), Complexity (C) y Ambiguity (A). Resulta necesario abordar la volatilidad (V) con una correcta visión de futuro; afrontar la incertidumbre (U) con conocimiento, formación y actualización constantes; reducir lo complejo (C) con entendimiento, aportar claridad, simplicidad y sencillez en la ejecución de tareas y acciones dentro del seno de la organización; acabar con la ambigüedad (A) con agilidad, con una rápida capacidad de reacción ante los imprevistos que sucedan y que atenten contra la planificación estratégica de la organización.

En este nuevo escenario cobran mayor relevancia los activos intangibles para las entidades, al grado de que se les confiere un valor económico, como la reputación de marca, que es un elemento fundamental y estratégico para la fidelización de clientes y la obtención de utilidades, lo que permite el crecimiento y el logro de los objetivos. En este contexto la coherencia de los estímulos que emitan las organizaciones hacia los públicos objetivos estará evidenciada en todos los actos y actuaciones de la entidad los cuales deben estar alineados a los planes estratégicos de las corporaciones para lograr confianza y credibilidad. Las organizaciones buscan hacer más comunicación estratégica combinada con marketing digital y de contenidos para innovar y no sólo contar sus historias (history telling), sino transitar a la acción (history doing), con el fin de conectar mejor con sus audiencias de manera directa en estos escenarios de comunicación e interacción virtuales.

Esta nueva mirada de la comunicación más integral y estratégica parte de la empatía, ponerse en el lugar del otro, para no desarrollar mensajes comunicacionales que estén solo relacionados con intereses particulares sino de estudiar a la organización, diagnosticarla, ya que como afirma Massoni (2007) la comunicación estratégica implica un gran esfuerzo para pasar de los mensajes, al espesor de la comunicación, visualizada como un fenómeno que está haciéndose y rehaciéndose constantemente para beneficio de todos los que se implican en ella.

El futuro ya nos alcanzó, las TIC están en todos los ámbitos de la vida contemporánea y aún más se acentuó este hecho por la pandemia del COVID-19, que obligó al mundo a emigrar a los medios virtuales para poder sobrevivir, realizando en ellos las actividades de negocios, comerciales, políticas, sociales, laborales y educacionales; por tanto, se han convertido en una herramienta intrínseca en la gestión contemporánea de la comunicación en las corporaciones. La comunicación digital es un fenómeno que penetró fuerte en nuestra vida cotidiana; derivada inevitablemente de las TIC que han impactado de manera implacable en el mundo de la comunicación social.

Las llamadas redes sociales dejaron de ser para uso personal, convirtiéndose en una plataforma para interactuar con clientes actuales y potenciales a un bajo costo, en ellas se promueven marcas, productos y servicios de forma mucho más segmentada, generando contenidos de gran valor que refuerzan su posicionamiento, entre otras grandes ventajas.

Las tecnologías digitales y las estrategias empresariales orientadas a la productividad, han traído consigo procesos de convergencia en los nuevos entornos virtuales, lo que por supuesto genera la necesidad, para los especialistas de la comunicación y las relaciones públicas, de nuevas competencias profesionales que les permitan adaptarse a la nueva realidad, al nuevo ecosistema digital mediático: Pasar de la figura del Dircom a la del Estratecom, quien concibe a la comunicación desde la incertidumbre y lo complejo.

Metodología

El método utilizado en la investigación fue el Estudio de Caso, se emplearon técnicas mixtas cualitativas (entrevista a profundidad) y cuantitativas (encuesta) con el propósito de generar un análisis de resultados más profundo. Uno de los beneficios que conlleva una investigación mixta es la posibilidad de realizar una triangulación de técnicas, o la facilidad de estudiar el mismo fenómeno de formas distintas.

Con los estudiantes se aplicó una encuesta a una muestra de 36 alumnos inscritos al programa de Maestría en Comunicación Estratégica y Relaciones Públicas, hombres y mujeres, que representan el 64.28% de la población total de estudiantes, que está conformada en su totalidad por 56 aprendientes. El instrumento tuvo 16 preguntas, 12 de opción múltiple y cuatro abiertas; se validó con el criterio de expertos de tres docentes del programa de maestría y el pilotaje con dos estudiantes.

Para los profesores se utilizó un formulario con 24 preguntas de opción múltiple y una abierta, y fue validado previamente por cuatro doctores del Núcleo Académico del posgrado y respondido por 14 maestros, lo que corresponde al 86% de la planta docente.

Otro de los grupos consultados fue el de especialistas en el área de la comunicación estratégica y las relaciones públicas, constituido por dos profesionales extrajeras (Panamá) y seis nacionales, a quienes se les realizó una entrevista a profundidad a través de la plataforma zoom, utilizando un cuestionario abierto base con diez preguntas orientadas hacia la situación actual de las organizaciones y también a la formación de recursos humanos de nivel posgrado. El enfoque metodológico utilizado para esta actividad fue el cualitativo, para capturar con mayor fidelidad, el conocimiento y percepciones que estas personalidades tienen del campo de estudio.

Debido a la contingencia por el Covid 19, las entrevistas se concertaron vía correo electrónico y WhatsApp; se realizaron en la última semana se junio y primera de julio del presente año vía la plataforma Zoom. Se entrevistaron a siete especialistas, seis mujeres y un hombre, quienes trabajan en universidades e institutos de investigación públicos y privados de México, así como en organizaciones internacionales1.

El estudio se procesó mediante el proceso de reducción de datos y codificación, las categorías de análisis usadas fueron dos: Necesidades de comunicación en las organizaciones y Formación de especialistas en comunicación estratégica

1 Las dos especialistas internacionales consultadas fueron la Dra. Maritza Mosquera de Sumich, presidenta de la Confederación Interamericana de Relaciones Públicas (CONFIARP), y Sandra Massoni, catedrática e investigadora argentina, pionera de la Nueva Teoría Estratégica.

y relaciones públicas, así se pudo hacer una lectura horizontal de cada entrevista, y otra vertical, de éstas, se desprendieron ocho códigos o categorías emergentes, que el propio grupo entrevistado generó. Los cuales son:

Tabla 3. Códigos o categorías emergentes.

Códigos o categorías emergentes	
Necesidades de comunicación en las organizaciones	Formación de especialistas en comunicación estratégica
Necesidades de las organizaciones y gestión de sus Activos Intangibles. De acuerdo con el tipo de sector Innovación de tecnologías Detonantes de Crisis	Contribuciones profesionales Responsabilidad Social vs intereses monetarios Competencias Visión multi y transdisciplinaria

Fuente: Elaboración propia

Los resultados permitieron identificar y construir una matriz de competencias profesionales tanto genéricas (transversales) como específicas, la cual servirá como referente para el nuevo plan de estudio de la MCEyRRPP, que le permita lograr una mayor pertinencia con el contexto actual.

Análisis de resultados

A continuación, se presentan los principales resultados de los tres grupos estudiados y las conclusiones de la visión integrada de estos públicos de la maestría en comunicación estratégica y relaciones públicas de la Universidad Autónoma de Guerrero.

1. La visión del estudiantado

Desde la mirada de las y los estudiantes, la MCEyRRPP de la UAGro, es pertinente tanto al contexto actual local, nacional e internacional, como a las tendencias teórico-prácticas de las disciplinas de estudio; sin embargo, consideran que hace falta incorporar competencias específicamente en lo referente a la tecnología, plataformas, herramientas digitales y virtuales, ajustándolas al trabajo que realiza el publirrelacionista, dircom o estratecom en las organizaciones. Dentro de los diversos saberes, habilidades y capacidades que esta población identificó como importantes para el perfil de egreso de la maestría son:

3) Dominar las tendencias teórico-metodológicas en comunicación estratégica y relaciones públicas

4) Contar con la praxis a través de la vinculación a organizaciones de los tres sectores de la sociedad, a través de las estancias profesionales

5) Desarrollar trabajos de investigación para resolver problemas de gran impacto social o de grupos vulnerables existentes en organizaciones reales

6) Contar con capacidad crítica y analítica

7) Saber trabajar en equipo

8) Ejercer el liderazgo y la capacidad de negociación

9) Gestionar los activos intangibles en las organizaciones: la identidad, imagen reputación, marca, cultura, responsabilidad social, clima y comportamiento organizacional

10) Diseñar estrategias de comunicación y relaciones públicas para atender, enfrentar y resolver futuras crisis

11) Conocer sobre branding on y off line para gestionar el posicionamiento de marca

12) Identificar algunos conocimientos de administración, economía y psicología que complementan la formación

2. Desde la visión del personal docente

Desde la perspectiva de los docentes de la MCEyRRPP de la UAGro, se considera necesario fortalecer en la formación de los maestrantes las tendencias teóricas de la Comunicación Estratégica y Relaciones Públicas, que tengan incidencia en el mercado laboral nacional e internacional. Por lo que se propone incluir los siguientes conocimientos y habilidades:

- Dominar teórico-metodológicamente las Relaciones Públicas y la Comunicación Estratégica
- Desarrollar el pensamiento estratégico, como decía Pérez (2019) estrategar
- Diseñar estrategias de comunicación y relaciones públicas efectivas
- Manejar las Tecnologías de la Comunicación y la Información como herramientas básicas para la gestión digital de la Comunicación y las Relaciones Públicas
- Reconocer elementos de mercadotecnia, psicología organizacional, administración y economía y relacionarlos con las disciplinas de estudio
- Planificar la organización profesional de eventos, utilizando el protocolo, y ceremonial
- Gestionar los intangibles estratégicos en las organizaciones (imagen, reputación, cultura, responsabilidad social).
- Gestionar la comunicación de crisis, utilizando técnicas de liderazgo
- Desarrollar proyectos de investigación, desde la comunicación estratégica y las relaciones públicas, que resuelvan problemas de los sectores más vulnerables de la sociedad
- Comunicar ideas de forma clara, concisa, organizada y convincente, aplicando técnicas de vocería y lobbying.

3. Desde la visión de especialistas en el área

Los especialistas mencionaron que las principales competencias que se deben considerar en la formación de especialistas en comunicación estratégica y relaciones públicas a nivel de maestría son:

Tabla 4. Necesidades de comunicación en las organizaciones

Códigos o categorías emergentes	
1.- Necesidades de comunicación en las organizaciones	
Categorías emergentes	Conocimientos y habilidades requeridas
Necesidades de las organizaciones y gestión de sus Activos Intangibles.	• Gestionar los activos intangibles con un fuerte énfasis en la comunicación responsable, que articule la producción simbólica de los públicos objetivos con relación a la identidad, imagen y cultura organizacional, teniendo en cuenta a los públicos internos como los principales aliados de la organización. • Atención de crisis a través de la transparencia en la información, la democratización de la comunicación y la creación de contenidos con liderazgo. • Segmentar a las audiencias, como una necesidad de las organizaciones de crear experiencias únicas en sus públicos, una atención personalizada, que denote el conocimiento que se tiene de ellos, con humanismo y empatía, dar a las organizaciones la posibilidad de alcanzar sus objetivos de productividad. • Gestionar la comunicación interna con soportes digitales, y de capacitar a sus públicos en comunicación digital, para evitar la hiperinformación y la infodemia.
Necesidades de las organizaciones de acuerdo con el tipo de sector	• Gestionar donaciones y el financiamiento necesario para realizar sus funciones. • Gestionar la comunicación estratégica y las relaciones públicas para lograr los objetivos y el cambio cultural. • Comunicar en las plataformas digitales, para lograr mayor inmediatez, efectividad, solidaridad, unidad entre los gremios y vinculación. • La teoría de la comunicación estratégica enactiva es aplicable a todos los sectores.
Innovación de tecnologías en las organizaciones	• Conocer las innovaciones tecnológicas relacionadas con la inteligencia artificial, big data, apps, webcast y webinars, software para la medición de la reputación, entre otras que preparen a las organizaciones para el nuevo ecosistema digital mediático • Aplicar la comunicación con un sentido humano y vinculante.
Para evitar las crisis en las organizaciones	• Gestionar los activos intangibles como la identidad, la imagen, la cultura, la responsabilidad social. • Planear la comunicación y alinearla al plan de desarrollo de la entidad. • Trabajar la comunicación desde una perspectiva sistémica y estratégica

Fuente: Elaboración propia

Como se observa en la tabla 4, los especialistas mencionan como función esencial, la dimensión práctica y activa de las competencias en toda la gestión; comenzando con la planeación, administración, seguimiento, hasta llegar a la evaluación de la comunicación estratégica interna y externa, los

intangibles, la atención de las crisis y las relaciones públicas; dándole una relevancia fundamental al ámbito del saber hacer y a las habilidades que se deben desarrollar para poder realizar estas tareas. Asimismo, describen el conjunto de conocimientos o bagaje teórico, que los maestros en comunicación estratégica y relaciones públicas, deben dominar para poder proponer y aplicar estrategias en la práctica profesional, es decir, el saber conocer como base para el saber hacer.

Esta visión de los especialistas, coincide con la de Tobón (2008), quien conceptualiza las competencias de forma integradora como un conjunto de saberes que funcionan con idoneidad para la resolución de problemas, ya que los especialistas las integran así para resolver necesidades de las organizaciones desde la comunicación estratégica y las relaciones públicas para el logro de sus objetivos. Además de conocimientos integran habilidades, actitudes y valores que fomentan el mejoramiento continuo y desarrollo empresarial sostenible como lo cita el autor.

Es importante mencionar que los especialistas tienen una mirada global y práctica por su experiencia laboral en el área, sin embargo, no dejan de lado las actitudes, ya que se perciben de forma implícita en cada una de los conocimientos y habilidades que proponen para el maestro en comunicación estratégica, quien debe ser un líder que integre a los públicos en las funciones de la organización.

Tabla 4. Formación de especialistas en comunicación estratégica

Códigos o categorías emergentes	
2.- Formación de especialistas en comunicación estratégica	
Categorías emergentes	Conocimientos y habilidades requeridas
Contribuciones profesionales	Crear, promover y proyectar las fortalezas de las organizaciones, generando un compromiso con los públicos internos y la confianza en los públicos externos. Articular la producción simbólica del sistema organizacional a sus objetivos. Gestionar la reputación corporativa de las corporaciones. Ejercer la comunicación estratégica y las relaciones públicas desde la alta dirección.
Responsabilidad Social vs intereses monetarios	Conocer profundamente el contexto, para poder actuar con responsabilidad social y respeto, mediante el empleo de metodologías formativas transversales basadas en proyectos aplicados. Emprender actividades de consultoría y auditoría en el área de comunicación estratégica y relaciones públicas. Desarrollar con ética su actividad profesional.
Competencias	Desarrollar pensamiento crítico que logre integrar la teoría con la metodología y la práctica de la comunicación estratégica y de las relaciones públicas. Desarrollar el pensamiento complejo, para que logren tener una visión holística, amplia, integradora y vinculante con el contexto social. Conocer sobre comunicación digital, inteligencia artificial, big data, infografía documental en línea, plataformas para la creación de contenidos. Desarrollar competencias socioemocionales y de inteligencia emocional, así como, la autoregulación, adaptación, y argumentación sostenida. comprender los temas laborales y fiscales. Desarrollar la capacidad conciliadora y de gestión de su imagen profesional.
Visión multi y transdisciplinaria	Desarrollar el pensamiento estratégico complejo relacional e integrador. Relacionar con la comunicación conocimientos de otras disciplinas como la economía, las ciencias de la administración, la antropología, sicología, etc. Desarrollar proyectos interdisciplinarios, no solo académicos, sino profesionales. Incorporar la mercadotecnia y los negocios al trabajo de la comunicación estratégica y las relaciones públicas con una mirada global y local de las organizaciones. Ejercer la comunicación y las relaciones públicas con una visión humanista y social.

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con Díaz Barriga (2006), sólo mediante una enseñanza basada en problemas se logrará preparar a los estudiantes para desempeñarse con éxito en los distintos contextos de la vida real, porque para resolver problemas

en contextos reales se requiere una visión sistémica, conocimiento formal, experiencia, creatividad, práctica y juicio. Es decir, un alto nivel de desempeño en la competencia profesional.

Es por ello que con los resultados obtenidos con los grupos consultados, se elaboró una matriz de competencias profesionales, para la Maestría en Comunicación Estratégica y Relaciones Públicas, la cual tiene una orientación profesionalizante, este tipo de programas poseen la característica de formar para la aplicación del conocimiento teórico, por lo que con base a esta condición se consideraron los siguientes saberes y capacidades, abarcando todas las propuestas señaladas.

Tabla 5. Tabla de Competencias para formar Maestros en CEyRRPP

COMPETENCIAS PROFESIONALES	
COMPETENCIAS GENÉRICAS	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS
Participa como miembro integrado en un grupo, con respeto y tolerancia para obtener un beneficio como resultado de la tarea a realizar. Comunica sus ideas de manera oral y escrita, de forma clara, concisa, organizada y convincente de acuerdo a la audiencia a la que se dirige para lograr mensajes efectivos. Analiza con visión crítica y reflexiva las diversas situaciones y acontecimientos para planear, decidir y fijar posturas ante ellos. Conoce profundamente las características del contexto, para poder entenderlo y tenerlo como referente ante los acontecimientos que enfrente. Promueve el cambio y/o se adapta a la complejidad del entorno con actitud positiva, flexibilidad y creatividad. Ejerce liderazgo utilizando a la comunicación como eje rector y a la negociación como herramienta de conciliación. Utiliza la tecnología como herramienta fundamental para comunicar en la sociedad del conocimiento. Emprende con innovación proyectos profesionales y de investigación con impacto social. Rige sus acciones bajo un marco ético y deontológico, con una visión humanista, empática e incluyente.	Profundiza en el estudio de las tendencias teóricas de la Comunicación Estratégica y las Relaciones Públicas en al ámbito organizacional para construir un bagaje sólido de conocimientos teóricos en las disciplinas, que le permita estrategar. Diseña estrategias de comunicación y relaciones públicas, desde la alta dirección, para contribuir al logro de los objetivos organizacionales. Conoce las tendencias de la investigación científica de la comunicación y las RRPP y las aplica como base para el diseño de estrategias y tácticas, utilizando programas digitales de análisis de datos. Gestiona los activos intangibles de las organizaciones como la imagen, identidad, reputación, cultura, responsabilidad social y les proporciona valor. Conoce el contexto en el que se circunscriben las organizaciones y asume el liderazgo para el diseño de estrategias de comunicación y negociación para gestionar futuras crisis y situaciones de riesgo en las organizaciones. Diseña estrategias de branding y contenidos para las diversas plataformas digitales afín de posicionar a la organización con sus públicos en el nuevo ecosistema digital mediático organizacional. Emprende y administra una consultoría en Comunicación y Relaciones Públicas para auto-emplearse. Identifica las técnicas de vocería, lobbying, organización de eventos y protocolo como parte de la función directiva de Relaciones Públicas. Identifica las teorías del comportamiento humano como un antecedente teórico para entender el comportamiento organizacional. Promueve las fortalezas de las organizaciones, generando un compromiso con los públicos internos y la confianza en los públicos externos. Identifica la importancia de la multidisciplinaridad del trabajo estratégico de la comunicación y las relaciones públicas en el ámbito organizacional.

Fuente: Elaboración propia.

Las competencias profesionales como las definen Farfán y López (2013), interrelacionan las dimensiones cognitiva, sociocultural e histórica, lo cual permite que las personas construyan el conocimiento, partiendo de un dominio teórico del área para proponer diversas acciones que respondan a solucionar problemas en contextos complejos. Siguiendo este concepto, se observa en la matriz de competencias profesionales, los saberes que debe dominar el maestro en Comunicación Estratégica y Relaciones Públicas, y como profesional, poner en práctica de forma tangible estos conocimientos, transformándolos en estrategias y acciones que resuelvan las necesidades y requerimientos de las organizaciones en la actualidad. Ser un profesional, transformador, líder, gestor del cambio, crítico, emprendedor, flexible y creativo, con valores bien arraigados, como se menciona en las competencias genéricas del maestro en comunicación en Comunicación Estratégica y Relaciones Públicas, que, según Tobón, dichas competencias pueden llegar a ser afines a varias ocupaciones o profesiones.

En referencia a las competencias específicas, se debe contar con mayor profundidad de los saberes, un bagaje teórico sólido para el diseño de estrategias y tácticas en la praxis, apoyado por la investigación, para que el maestro en comunicación estratégica y relaciones públicas, resuelva y anticipe problemas, proponga de forma innovadora nuevas tendencias para la gestión de los intangibles de la organización, aplique programas digitales para comunicarse de forma más inmediata con sus públicos, domine las técnicas de relaciones públicas, controle y prevea crisis, y pueda incluso autoemplearse a través de la creación de una consultoría propia del área, y así como lo propone Tejada (2016) se logran conjugar los saberes directamente en la práctica profesional.

Conclusiones

Actualmente en Latinoamérica la profesión de comunicación y relaciones públicas está solidificada gracias al fuerte desarrollo académico, investigativo y profesional que se realiza, sobre todo en el nivel de posgrado, lo que ha sido determinante en su consolidación epistemológica, a través de los hallazgos de los trabajos de investigación. En este nivel se configuran múltiples procesos de reproducción y renovación del campo académico, en donde las tesis de posgrado tienen un papel preponderante y "representan la instancia fundamental de objetivación". (Fuentes, 2007, p.13)

De acuerdo a los resultados de este estudio la MCEyRRPP de la UAGro, impacta de manera favorable en su entorno social, aunque se reconoce la necesidad de dar mayor atención a los grupos vulnerables para responder mejor a las necesidades apremiantes del contexto social de Guerrero, lo que está en consonancia con lo que plantea la política federal en cuanto a incidir, desde la investigación y la academia, en la solución de las problemáticas apremiantes de la sociedad mexicana.

Asimismo, lo expuesto por los especialistas reafirma que la formación profesional que se da en este programa educativo responde con mucha pertinencia a las competencias profesionales que debe tener el egresado; sin

embargo, se presentan implicaciones determinantes ante el nuevo contexto complejo, dinámico y volátil en el que vivimos, por lo que se deben incorporar nuevas capacides.

Como resultado de esta reflexión hemos llegado a la conclusión de que el comunicador contemporáneo para ser competitivo debe tener conocimientos sólidos sobre tecnología de la información, lo que implica el dominio de los nuevos lenguajes utilizados en las plataformas digitales y también la habilidad de manejar estas herramientas tecnológicas, de esta manera responderá con eficacia al entorno.

Como señalan Farfán y López (2013), las competencias profesionales son un proceso complejo que permite al sujeto individual y social, construir y poner en acción un conjunto de saberes teóricos, prácticos y valorales en interacción con contextos sociales complejos, es decir, las competencias profesionales son dinámicas, evolucionan junto al contexto sociocultural y traspasan el entorno educativo para concretarse en el escenario social y ámbito laboral, llevando la teoría a la práctica; de tal manera que se valoran los saberes que realmente responden a las necesidades del ese complejo entorno en el que vivimos.

Actualmente existe acuerdo entre teóricos y estudiosos de la comunicación y las relaciones públicas, en considerar el cambio como un elemento presente, permanente y significativo del quehacer social actual, pero también un fenómeno de gran complejidad, ya que en mayor o menor medida todos estamos tratando de adaptarnos a ellos. Es por eso que constituye un motivo de preocupación para las sociedades contemporáneas y también de las organizaciones de cualquier tipo, porque significa enfrentar algo desconocido, ambiguo, complejo, volátil, que produce gran incertidumbre.

Como señala Bonilla (2019), las organizaciones contemporáneas que se enfrentan a un entorno VUCA: Volatility (V), Uncertatinty (U), Complexity (C) y Ambiguity, deben desarrollar cuatro habilidades para poder enfrentarlo, ya que no es la especie más fuerte la que sobrevive, si no la que se adapta más rápido. Estas cuatro destrezas son: Flexibilidad para enfrentarse al cambio y adaptación rápida (capacidad para renovarse y adaptarse), liderazgo compartido (el líder crea nuevos líderes y los inspira), inteligencia emocional (gestionar las emociones de manera exitosa) y transformación digital (aplicar la tecnología en las organizaciones).

Es por lo ya planteado que, ante el dinamismo del ambiente, las competencias profesionales deben actualizarse también, incluir estas nuevas capacidades que habiliten al maestrando para que pueda enfrentar lo complejo. Dentro de las competencias genéricas que hoy se requieren hay una coincidencia en formar en liderazgo y capacidad de negociación, trabajo en equipo, mantener la formación del pensamiento crítico y la articulación del análisis teórico-metodológico, el conocimiento profundo del contexto, el uso de la tecnología para interactuar en el ecosistema mediático actual, la capacidad de comunicar las ideas de manera oral y escrita, actitud emprendedora, ética y creativa, con visión humanista e incluir algunas otras relacionadas con la adaptación al cambio, flexibilidad, y conocimiento del contexto con perspectiva intercultural.

En las competencias específicas también hubo consenso en los saberes que deben mantenerse y adherirse, entre los más importantes están: profundizar en el estudio de las tendencias teóricas de la Comunicación Estratégica y las Relaciones Públicas en el ámbito organizacional que permita el diseño de estrategias, coordinadas con la alta dirección, para contribuir al logro de los objetivos organizacionales, conocer las tendencias de la investigación científica de la comunicación y las RRPP y saber aplicarlas, utilizando programas digitales de análisis de datos, gestionar los intangibles como la identidad, imagen, reputación y responsabilidad social de las organizaciones, poniendo énfasis especial en la resolución de crisis mediante la gestión de la cultura organizacional, técnicas de liderazgo y el diseño de planes de prevención; incorporar el diseño de estrategias de branding y contenidos para las diversas plataformas digitales afín de posicionar a la organización con sus públicos en el nuevo ecosistema digital mediático organizacional, el dominio de las técnicas de vocería, lobbying, organización de eventos y protocolo como parte de la función directiva de Relaciones Públicas.

Una de las aportaciones cruciales fue incorporar el enfoque multidisciplinario del trabajo estratégico de la comunicación y las relaciones públicas en el ámbito organizacional, de tal manera que el maestrando tome conciencia de que se requiere de otras disciplinas para poder enfrentar la complejidad de estos tiempos con mayor eficacia. Finalmente se incorporó el emprendedurismo y administración de una consultoría de Comunicación Estratégica y Relaciones Públicas para dotar a los futuros maestros de los conocimientos y praxis necesaria para poder auto-emplearse.

Referencias Bibliográficas

Alonso, M.M. (2020). Competencias profesionales para el nuevo escenario post COVID 19. El caso de la educación. En Restrepo, Santiago, Alonso, María. M., Vallejo-Trujillo, Stella y Alvarez, Esther. *Educación sociedad y empresa en tiempos del COVID-19* (pp. 115-133). México: Fronter Abierta.

Bonilla, C. (2019). Cuatro habilidades necesarias para enfrentar con éxito el entorno VUCA, *Merca* 2.0. Recuperado de: https://www.merca20.com/cuatro-habilidades-necesarias-para-afrontar-con-exito-el-entorno-vuca/

Bustamante, O. (2006). Posgrados de comunicación en América Latina, un debate pendiente. *Revista Latinoamericana de Comunicación CHASQUI,* 94, 14-23.

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (2020). Programa Nacional de Posgrados de Calidad. Recuperado de: https://www.conacyt.gob.mx/index.php/becas-y-posgrados/programa-nacional-de-posgrados-de-calidad

Costa, J. (2009). *Comprender la complejidad. DirCom: estratega de la complejidad. Nuevos paradigmas para la dirección de la comunicación.* Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad Jaume I, Universidad Pompeu Fabra, Universidad de Valencia.

Díaz B., F. (2006). *Enseñanza situada. Vínculo para la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.

Farfán, P. y López, A. (2013). Competencias Profesionales Integradas. Enfoque, elementos y propuesta de un modelo para la educación superior. En: Alonso Alonso, M. M. y Ruiz Uribe, M.N. (2013). *Educación por Competencias: Crítica y Perspectivas*. FronterAbierta.

Fuentes Navarro, R. (1982). El diseño curricular en la formación universitaria de comunicadores sociales para América Latina. Realidades, Tendencias y Alternativas. Disertación para el IV Encuentro de Facultades de Comunicación Social. UNAM.

Itami, H. (1987). *Mobilizing invisible assets*. New York: Harvard University Press.

Manucci, M. (2004). Las organizaciones redefinen su futuro. *Revista Latinoamericana de Comunicación CHASQUI*, 88, 62-67.

Massoni, S. H. (2007). *Estrategias. Los desafíos de la comunicación en un mundo fluido*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

Mertens, D. (2005). *Investigación y evaluación en educación y psicología: integración de la diversidad con métodos cuantitativos, cualitativos y mixtos.* Segunda edición. SAGE.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (1998). *La agenda del siglo XXI. Hacia un desarrollo humano*. Tercer Mundo editores.

Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias.* 2da. Ed. ECOE.

Tobón, S. (2007). *Gestión curricular y ciclos propedéuticos*. ECO.

Servicio Nacional de Aprendizaje. (2001). *Estado del Arte de las competencias básicas*. Corpoeducación.

Servicio Nacional de Aprendizaje. (2003). *Sistema nacional de formación para el trabajo. Enfoque colombiano.* Nuevas Ediciones Ltda.

Tejeda F., J. y Ruiz B., C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en educación superior: retos e implicaciones. E*ducación XX1*, 19, 17-38. https://doi.org/10.5944/educXX1.12175

Vargas, F. (2001). *El enfoque de competencia laboral: manual de formación.* CINTERFOR/OIT.

Villafañe, J. (2005). *La gestión de los intangibles empresariales. Comunicacão e Sociedade*, 8, 101-103. Recuperado de: https://revistacomsoc.pt/article/view/1322

Competencias ciudadanas: análisis crítico y pautas para la formación profesional

Citizenship skills: critical analysis and guidelines for vocational training

Franklin León Salinas. *leonsalinas0101@hotmail.com*
Universidad Autónoma Gabriel René Moreno. Bolivia
Recibido: 26/08/2020
Aceptado: 24/09/2020

Resumen:
Se analiza críticamente el desarrollo de las competencias ciudadanas en la formación profesional universitaria, con especial *énfasis* en Latinoamérica y Bolivia, con vistas a proponer pautas para su inclusión en la formación integral. Mediante revisión crítica del estado del arte, se describen procesos académicos e históricos de la formación profesional universitaria, además del desarrollo de la educación por competencias vinculada a la formación integral.

Los resultados evidencian que la Formación Ciudadana queda circunscrita a un reforzamiento de valores, a un concepto de moralidad individual, cuya realización en la práctica social no es reflexionada; por lo que se concluye que es necesario integrar los componentes científico-técnicos de la formación profesional con la formación en ciudadanía, de manera transversal a través de las competencias actitudinales.

Palabras clave: Ciudadanía, educación por competencias, competencias ciudadanas, formación profesional.

Abstract:
The objective of this article is to critically analyze the development of citizen competencies in university professional training, with special emphasis on Latin America and Bolivia, with a view to proposing some guidelines for their inclusion in comprehensive training. Through a critical review of the state of the art, academic and historical processes of university professional training are described, as well as the development of education by competencies linked to integral training.

The results show that Citizenship Education is limited to a reinforcement of values, to a concept of individual morality, whose realization in social practice is not reflected; therefore, it is concluded that it is necessary to integrate the scientific-technical components of professional education with citizenship education, in a transversal way through attitudinal skills.

Key words: Citizenship, education by skills, citizenship skills, vocational training.

Introducción

Freire (citado en Gadotti, et al., 2008) planteó que para ser un instrumento válido, la educación debe ayudar al hombre, a partir de todo lo que constituye su vida; es decir, apoyarlo a situarse en el mundo, a comprometerse con él, a través de la reflexión sobre su situación, examinando y criticando los actos diarios que se hacen por rutina, para así elegir libremente su relación con el mundo, con los otros y consigo mismo. En la misma línea de pensamiento, Morin (1999) sostiene que transformar la especie humana en verdadera humanidad se vuelve el objetivo fundamental y global de toda educación. Es decir, la educación debe priorizar el ´saber ser´ sin abandonar los otros saberes; ese proceso educativo debe lograr la formación integral unificando las competencias científicas con las actitudinales que buscan comprender y significar al ser humano en su capacidad compleja de vivir y a convivir con el otro.

Replantear las finalidades de la educación, es lo que señala el último informe de la UNESCO (2015), tomando en cuenta que si bien existe un crecimiento económico y reducción de la pobreza, se ve aumentada la vulnerabilidad, la desigualdad, la exclusión, y la violencia en el interior de las sociedades; además de la explotación irracional de recursos naturales ahondando la contaminación, entre otros. Paralelamente según Marín (2013), existen hechos sociales que obligan repensar el concepto de *educación para la ciudadanía* de la definición de *ciudadanía,* ligado a nacionalidad que nos dice que el proceso de globalización reclama deberes cívicos y ciudadanos en diferentes niveles de convivencia.

El término ¨ciudad¨ no se refiere a grandes centros urbanos, sino de forma particular, al sitio que habitamos y en el que establecemos y mantenemos relaciones interpersonales y, en un sentido más amplio, se refiere al pueblo o nación del cual somos ciudadanos. Por otro lado, ¨**la ciudadanía**¨ es la condición política que nos permite participar en la definición de nuestro propio destino, es algo que o bien se acata o bien se ejerce. Acatar la ciudadanía significa, al menos, tener conciencia de que se hace parte de un orden social e institucional que se encuentra regido por normas de convivencia que nos cobijan a todos, como individuos y como parte de los grupos sociales específicos con los que podemos o no identificarnos.

A más de 200 años de la Declaración Universal de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, llama la atención que aún siga siendo un anhelo incumplido para muchos pueblos y una demanda para diversos movimientos sociales en el mundo. La idea moderna de la ciudadanía, originada principalmente en Inglaterra y en la Francia revolucionaria del siglo XVIII, formó parte de los discursos emancipadores de quienes encabezaron la lucha por la independencia de las naciones latinoamericanas y caribeñas, a principios del siguiente siglo.

En la actualidad, estos derechos no son plenamente garantizados y su violación ocurre con frecuencia, sobre todo en regímenes políticos autoritarios. Si bien el ejercicio de la ciudadanía se reconoce como la forma adecuada de convivencia en sociedades contemporáneas; diversas situaciones que ocurren en la actualidad indican que aún hay intolerancia, restricción a la libertad

de expresión, violencia y ataques contra minorías y en diversas naciones imperan el autoritarismo y la corrupción. Todavía existen las persistentes desigualdades sociales, que en muchos casos en vez de disminuir se agudizan de manera incontenible. Sigue pendiente, en este sentido, la pregunta que en los años 90 se planteaba el sociólogo francés Touraine, (1997) "¿Podremos vivir juntos?".

La agenda 2030 de la ONU se plantea en la meta 4.7:

> (...) asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible. (p. 152)

El indicador de cumplimiento según la ONU (2018), es el 4.7.1, Grado en que la educación para la ciudadanía mundial y la educación para el desarrollo sostenible, incluida la igualdad de género y los derechos humanos, se incorporan en todos los niveles de las políticas nacionales de educación, los planes de estudio, la formación del profesorado y la evaluación de los estudiantes.

¿Por qué preocuparse por el rol de la formación integral de la universidad?, ¿Acaso no están expresados en su visión, misión, objetivos y en su definición misma de su razón de ser? Evidentemente están enunciados, pero lamentablemente solo es parte de manera nominal en sus documentos institucionales; esta situación se da porque la universidad nació como una entidad preocupada por desarrollar conocimiento docto, disciplinar y pragmático que se orienta fundamentalmente a las competencias científicas y no las actitudinales, de tal manera que no se preocupó en generar una formación profesional integral como establecen sus principios.

Según Perrenoud (2014), el rol de la universidad en la formación integral se podría estudiar desde diferentes perspectivas del desarrollo académico e institucional. Sin embargo para este artículo se eligió abordar el desarrollo de las competencias ciudadanas en la formación profesional universitaria. Hacerse cargo de la formación ciudadana permite a la universidad y a todos los niveles educativos, abrir sus espacios de enseñanza y preparar para la vida así como comprometer a los habitantes en el desarrollo de su país y del planeta de una manera responsable. El vivir en democracia, el ejercer la participación, la intervención de la realidad en consideración del entorno, de la convivencia con otros, respetando credos, género, derechos humanos, no es una tarea que se pueda simplificar, se requieren espacios de interactividad donde ejercitar la ciudadanía. En esa línea, Dávila (2017) sostiene que la universidad ha procurado volverse una organización eficiente más que sintonizada con el mundo social. Preocuparse por la formación ciudadana le devolvería a la universidad el estatus de organización clave para el desarrollo social y económico.

Por otro lado, se sigue considerando a la familia e instituciones educativas como vehículos importantes para la formación ciudadana, sobre todo en las etapas iniciales o elementales de la escolaridad y universitaria. En el nivel superior, cuando los estudiantes alcanzan la edad para ser considerados legalmente ciudadanos, el papel de las instituciones universitarias adquiere una gran importancia. Aun cuando la población de jóvenes que asiste a la universidad sea reducida en comparación con el total, su presencia una vez que egresan de los establecimientos de Educación Superior (ES) en las diversas ramas y sectores de la economía y de la sociedad, es relevante toda vez que estos nuevos profesionales formarán las nuevas familias, donde su rol de socialización de la cultura con los valores aprendidos *´del deber´ y el ´saber ser´* serán las bases de los comportamientos y prácticas ciudadanas de sus hijos. En la medida de que estos sean positivos tendremos una cultura ciudadana armónica, saludable, amigable con calidad y calidez; de lo contrario serán caóticas, violentas o simplemente se repetirá de manera sistemática "como siempre se vive, donde lo anormal es normal" con resistencias a cambios positivos de una colectividad sometida a prácticas ciudadanas individuales de acatamiento o de la cultura del atajo y zona de confort.

La política de contención instrumentada en torno a la universidad latinoamericana, ha tenido efectos perversos y logrando deformar varias de sus actividades, además de la desconexión de la universidad con la sociedad que le rodea. Y como respuesta adaptativa desarrollan investigaciones y conexiones internacionales, como el oxígeno que les falta a nivel internacional y por momentos simulan estar más conectadas con la evolución internacional del conocimiento y el saber universal, que con las condiciones y necesidades locales. Al respecto, Frank y Meyer (2010) señalan que la expansión de la universidad actual no puede explicarse solamente de conformidad con el enfoque funcionalista que presupone un acoplamiento directo entre la institución de educación superior y sus funciones técnicas, como son las necesidades de formación en las sociedades complejas, sino más bien, porque establece una unidad cultural universalista fundamentada en principios que repercuten en las realidades locales.

En la era del conocimiento, las universidades públicas podrían constituirse en un elemento central en la democratización del saber, estableciendo acciones para una amplia distribución del conocimiento para beneficio público. Las IES deben constituirse en centros de innovación cognitiva y social, generando perspectivas científicas, humanas y éticas para el desarrollo social; cada universidad puede considerarse como un centro de inteligencia para la innovación y el desarrollo social vinculado al saber vivir y convivir.

Hernández y Cruz (2017), describen cómo las políticas restrictivas han constreñido y presionado a la universidad para impedirle manifestar su carácter universalista y democratizador, propiciando las siguientes tendencias:

- Predominio de la tendencia a dividir a la universidad en una serie de escuelas profesionales aisladas, que impiden la *formación integral* de sus graduados, favoreciendo solamente el instrumentalismo profesional.

- Se han mantenido currículos como una colección de asignaturas relativamente aisladas, en las cuales predominan los métodos pasivos de enseñanza, primordialmente la conferencia.
- El gobierno universitario ha perdido su carácter de liderazgo académico, para ser substituido por una burocracia rutinaria encargada de ¨mantener la paz¨ y aplicar los métodos tayloristas-fordistas para asignar fondos.
- La dispersión y excesiva jerarquización, dificulta crear currículos interconectados y dinámicos; en su lugar, se fomentan currículos prescriptivos y fijos más congruentes con la regulación fordista.

Por lo expuesto anteriormente, el presente trabajo tiene como objetivo reflexionar respecto a la importancia del desarrollo de las competencias ciudadanas en la formación profesional desde el currículo visible, poniendo en evidencia la práctica actual de la misma, en el currículo oculto.

Resultados

La Ciudadanía y el 'saber ser' en la formación universitaria

En Atenas se definía al ciudadano como aquel que se ocupa de las cuestiones públicas y que sabe que la deliberación es el medio más adecuado para tratarlas. Desde este punto de vista una vida digna corresponde al de una persona que participa activamente en la construcción de un mundo más justo, y por tanto, quien se recluye en sus asuntos privados, acaba no sólo perdiendo la ciudadanía real, sino también su humanidad. Aristóteles (citado en Cortina, 1999), un importante líder del gobierno ateniense, planteaba que la forma suprema de sociedad debe ser autosuficiente e independiente, por lo que no puede ser ni la familia, ni la etnia, sino que la constituye la polis. De ahí que ser un hombre en plenitud demandaba participar activamente en los asuntos de la polis. Un medio indispensable para la participación es la educación, porque para ser ciudadano se aprende: la educación cívica será una clave ineludible de la ciudadanía griega y de la republicana.

Por su parte el advenimiento del imperio romano, por su complejidad hizo inviable la participación directa de los asuntos públicos. Se abre paso entonces el concepto de ciudadano en tanto estatuto jurídico, en el cual no hay tanto una exigencia de implicación política ni responsabilidades, sino una base para reclamar derechos. El imperio determinaba distintos grados de ciudadanía, en el cual las personas de los pueblos conquistados y los esclavos podían acceder. Los derechos que se adquirieron fueron por ejemplo, el de casarse o comerciar entre ciudadanos, votar, y algunos deberes como pagar impuestos y hacer el servicio militar.

Horrach (2009), señala que la caída del imperio romano, y la poderosa influencia del cristianismo, hacen abandonar la idea de ciudadanía, y se corresponde con el olvido de la idea de democracia, ya que formas de organización menos igualitarios se abrieron paso. Y esto se sustenta en ideas religiosas como la de San Agustín (s. IV-V), donde se decía que el deber del hombre no era ser ciudadano, sino rezar, donde se relativiza su vínculo con

los demás hombres y se fomenta el fortalecer su unión con la divinidad ya que entre los hombres sólo encontraría maldad. Santo Tomás, ampliaría un poco más esta noción, expresando que las relaciones entre los hombres serían una expresión de la voluntad divina.

Para Dávila (2017), el actual concepto de ciudadanía si bien hunde sus orígenes en raíces griegas y latinas, proviene de la revolución francesa, inglesa y americana. Dentro de esa configuración, Estado, se refiere a una forma de ordenamiento político, propio de la modernidad; desde el cual se configura la idea del ciudadano con status legal, es decir, una ciudadanía que es básicamente una función de virtudes cívicas. Pero la noción de ciudadanía no puede ser entendida sin analizar su contexto histórico y estructural.

Ciudadanía y el enfoque de la educación por competencias

Con la Declaración de Bolonia en el año 1998, nace para la universidad europea una nueva concepción de aprendizaje basada en la adquisición de competencias por parte del estudiante. Las competencias se convierten, así, en el núcleo central de la formación de los nuevos profesionales con el afán de lograr el desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para el ejercicio de su trabajo y la convivencia ciudadana. Al respecto, Tejeda y Sánchez (2012), plantean que este enfoque significó:

> (...) un paso adelante en el sentido de poner el énfasis más en la globalidad de las capacidades del individuo y reconstruir los contenidos de la formación en una lógica más productiva, menos académica y más orientada a la solución de problemas. (p. 21)

En las universidades latinoamericanas, españolas y europeas, desde el año 2000, se realizaron experiencias pilotos con la intención de llevar a cabo una transformación integral de la institución universitaria convirtiéndola en espacio al servicio de la formación del estudiante sobre una serie de competencias que le capaciten para su vida profesional, social y personal.

Perrenoud (1999), ha valorado las ventajas de este enfoque, al considerar que va más allá del saber hacer, por lo que es posible aprender las competencias para el desarrollo de la ciudadanía desde el sistema educativo. En tal sentido este autor propone que el modelo educativo basado en competencias sólo se opone a la cultura general si se le da a esta última una orientación enciclopédica. La recuperación del valor instrumental de los contenidos constituye una de las tareas centrales de los diseños y los desarrollos curriculares.

Ser competente en algo implica, según Rodríguez y Vieira (2009), combinar los resultados del proceso de enseñanza - aprendizaje (entendidos como el saber, es decir, los conocimientos; el ´saber hacer´, en este caso las habilidades; el ´saber estar´ y el ´saber ser´, englobando en este caso actitudes y valores) y ponerlos en acción con el fin de resolver con éxito una situación concreta en un contexto determinado. Delors (1996) señala que a través de las competencias se sustituye la enseñanza tradicional centrada en la transmisión de conocimientos.

Los trabajos realizados por Villarini (1995) son acordes con las tendencias de desarrollo de competencias ciudadanas en educación formal y constituyen un aporte a la investigación realizada en América Latina. Complementariamente, Cox (2010), investigó sobre las oportunidades de aprendizaje escolar de la ciudadanía en América Latina en la década del 2000, bajo la perspectiva de los desafíos curriculares de la educación ciudadana y los referentes para la evaluación de competencias ciudadanas y de oportunidades curriculares para su adquisición, así como la organización curricular de la educación ciudadana por países.

Rodríguez, Ruiz y Guerra (2007) concuerdan en que las competencias se pueden clasificar en tres grandes grupos: cognitivas, prácticas y sociales; considerando que las competencias sociales involucran las competencias ciudadanas, y se refieren a ellas como las actitudes necesarias para actuar en sociedad, es decir, las competencias que le permiten al individuo actuar autónomamente, llevar a cabo planes de vida y proyectos personales dentro de un contexto social.

La relevancia del 'saber ser' según Tobón (2005), se sustenta en que el saber ser se compone esencialmente de los siguientes instrumentos afectivos-emocionales como: valores, actitudes y normas. Y que a través de ellos se podría procesar la información afectiva y se pone al servicio del desempeño idóneo. Para una mejor comprensión de estos instrumentos afectivos - emocionales, Tobón argumenta que los *valores* son procesos cognitivo-afectivos generales, de naturaleza profunda y perdurable, a través de los cuales se da disposición a la acción. Orientan la construcción de metas e ideales, por lo que constituyen el eje fundamental del proyecto ético de vida y se componen de actitudes.

Por su parte, las *actitudes,* son disposiciones específicas a la acción orientadas por los valores y se estructuran con base en tres elementos: un componente cognitivo (un saber de algo), un componente afectivo (tienen una tonalidad emocional relacionada con un querer) y un componente conductual (se expresa en acciones manifiestas).

Por último, las *normas* constituyen reglas de conducta esenciales para vivir en sociedad, regulando las relaciones entre las personas y las cosas. Guían cómo ha de comportarse una persona en una determinada situación; a su vez, son un criterio esencial para valorar la actuación de los demás. En las normas se concretizan las actitudes.

Competencias ciudadanas

Las experiencias de las universidades respecto a la aplicación de las competencias actitudinales, en especial en el tema de las competencias ciudadanas (CC) en Latinoamérica, son casi nulas, siendo relegadas al mero cumplimiento de documentos de acreditación; sin embargo estas se desarrollan en los currículos del nivel primario y secundario de algunos países latinoamericanos.

A partir de la conferencia de París y del interés despertado puede advertirse, a nivel mundial, una concientización respecto a la importancia del tema de ciudadanía para educar a los estudiantes, no como una dimensión extracurricular, sino como parte de las competencias que se deben incorporar

en la formación de los jóvenes para responder a las exigencias del mundo laboral, y a los complejos problemas sociales que se mantienen en la sociedad, como la pobreza, la inequidad, el medio ambiente y otros.

Maussa y Villarreal (2015) explican que considerando la escolarización como un factor clave en el desarrollo de competencias de todo tipo, las instituciones educativas están obligadas a promover el desarrollo de las competencias ciudadanas. La importancia de las instituciones educativas en el desarrollo de las CC ha sido demostrada en Japón, países norteamericanos, europeos y algún latino americanos, en donde diferentes investigaciones confirman lo planteado por Selwyn (2004), que considera las CC desde tres perspectivas: la educación **sobre** la ciudadanía, la educación **a través de** la ciudadanía y la educación **para** la ciudadanía.

Ruiz y Chaux (2005), entienden la Competencia Ciudadana como el conjunto de capacidades y habilidades cognitivas (entendidas como las capacidades para realizar diversos procesos mentales, pensar antes de la acción), emocionales (son las capacidades necesarias para identificar las emociones propias y las de los otros y responder a ellas de forma constructiva) y comunicativas (permiten analizar cómo los ciudadanos dialogan puntos de vista, posiciones, necesidades, intereses e ideas, en general, y comprender aquellas que los demás ciudadanos desean comunicar); Integradas- relacionadas con conocimientos básicos (contenidos, procedimientos, mecanismos), que orientan moral y políticamente a la acción ciudadana, articulados en y desde la capacidad que desarrollan los ciudadanos en el respeto y defensa de sus derechos fundamentales.

Samper y Maussa (2014) señalan que no sorprende que los estudiantes de los diferentes niveles y sistemas manifiesten no conocer sus derechos y deberes legales, tener poco interés por la participación y la política, así como estar intimidados para organizarse y exigirlos de forma institucional y organizada. Sobre la aprobación de leyes que favorezcan a todos y no a unas minorías, hay la percepción de que las leyes se cambian con facilidad, incluso que se crean y manipulan a favor de sectores específicos de la sociedad.

Por su parte Maussa y Villarreal (2015) aclaran que los resultados de mayor relevancia dan cuenta de que tener competencias ciudadanas se ha convertido en una prioridad para la sociedad contemporánea; desarrollarlas en los jóvenes y en todas las generaciones, permitirá el desarrollo social, el fortalecimiento de la democracia y el compromiso con el buen ejercicio de la ciudadanía. Los sistemas educativos son la instancia primordial en donde ocurre esta formación, el lugar privilegiado para tal tarea, allí las competencias no solamente se pueden aprender sino que se pueden practicar en ambientes reales.

Las competencias ciudadanas según Quiroz & Jaramillo (2009), permiten a los pobladores contribuir activamente a la convivencia pacífica, participar responsable y constructivamente en los procesos democráticos y comprender la pluralidad como oportunidad y riqueza de la sociedad.

Formación de competencias ciudadanas

En este estudio se entiende que la **formación ciudadana (FC)** implica poner el saber técnico disciplinar, al servicio del desarrollo de la comunidad, es decir, a una formación que prepara para vivir en comunidad, para ser parte y participar en ella con componentes como: el compromiso, la comunicación intercultural, el juicio crítico, el conocimiento de deberes y derechos ciudadanos, y el ejercicio de la participación.

Huebner (1976, citado en Dávila, 2017), plantea que la formación ciudadana no debe ser un elemento anexo a la formación disciplinar-técnica. No se trata de provocar una saturación temática en el currículum, además que separar lo valórico de lo técnico es una abstracción errónea, porque en la práctica están íntimamente relacionados; el conocimiento valórico debe estar imbricado en la enseñanza de la especialización.

Para Ruiz (2000), la formación de competencias ciudadanas se apoya en la comunicación y busca el desarrollo de la sensibilidad moral, del juicio moral y del pensamiento crítico para orientar la acción. La educación que posibilita el desarrollo de competencias ciudadanas pretende influir en la voluntad de los individuos para que actúen bajo la idea de participar en la construcción de una sociedad verdaderamente democrática en la que todos sean considerados en razón de su dignidad humana y tengan derecho a participar en la esfera pública en condiciones de igualdad.

Desafortunadamente la FC, en este marco de tiempo y espacio educativo aislados del mundo social, queda restringida a un reforzamiento de valores, es decir, un concepto de moralidad individual, cuya realización en la práctica social no es reflexionada. Es necesario integrar la formación profesional y sus componentes científico-técnicos y la formación en ciudadanía, los cuales lejos de verlos por separado deben integrarse de manera transversal a través de las competencias actitudinales.

A nivel de Latinoamérica ya existen experiencias en países como Chile, Argentina, Brasil y Colombia; específicamente en la ciudad de Bogotá se implementó un proyecto de cultura ciudadana (CUCI) de carácter pedagógico propuesto por Antanas Mockus con el fin de educar a los ciudadanos con capacidad para la autorregulación social, promoviendo comportamientos adecuados para lograr una mejor convivencia, basada en el cumplimiento de normas por voluntad propia a través de mimos, tarjetas ciudadanas, caballeros de la cebra y cruces escolares. En Bolivia, específicamente en la ciudad de La Paz, se viene implementando hace 14 años la pedagogía de las cebras, la cual en los últimos años se replica en varias ciudades del país1.

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) debería estar encaminado a la formación de personas con auténtico criterio de autonomía y su visión en promover el desarrollo de ciudadanos competentes, íntegros y líderes, entonces se hace más contundente el desarrollo de las competencias ciudadanas y el

1 Programa de educación vial y de concientización de Ciudadanía de La Paz, Bolivia, en el que el personaje urbano paceño de la cebra, es incorporado en la estrategia de cultura y educación ciudadana para promover hábitos favorables, no solo respetuosos del derecho del peatón sino también aportar a la construcción de una ciudad segura, limpia, ordenada, sin ruido, así como otros temas de educación urbana. Nota del editor. Cfr. Brockmann, E. (2017). Cebras, ciudadanía y nuevas iniciativas. Los Tiempos 13/04/2017.

desarrollo del pensamiento crítico para la adquisición de habilidades que permitan analizar la realidad en que se vive, hacerse consciente de ella y ser parte activa en la construcción de la misma. Y es el aula el espacio ideal para retomar y analizar situaciones, eventos del contexto particular del estudiante que permitan la reflexión y trabajo para la formación de los ciudadanos con más sentido común, crítico y autónomo.

La formación de las competencias ciudadanas ha de proveer herramientas prácticas para el cuidado del otro y del medio físico –natural. El desarrollo de las competencias ciudadanas debe promover el respeto y reconocimiento de las diferencias y evitar cualquier tipo de discriminación. La formación de estas competencias expresa una preocupación por lo público, es decir, por las instituciones, servicios y espacios en los que la sociedad se expresa, discute, actúa y decide sobre los beneficios que cobijan a todos los ciudadanos sin distinción alguna. (Ruiz, 2000)

Otro principio relevante es el que destaca Taylor (1997), cuando señala que el ejercicio de la ciudadanía en y desde la familia, escuela, universidad y sociedad implica: convivir pacífica y constructivamente; construir colectivamente acuerdos y consensos de normas y decisiones que rigen a todos los individuos y que deben favorecer el bien común; en tercer lugar, el ejercicio de la ciudadanía implica el reto de construir sociedad a partir de las diferencias y no a pesar de ellas, es decir, a partir del reconocimiento de las diferencias.

Por su parte Tobón (2005) acota que las estrategias del 'saber ser' deben estar dirigidas a potencializar los procesos de la sensibilización, personalización y cooperación en el procesamiento de la información, en el marco de la realización de una actividad o resolución de un determinado problema, con el fin de favorecer la idoneidad. Además son fundamentales en el aprendizaje de los instrumentos afectivos: valores, actitudes y normas. Este autor postula que el aprendizaje de los valores, las actitudes y las normas es un proceso lento y gradual, dado por la influencia de las experiencias personales adquiridas a lo largo de la vida, del grupo social dentro del cual se vive, la familia, los pares y los medios de comunicación masivos.

Formación ciudadana universitaria desde el currículo oculto

Colón (2016) nos recuerda que desde 1968 se estudia el currículo oculto (CO) en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los distintos sistemas educativos. Uno de los pioneros de tales análisis fue Phillip Jackson, de acuerdo con el cual el currículo oculto son todos aquellos aspectos constitutivos de la educación pero que no se encuentran en un currículo oficial, es decir un prontuario o plan de estudio (Jackson,1991). Otro precursor del currículo oculto es Torres (1998), según el cual, se presta menos atención a encontrar el significado social y los efectos no previstos de las experiencias educativas en las que se involucran los estudiantes y los profesores. La ideología influye en gran medida en las clases, dado que será el profesor el que dé la interpretación del tema a enseñar en clase. Por otra parte, Chamizo (2001), llegó a la conclusión de que existe una visión de la ciencia donde la misma se encuentra aislada a la vida cotidiana.

Estos autores concluyeron que los profesores, si bien son conscientes de la existencia del currículo oculto, no lo tratan como un problema real, porque consideran que gracias a su mediación esta información encubierta no llega al estudiante. Sin embargo, los docentes conocen que existen datos ocultos, pero ellos consideran que no se transmiten en clase. Pero existen otros autores e investigaciones que documentan que sí se transmiten y se reproducen en las instituciones educativas con fundamentos y prácticas que pueden ser positivas o negativas.

Maceira (2005) sostiene que el CO consiste en aprendizajes (valores, actitudes, conocimientos, destrezas, significados, habilidades, supuestos) no explícitos y/o no intencionales que se dan en el contexto escolar, no sólo en el aula o en el proceso de enseñanza mismo, sino que se reproducen y/o expresan tanto en elementos vinculados exclusivamente a este proceso - como son los objetivos, metas y contenidos de aprendizaje, los recursos didácticos y metodologías, las rutinas y tareas escolares, las formas de disciplina, los sistemas de evaluación y el desempeño docente -, como en las relaciones de poder y con la autoridad, códigos y formas de comunicación, lenguaje verbal y no verbal, interacciones escolares y sociales, ambiente escolar y de trabajo, actividades extraescolares, discursos, normas y políticas institucionales, la organización y gestión de la institución/sistema escolar y, por supuesto, en los criterios y supuestos con los que se eligieron y conformaron todos esos componentes del contexto escolar.

El CO se expresa también en modelos ideológicos y de comportamiento que se transmiten en los sistemas educativos, los cuales están implícitos en las relaciones humanas que se generan en los mismos, pues no hacen parte de un currículo explícito sobre lo que se debe enseñar.

La violencia, la contaminación ambiental, la discriminación, la cultura de paz, democracia y gobernanza, la movilidad urbana, espacios y bienes públicos, las formas de relacionarnos y otros, son los principales discursos educativos del CO que implican ir al fondo de situaciones cotidianas normalmente no visibles, a veces inconscientes, inadvertidas, a veces no problematizadas, silenciadas, que están enraizadas en creencias, mitos, presupuestos, visiones y actitudes difícilmente explicitadas, asumidas y problematizadas que sustentan la filosofía y organización educativa, el pensamiento y acción del cuerpo docente, del alumnado y de todos los actores de la comunidad educativa. Una de las principales funciones o consecuencias del CO es la naturalización y justificación de los valores, conductas, relaciones, conocimientos, significados, representaciones, actitudes, etc., que se produce y reproduce de manera positiva o negativa.

Desde el CO se pueden reducir contradicciones y conflictos, y generar cambios de raíz que son fundamentales para lograr la participación, el sentido común, el saber ser y convivir que tiene efectos no visibilizados en el cambio y reconstrucción de las instituciones afectando normas, estructuras, procedimientos operativos, rutinas y recursos, así como también valores, intereses, identidades y creencias y las relaciones que éstas median.

Algunas prácticas negativas del CO son aquellos aprendizajes que los estudiantes aprenden y que los profesores no tienen intención de enseñar. Por ejemplo, todos queremos que los estudiantes sean sinceros. Pero muchísimos

educandos engañan al profesorado copiando en los exámenes y conocen muchos trucos. Un aprendizaje que realiza todo alumnos, que es muy difícil, es aprender a ser estudiante. El primer año de universidad suele ser difícil porque no conocen ese tipo de rutinas. Son conocimientos que se van aprendiendo y que no están en el currículum. Pero cuando el docente utiliza unos minutos de sus clases para reflexionar respecto a la importancia de la honestidad vinculada a la corrupción, al copiado en los exámenes, eso es CO de práctica positiva.

Discusión

Si para Herrero y González (2015) la formación por competencias no está exenta de dificultades, los estudiantes no solo serán capaces de asimilar contenidos, sino que desarrollarán una serie de capacidades que los facultarán para transferir y compartir aprendizajes a la comunidad profesional y a la sociedad; dicho proceso debe concebirse como formación integral de la actividad educativa, teniendo como referente a la universidad.

La sociedad boliviana se ha caracterizado por tener altos niveles de desigualdad, prácticas de corrupción institucionalizadas, exclusión de diversos sectores de la población, violencia política, inseguridad y caos en sus sistemas de convivencia, así como inadecuadas prácticas hacia el medio ambiente. Sin embargo, estos problemas que afectan a todos los sectores sociales en general, se ven enfrentados por quienes impulsan propuestas para solucionarlos. Es de importancia que la Universidad como pilar de la sociedad, lidere iniciativas donde sus estudiantes puedan conocer y reflexionar su rol ciudadano, con la finalidad de profundizar la democracia y garantizar el cumplimento del estado social de derechos que se fundamenta en el equilibrio entre derechos y responsabilidades. Por lo tanto, el saber convivir debe ser parte de la cotidianidad de los aprendizajes significativos para la vida en las instituciones educativas y entender que los sujetos inevitablemente generan vínculos y relaciones en un espacio social como lo es la escuela y la universidad y dentro de estas relaciones se generan conflictos y formas de resolución que son afectadas por las posturas personales y los contextos.

Cuando se habla de ciudadanía se hace referencia a la vida en sociedad de forma democrática, pacífica, equitativa e incluyente, lo cual es un reto en la sociedad actual dada la diversidad cultural, creencias, valores, contexto sociocultural, convirtiendo los conflictos y violencia como elemento que hacen parte de esa vida social. Cualquier convivencia supone la existencia de conflictos. Si los problemas acompañan inexorablemente la vida social, es allí donde se debe trabajar en las instituciones educativas para generar impacto en su manejo y transformar la formación de los estudiantes. Solo así los educandos se convertirán en sujetos capaces de reflexionar sobre los conflictos, sin tratar de ocultarlos, dándoles la atención pertinente, haciéndolos explícitos. Entonces se aplicaría lo que señala Delval (2013), donde el manejo del conflicto se convertiría en una herramienta importante para formar en una ciudadanía que empiece a estimular a que las personas, además de exigir sus derechos, aprendan a convivir con los demás y a resolver los conflictos sin violencia.

Si las competencias ciudadanas son un conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática y de derecho, estas habilidades deben desarrollarse mediante la formación, desde la etapa preescolar hasta la universitaria, en las siguientes dimensiones:

Tabla 1: Dimensiones y categorías de competencias ciudadanas.

DIMENSIONES	CATEGORÍAS
Medio ambiente y Salud	Respeto al derecho de descanso y tranquilidad Evitar quema de basura y hojas secas Evitar basura en las calles, casa e instituciones Reciclaje de residuos en casa e instituciones Evitar la contaminación con el cigarro
Movilidad urbana	Estacionar correctamente Respeto a los semáforos Respeto al cruce de peatones Respeto a las paradas de servicio de transporte
Espacios y bienes públicos	Cuidado de mobiliario urbano, e instituciones y en casa Limpieza y mantenimiento de las aceras Cuidado de los equipos en casa e instituciones Compra a vendedores ambulantes Uso adecuado de los baños públicos Cuidado del alumbrado publico
Democracia y gobernanza	Participación en elecciones Conocimiento de planes del municipio Participación en actividades en beneficio de la calle, el barrio y la ciudad Pago de impuestos Conocimiento de obligaciones y derechos
Formas de relacionarnos	Tolerancia Ayuda a personas necesitadas Puntualidad Amabilidad con las personas Saludo Interrelación en las redes sociales Respetar y mantener el orden en los servicio de atención publica Relación de vecindad
Honestidad	Coima Permisividad Tráfico de influencia Pérdida de pertenencias personales Precio y peso justo
Género	Salud y sexualidad Trabajo colaborativo en casa y en familia Equidad
Cultura de paz	Diplomatura Bulling Seguridad ciudadana
Voluntariado	Gestión de servicio social Cooperación

Fuente: Elaboración propia

Se propone integrar la formación ciudadana de manera transversal en las áreas académicas como parte de las actividades cotidianas. Estos aprendizajes deben ser significativos y con impacto a largo plazo, para lo cual es necesario que se relacione con su contexto, involucrando a toda la comunidad educativa.

Las competencias ciudadanas como explica Castillo (2018), apuntan al desarrollo equilibrado y armónico de las habilidades de los educandos, en especial de las capacidades para la toma de decisiones, la adquisición de criterios, el trabajo en equipo, la asunción de responsabilidades, la solución de conflictos, destrezas para la comunicación, la negociación y la participación

En función de lo que Castillo (2018) indica respecto a la CC, se puede asumir que la práctica de las CC desarrolla paralelamente tres competencias: *emocional-afectiva, comunicativa y resolución de conflictos.* La primera permite al sujeto poner en práctica la autoconciencia, la autorregulación y las interrelaciones asertivas entre el propio ser y los demás; la segunda se caracteriza por reaccionar de manera adecuada ante una situación inesperada, siendo una persona propositiva, que busca la resolución del conflicto a través del diálogo, y que además presenta una intención de desarrollar el mismo, poniendo en práctica la asertividad verbal, que es entendida como la capacidad del sujeto para manifestar lo que piensa utilizando un lenguaje apropiado para quien recibe el mensaje. Por otro lado manifiesta la asertividad no verbal, que se considera la capacidad que desarrolla el sujeto para controlar los gestos o movimientos que comuniquen información, de tal manera que el mensaje sea claro y sin acciones ofensivas o que impulsen los actos violentos; la última se caracteriza por no ser indiferente ante las situaciones de la complejidad cotidiana; es decir, mostrar interés y enfrentar los conflictos, pero no desde manifestaciones violentas; sino que, por el contrario, se buscan estrategias que le permitan al individuo llegar a una solución pacífica y adecuada, que acabe o controle la situación.

Por su parte, Chaux (2008) sostiene que se deben cumplir algunos principios en el desarrollo del enfoque de las competencias ciudadanas, como:

- *Aprender haciendo:* busca que el desarrollo de las competencias ciudadanas se haga a partir de la puesta en práctica de las mismas en la cotidianidad de la universidad.
- *Aprendizaje significativo:* se refiere al grado en que las actividades se relacionan con situaciones de la vida cotidiana de los estudiantes.
- *Reflexión:* busca hacer conciencia del desarrollo de competencias y facilita el cuestionamiento de creencias.
- *Desempeño según la Zona de Desarrollo Próximo (ZPD)*: busca que el grado de dificultad de la actividad propuesta ordene el nivel de aprendizaje en el que está el estudiante.
- *Interés*: que presentan los estudiantes en realizar la actividad sin necesidad de recompensas externas.

- *Aprendizaje por observación:* busca que los estudiantes aprendan a partir de la observación de los aprendizajes que otros realizan.
- *Aprendizaje cooperativo:* busca que los miembros del grupo interactúen entre sí durante el proceso de aprendizaje, para que este se manifieste tanto de manera individual como colectiva.

Por otra parte, para Reimers (2006, citado en Castillo, 2018), el proceso de formación para la ciudadanía en las instituciones educativas tiene tres características: *primero, la integralidad*, que moviliza los espacios de la escuela y universidad en estrategias de reflexión individual y colectiva que permitan que el estudiante se enfrente críticamente a las realidades de la vida cotidiana y se acepten en sus semejanzas y diferencias de manera incluyente; *segundo, la acumulación,* porque todo lo aprendido facilitará o dificultará los aprendizajes posteriores; tercero, *la cotidianeidad,* porque se basa en ejemplos y ejercicios cotidianos y no sólo en los discursos específicos reforzando los planteamientos de Delval (2013) cuando señala que la formación va más allá de la nueva materia incorporada al currículo escolar y, con argumentos sólidos y originales, apuesta por una escuela que contribuya a formar ciudadanos y no sólo alumnos.

Los ambientes apropiados se constituyen en las distintas asignaturas, materias o módulos donde se promueve la formación ciudadana en planes de estudio y programas académicos. Deberían estar ofertados en forma de electivas o de manera transversal en todas las asignaturas que puedan seleccionar los estudiantes como parte de su formación integral profesional. Los aportes de las distintas asignaturas al desarrollo de las competencias ciudadanas, deben hacerse en el contexto interdisciplinar. Para la formación de ciudadanos integrales, se reconocen el esfuerzo y el aporte de todas las disciplinas y estructuras curriculares y extracurriculares.

Una experiencia dirigida a la formación ciudadana que menciona Ferrada (2010, citado en Dávila, 2017), es la realizada por el grupo denominado Enlazador de Mundos, en Chile. Derivado ideológicamente del proyecto CREA de la Universidad de Barcelona, esta línea de investigación e intervención educativa funciona sobre la base de establecer puentes de colaboración entre universidad, escuela y comunidad. Las experiencias de este grupo versan sobre construir comunidades de aprendizaje con la idea de conseguir una sociedad más igualitaria basada en el aprendizaje dialógico mediante una educación participativa de la comunidad que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula. Algunos de los principios de este trabajo son el diálogo igualitario, donde se recuperan los aportes de cada uno de sus integrantes, según los argumentos presentados, no según la mayoría o según una imposición de poder y el principio de la dimensión instrumental, referido a los aprendizajes de los conocimientos científico- técnicos, los cuales se ven enriquecidos con el aporte del estudiantado y familiares, ya que en el diálogo se permite considerar todas las dimensiones de la inteligencia humana y favorecer el intercambio gracias a la comunicación.

Por otro lado, coincidimos con Dávila (2017), en que la forma de enseñar debe ser coherente con esta formación, provocando un espacio de diálogo y participación real que el estudiante pueda experimentar durante su proceso de vida universitaria. De igual forma como indica Martínez (2006), en la universidad se debiera considerar el espacio extracurricular, como un espacio de desarrollo, por lo cual lo que ocurre en ese espacio también debiera causar efecto en esa formación.

En la universidad se deben establecer de manera participativa y consensuada las dimensiones y categorías de la formación ciudadana desde normas, principios de convivencia. Se requiere encaminar esfuerzos pedagógicos hacia la formación de un sentido de responsabilidad a partir del cual el estudiante descubre la importancia de cumplir acuerdos y de asumir las consecuencias que individual y socialmente trae consigo el no hacerlo. Se trata, entonces, de formar para el acatamiento voluntario de la norma pero también para la participación activa en su construcción y reforma. Este proceso de internalización voluntaria de la norma, de su sentido y valor, propicia la autonomía y promueve la solidaridad, en palabras de Ruiz y Chaux (2005), es la vía de la consistencia moral - de la correspondencia entre decisiones y acciones - a través de ella, intencional y explícitamente se reconoce la dignidad del otro y se construyen relaciones basadas en el respeto mutuo y en la reciprocidad. Entendemos, por tanto, que una universidad que orienta su proyecto hacia la formación de sujetos políticos, ciudadanos participativos y propositivos contribuye en la construcción de un orden social justo e incluyente.

Las universidades, como parte fundamental del proceso de formación profesional, deben incorporar a sus planes de estudio estas competencias, incluyendo los mecanismos para verificar su eficiencia y eficacia. Tienen como fortaleza a los docentes, motor fundamental para la transformación real de lo que acontece en el panorama socio político, convirtiéndose en guía, modelo y promotores de la ciudadanía democrática que requiere la sociedad contemporánea, son llamados a dar ejemplo de vida a las nuevas generaciones, y a liderar las transformaciones sociales requeridas. Al decir de Carmona (2004) en la configuración de ese espacio correlacional para la convivencia, el docente universitario no debe contentarse con extrapolar alguna acciones pedagógicas propias de otros niveles del servicio educativo, sino que debe tener en consideración las particularidades cognitivas del momento evolutivo que, por lo menos teóricamente, deben poseer los estudiantes de educación superior.

La educación ciudadana en la formación profesional implica cumplir la responsabilidad de ejercer, defender, difundir los derechos humanos como fundamento de la convivencia pacífica, para participar en la vida política y para respetar los derechos ajenos y comprender de forma crítica la sociedad, sus instituciones y normas.

En síntesis, existe una concientización a nivel declarativo, que tiene una lenta o nula presencia en los currículos universitarios, tanto en las formas de enseñar, como en la vida cotidiana de la experiencia formativa universitaria.

Conclusiones

El mundo contemporáneo requiere un contexto especial de educación para la ciudadanía global, en la construcción de una cultura de convivencia y paz, donde las nuevas generaciones deben asumir el liderazgo de la transformación social y cultural frente a los problemas centrales derivados de la crisis global en los diferentes escenarios de orden social, cultural, ambiental, educativo, económico, salud y político. Por lo tanto, la formación en el nivel universitario demanda espacios que fomenten y desarrollen competencias ciudadanas para la autorreflexión y práctica de las relaciones cotidianas en las comunidades, además de las dinámicas que han generado las plataformas virtuales y para re-pensar en el desarrollo de estilos de afrontamiento positivo.

Las instituciones de educación básica, media y superior, siguen siendo el medio para desarrollar de manera trasversal estas competencias ciudadanas, generando espacios de reflexión dentro y fuera de las aulas, generando una cultura de las competencias ciudadanas, formadora de autonomía e impulsora del desarrollo personal y social. Pero esto no ocurre de manera espontánea, la formación para la ciudadanía debe diseñarse basada en principios claros y rigurosos, evaluándose permanentemente para garantizar el impacto deseado. Si queremos una sociedad en paz, que trate de forma civilizada las diferencias, necesitamos que el sistema de educación superior se involucre decididamente en la formación de competencias ciudadanas.

El marco reflexivo orientado al desarrollo de las competencias ciudadanas en los estudiantes, involucra a su vez una resignificación del rol docente como facilitador de escenarios pedagógicos propicios, tal como lo plantean Maussa & Villarreal (2015), las teorías sobre cuáles deben darse las competencias requeridas por los docentes para actuar y crecer más allá de las competencias mínimas, están determinadas por las vivencias que tienen en sus relaciones sociales y en los contextos institucionales.

Para el desarrollo de las competencias ciudadanas, se abre un horizonte de transformación curricular orientado a la innovación del sistema educativo, dado que no es un escenario estático, ni determinístico; sino que tiene un papel fundamental en la formación y transformación del tipo de ciudadano que procuran los diversos sectores sociales. Se impulsa una formación de consenso, ejercida como política para la concreción del Estado social de derechos, incluyente y articulador, desde saberes específicos de las áreas del currículo, que forma un tipo de desarrollo humano y social que permite ejercer de manera constructiva la ciudadanía, actuar para el vivir juntos, trabajar en equipos e identificar las particularidades y diferencias al interactuar con las demás personas en un determinado contexto.

Respecto a las diferentes nociones de ciudadanía conviene pensar entonces, qué ciudadanía es la que se debiera desarrollar contenidos para compartir dentro y fuera de las aulas de las escuelas y universidades. Los diferentes autores coinciden que debe ser una persona consciente de su entorno, tanto como determinante como fuente de determinación de su forma de ser social. Atrás quedaron definiciones cerradas y circunscritas a un territorio o nación. Se entiende una ciudadanía flexible, plástica y dinámica según la persona vive su rol y su posición en el mundo. En este sentido Cullen (2013) establece

que los centros de formación debieran estar atentos a las singularidades y su resistencia a las mediaciones pedagógicas buscando determinar una subjetividad educada.

Es así que concluimos que las universidades deben replicar de manera crítica al orden lineal que nos señala la posmodernidad declinante, un nuevo lugar en la sociedad y una activa incidencia en una nueva comunidad de saberes; esto es: un nuevo humanismo para nuestra época, donde la ciudadanía universitaria exprese esas convicciones de futuro y no solo en su comunidad, sino en el conjunto social sin olvidar las competencias ciudadanas dentro de la formación profesional.

Referencias Bibliográficas

Carmona, F. (2004). El docente como mediador de convivencia en el aula de Clases. *Psicogente,* 1 (12), 148-152.

Castillo, M. (2018). *Competencias ciudadanas. Solución a situaciones cotidianas.* Universidad Externado de Colombia, Facultad de Ciencias de la Educación. Maestría en Educación. Bogotá, Colombia.

Chaux, E. (2008). Retroalimentar y crecer. *Altablero*, 1 (44), SP.

Chamizo, J. (2001). El currículum oculto en la enseñanza de la química. *Educación química,* 12(04), SP.

Colón, A. (2016). El efecto del currículo oculto de educación ambiental en estudiantes de educación superior. *Revista de investigación, 40* (88), *SP.*

Cortina, A. (1999). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía.*

Madrid: Alianza.

Cox, C. (2010). Informe de Referente Regional 2010: Oportunidades de aprendizaje escolar de la ciudadanía en América Latina: currículos comparados. Bogotá, Colombia: Sistema Regional de Desarrollo y Evaluación de Competencias Ciudadanas. Recuperado de http:// sredecc.org/Foro/Informe_rft_regional/ index.html

Cullen, C. (2013). *Perfiles* éticos políticos *de la educación*. Buenos aires: PAIDÓS.

Dávila, G. (2017). *El Rol Social de la Universidad estudiado a través de la Formación Ciudadana en universitarios de último año de Ingeniería, Derecho, Pedagogía y Enfermería de la Universidad Arturo Prat de Iquique, Chile.* Universidad Arturo Prat. Iquique, Chile.

Delors, J. (1996). *Los cuatro pilares de la educación.* La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid: SANTILLANA.

Delval, J. (2013). La escuela para el siglo XXI. *Revista Electrónica Sinéctica,* 1(40), 1-18.

Frank, D. y Meyer, J. (2010). *La expansión Universitaria y la sociedad del conocimiento.* En: J. Meyer y F. Ramírez. La Educación en la sociedad

mundial: Teoría institucional y agenda de investigación de los sistemas educativos contemporáneos. Barcelona: Editorial Octaedro.

Gadotti, M., Gómez, M., Mafra, J. & Fernández de Alencar, A., (2008). Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía. Buenos Aires: CLACSO.

Hernández, L. F. y Cruz, G. (2017). La Universidad cercada, el Currículum oculto de la Universidad Latinoamericana. *Debates en Evaluación y Currículum/Congreso Internacional de Educación Currículum 2017*, 3(3). SP. Disponible en: https://posgradoeducacionuatx.org/pdf2017/B021.pdf

Herrero, R. Y González, I. Y Marín, V. (2015). Formación centrada en competencias estudiantiles en educación superior. *Revista de ciencias sociales*, 11(4). SP.

Horrach, J. A. (2009). Sobre el concepto de ciudadanía: Historia y Modelos. En *Revista de Filosofía Factótum.1* (6), 1–22. Disponible en:http://www.revistafactotum.com/revista/f_6/articulos/Factotum_6_1_JA_Horrach.pdf

Maceira, l. (2005). Investigación del currículo oculto en la educación superior: alternativa para superar en sexismo en la escuela. *Revista de estudios de género. La ventana, 1* (21). SP.

Martínez, M. (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación,* 1 (42), 85-102.

Marín, M.A. (2013). La construcción de una ciudadanía intercultural inclusiva: instrumentos para su exploración. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21 (29), 1-29.

Maussa, E. Y Villareal, S. (2015). Estrategias pedagógicas aplicadas al desarrollo de competencias ciudadanas en jóvenes universitarios. *Revista Opción,* 31 (6), 555-576.

Maussa, E. J. (2014). Características, principios y fines de la evaluación del desempeño docente. *Praxis*, 10 (1), 8-20.

Morín, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. París: UNESCO.

ONU. (2018). *La agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible: una oportunidad para américa latina y el caribe* (LC/G.2681-P/Rev.3), Santiago.

Perrenoud, P. (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Caracas: DOLMEN.

Perrenoud, P. (2014). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* México: Editorial Graó/Colofón.

Quiroz, R. y Jaramillo, O. (2009). Formación ciudadana y educación cívica: ¿cuestión de actualidad o de resignificación? *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales,* 1 (14), 123-138.

Rodríguez, A. y Vieira, M.J. (2009). La formación en competencias en la universidad: un estudio empírico sobre su tipología. *Revista de investigación educativa,* 2 (1), SP.

Rodríguez, A., Ruiz, S. y Guerra, Y. (2007). Competencias ciudadanas aplicadas a la educación en Colombia. *Revista Educación Y Desarrollo Social*. 1(1), SP.

Ruiz, S. (2000). *Pedagogía en valores: hacia una filosofía moral y política de la educación.* Bogotá: Plaza & Janés.

Ruiz A. y Chaux E. (2005). *La formación de competencias ciudadanas*, Bogotá D.C, Colombia: Asociación Colombiana De Facultades De Educación – ASCOFADE.

Samper, J. Y Maussa, E. (2014). Desarrollo moral y competencias ciudadanas en la juventud universitaria. *Jurídicas CUC,* 10 (1), 43-60.

Selwyn, N. (2004). *Literature Review in Citizenship, Technology and Learning*. Bristol: Futurelab.

Taylor, Ch. (1997). *Argumentos filos*óficos. Barcelona: PAIDÓS.

Tejeda, R. y Sánchez, P. (2012). *La formación basada en competencias profesionales en los contextos universitarios*. Ecuador: Editorial Mar Abierto.

Touraine, A., 1997. ¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes. Madrid: PPC Editorial.

Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica.* 2da ed. Bogotá: ECOE ediciones.

Torres, J. (1998). *El currículum oculto. El mundo visto desde las instituciones escolares: la lucha contra la exclusión, en educación, desarrollo y participación democrática. Proyecto y tú... ¿cómo la ves?* Madrid: ACSUR

UNESCO. (2015). Informe Mundial 2015. Re pensar las Políticas Culturales. *unesco.org*. Recuperado de: https://en.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/gmr_es.pdf

Villarini, Á. (1995). *El Currículo de Desarrollo Humano: currículo básico de español.* Biblioteca del pensamiento crítico. San Juan, Puerto Rico: S.E.

La evaluación por competencias: un análisis de su implementación en la Universidad Señor de Sipán, Perú

Competency assessment: an analysis of your implementation at the Señor de Sipán University, Peru

Carlomagno Sancho Noriega. *cnoriegas@crece.uss.edu.pe*
Universidad Señor de Sipán. Perú
Recibido: 31/'8/2020
Aprobado: 21/09/2020

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo analizar el desarrollo y evaluación de competencias en la Universidad Señor de Sipán de Perú, a partir de los avances de una investigación en curso de carácter descriptivo e interpretativo; se aplicaron técnicas e instrumentos de investigación cualitativa como la entrevista a docentes y grupos de discusión con estudiantes de las carreras de derecho, administración, ingeniería y psicología; de estas conversaciones y narrativas se obtuvo información valiosa acerca de las prácticas docentes y la evaluación, que servirá de sustento para plantear posteriormente, un modelo de evaluación más auténtico y acorde a los principios del modelo de Educación Basado en Competencias (EBC), que impulse la mejora de los aprendizajes en razón de las exigencias profesionales y necesidades sociales de los nuevos tiempos.

Palabras claves: competencias, desempeño, evaluación, evaluación por competencias, modelo educativo.

Abstract

The present article aims to present the progress of an ongoing descriptive and interpretive research, it is a study on the development and evaluation of competences at the Universidad Señor de Sipán in Peru; Qualitative research techniques and instruments were applied such as interviews with teachers and discussion groups with students from law, administration, engineering and psychology careers; From these conversations and narratives, valuable information was obtained about teaching practices and evaluation, this information will serve as support to later propose a more authentic evaluation model and in accordance with the principles of the Competency-Based Education (EBC) model, which promote the improvement of learning due to the professional demands and social needs of the new times.

Key words: competences, performance, evaluation, evaluation by competencies, educational model.

Introducción

El modelo de Educación basado en Competencias (EBC) surge con el replanteamiento de un nuevo orden mundial y económico tras el fin de la bipolaridad a fines de los años 80 y con el advenimiento de la globalización a partir de la revolución tecnológica que se detona de manera vertiginosa en la década de los años 90; así, en el mundo se registran una serie de cambios a los que la educación no escaparía teniendo en cuenta que la misma ha sido considerada como la palanca de desarrollo de los pueblos; desde esta perspectiva la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) a través del proyecto Definición y Selección de Competencias (DeSeCo), plantearía entonces las competencias a considerar en el currículo de la educación con el propósito fundamental de responder a las nuevas necesidades formativas y de preparación profesional que demandaban los nuevos tiempos y la propia globalización, en cuanto a preparar la mano de obra en una serie de competencias y habilidades de acuerdo a las exigencias del mundo laboral y de la economía del conocimiento. (Echavarría y De los Reyes, 2017)

A partir de entonces surgen una serie de reformas implementadas por los sistemas educativos en el mundo, iniciando desde el Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES) para replantear el currículo de la educación universitaria, así como las bases normativas para homologar programas y facilitar la movilidad de estudiantes y docentes, tras lo cual se implementa en 1987 el Programa Erasmus y se llevan a cabo reuniones como la de Paris en mayo de 1998 y la Declaración de la Sorbona (Francia, Reino Unido, Italia y Alemania), y en 1999 la Declaración de Bolonia firmada por 31 países europeos; como resultado de dichas reuniones surge el Proyecto Tuning estableciendo los Ejes Rectores del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) con el fin de promover la convergencia, estandarización, movilidad y competitividad de los programas de las Instituciones de Educación Superior.

El proyecto Tuning clasifica las competencias en genéricas (instrumentales, interpersonales y sistémicas) y específicas (incluyen las destrezas y el conocimiento) y un nivel de convergencia en educación superior, desplazando los contenidos académicos hacia las destrezas laborales, de esta manera los mercados laborales determinarían en adelante los conocimientos académicos y el tipo de sujeto idóneo para los diversos puestos de trabajo.

Cabe destacar que el proyecto de la OCDE, Definición y Selección de las Competencias Clave (DeSeCo), se propuso desde entonces un marco que pudiese guiar a largo plazo el desarrollo de evaluaciones de estas nuevas competencias; así, la OCDE implementó en 1997 el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA), cuyo objetivo es monitorear cómo los estudiantes que se encuentran al final de la escolaridad obligatoria (15 años) han adquirido los conocimientos y las habilidades necesarias para su plena participación en la sociedad; sin duda esta evaluación de competencias sentó las bases de una nueva forma de medir los desempeños de los estudiantes en un momento definitorio de sus vidas al término de la educación básica, momento en el que de acuerdo a sus circunstancias y contextos decidirán continuar con su preparación a través de la educación superior o se insertarán directamente al campo laboral, en ambos casos el interés de la OCDE por

valorar las competencias obedece a las exigencias del sistema capitalista para el que los individuos representan una fuerza productiva, una mano de obra calificada para el trabajo, más que entes con derecho a una educación integral y al bienestar.

En cuanto a la educación superior en el espacio latinoamericano, Fernández y Pérez (2016) señalan que como resultado de los efectos iniciales de las graves crisis económicas de inicios del presente siglo que afectaron la región, varios países desarrollaron políticas educativas tendientes a fomentar la inclusión plena que garantice el derecho a la educación para toda la ciudadanía, fundamentalmente para los sectores más desfavorecidos, tradicionalmente excluidos, buscando incrementar la cobertura, mejorar los indicadores de eficacia y eficiencia educativa y promover mayores niveles de graduación, atacando los significativos niveles de desigualdad.

La Educación Superior, en particular la universidad, fue el nivel educativo en que esta orientación de las políticas democratizadoras tuvo mayor incidencia y foco, probablemente debido a su elevada desigualdad en el acceso aun considerando la masificación verificada en las últimas décadas del siglo pasado, así como la fuerte segmentación y fragmentación institucional y su heterogénea calidad. Los resultados permiten demostrar una significativa democratización de los sistemas de educación superior en el Espacio Latinoamericano en la última década en cuanto al rubro de cobertura, pero no así en los niveles de calidad educativa, esto quizá determinado por distintos factores; sin embargo la preparación de los docentes y sus prácticas tienen un fuerte peso en la calidad de los aprendizajes, y dentro de estas prácticas la aplicación metodológica del modelo por competencias y su evaluación, lo que amerita plantearse como objeto de investigación.

El presente artículo tiene como objetivo exponer el avance de una investigación en curso sobre la aplicación del modelo por competencias y la evaluación de los desempeños de los estudiantes de la Universidad Señor de Sipán; en la primera parte se examina el concepto de competencia, sus componentes y clasificación; así mismo, se revisan los antecedentes y definición del modelo de Educación Basado en Competencias (EBC), y se contrasta la literatura con el contexto de las prácticas de desarrollo y evaluación de las mismas a través de las narrativas de docentes y estudiantes mediante la aplicación de entrevistas y grupos de discusión.

Evaluación por competencias

En el Diario Oficial de la Unión Europea en 2006, se define a las competencias clave como: "Una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Las competencias claves son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo" (Alarcón y Guirao, 2013, p. 25). Por su parte Bisquerra et. al. (2007), conceptualizan la competencia como: "(...) la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia" (p.63).

En ambas definiciones se destaca el carácter holístico e integral de las competencias, se trata de la movilización de los aprendizajes, experiencias, aplicación de habilidades y valores de los individuos en la resolución de problemas o situaciones de manera asertiva, creativa y por lo tanto efectiva en un determinado contexto. Las competencias como señala Cano (2008): "Articulan conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal pero (...): El hecho de acumular conocimientos no implica ser competente necesariamente. El mero sumatorio de saberes y capacidades no nos lleva a la competencia. El ser competente implica un paso más" (p. 6).

Y es que, las tendencias educativas recientes que responden a las demandas de la industria 4.0, han llevado a algunos gobiernos como el japonés, a plantearse una estrategia de desarrollo económico con un enfoque humano y social a la que han denominado sociedad 5.0, centrada en armonizar la innovación tecnológica con el bienestar de la sociedad, el cual, como subraya Ortega (2019):

> (...) es un concepto más apropiado que el alemán de Industria 4.0 pues pone a la sociedad, y no solo a la industria, en el centro de la revolución tecnológica en curso. El objetivo es lograr una 'sociedad superinteligente', que no deje a nadie atrás. (p. 2)

Teniendo en cuenta que esta política está cobrando interés en otras regiones del planeta, incluida América Latina, y que la Agenda 2030 acordada por los estados miembros de la ONU marca también un trayecto para la sustentabilidad, se reitera la necesidad de formar a los futuros profesionales desde una perspectiva más integral y humana, para que sean capaces no solo de aplicar conocimientos y producir tecnología o mercancías, bienes materiales o servicios, sino además producir con conciencia de sustentabilidad y respeto al medio ambiente, con apego a la bioética en tanto se desarrolle investigación y se produzca ciencia priorizando el respeto a la vida en todas sus formas, así como el bienestar individual y social; se aprecie desde un enfoque intercultural, equitativo e inclusivo el valor de todas las culturas, de todas las sociedades y pueblos, de todos los seres humanos independientemente de su origen étnico, racial, de su nivel socioeconómico, opinión política, religión, orientación sexual, etc., es decir, profesionales eficientes y con un elevado nivel de conocimiento y especialización, pero también con habilidades socioemocionales, de comunicación asertiva, pensamiento reflexivo y un ejercicio cotidiano de valores, que se traduce en una formación integral de competencias para la vida, no solo para el trabajo y la producción.

Las competencias según Cano (2008) se caracterizan a partir de tres elementos: Articulan conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal; b) Se vinculan a rasgos innatos de la personalidad, pero se aprenden a lo largo de la vida. c) Cobran sentido en la acción acompañadas por la reflexión. (Cano, 2008, p. 6).

Existen distintas clasificaciones de competencias, pero recurriremos a la que comparten Villa, et. al. (2007) a propósito del planteamiento del marco pedagógico del Modelo de Aprendizaje de la Universidad de Deusto en España, que las catalogan en tres categorías:

- **Competencias instrumentales**: Se trata de habilidades manuales, destrezas físicas y dominios específicos que aunadas a ciertas habilidades cognitivas permiten desempeños eficaces en determinadas tareas profesionales o laborales.
- **Competencias interpersonales**: Habilidades personales para interactuar y colaborar con otros, asertividad para expresar las propias emociones e interpretar las de los demás, desarrollar empatía y trabajar por objetivos comunes. Se les identifica también con competencias genéricas en tanto implican el ejercicio de valores y actitudes necesarias como competencias de vida para el saber ser y saber convivir.
- **Competencias sistémicas**: Resultan de la combinación de imaginación, sensibilidad y habilidad que permite ver cómo se relacionan y conjugan las partes en un todo, es decir, una visión sistémica para planificar e implementar acciones de cambio y mejora que requieren de liderazgo y emprendimiento para diseñar nuevos sistemas, por lo que suman las competencias anteriores: instrumentales e interpersonales. (Villa, et. al., 2007, p. 24)

Entre estas competencias hoy en día cobran gran relevancia las personales, o "habilidades blandas", denominadas así precisamente por ser subjetivas, por no corresponder al ámbito de lo material y objetivamente observable, y son las que representan mayor dificultad para evaluar o apreciar, pues intervienen las subjetividades tanto del individuo evaluado, como del evaluador; aunado a esto, la antigua tradición universitaria academicista y objetiva, sigue centrando la evaluación de los conocimientos y aprendizajes de los estudiantes en los niveles de desempeño y ejecución de tareas visibles a través de la aplicación de la ciencia, en la demostración de dominios y habilidades tangibles y observables, en evidencias de eficacia por productos y prácticas, dejando a un lado la evaluación de actitudes y valores humanos implícitos en dichas prácticas, precisamente por lo retador que resulta para los docentes su calificación, pues desafortunadamente la evaluación en la educación superior se sigue centrando en otorgar un número que represente un grado de desempeño, más que un juicio de valor que exprese los esfuerzos y actitudes que acompañaron ese desempeño.

Según Iafrancesco (2004): "La evaluación del aprendizaje es un proceso sistemático y permanente que comprende la búsqueda y obtención de información de diversas fuentes acerca de la calidad del desempeño, avance, rendimiento o logro del educando" (p. 1); sin embargo en un sentido más amplio la evaluación no solo emite un juicio de valor sobre el desempeño de los estudiantes, también incluye la valoración de la calidad de los procedimientos

y estrategias empleadas por el docente en la enseñanza, de tal manera que la evaluación es un sistema que provee información sobre los desempeños de los estudiantes y también refleja la pericia o eficacia de los docentes, arroja información sobre los factores que influyen en los resultados obtenidos y contribuye a la toma de decisiones para la mejora y logro de los aprendizajes.

La unidad de observación

La Universidad Señor de Sipán, (USS) se localiza en la ciudad de Chiclayo en el Departamento de Llambayeque en el noroeste de peruano; es una Institución de Educación Superior privada. Sus orígenes fundacionales se remontan al año 1996 cuando el Doctor César Acuña Peralta, fundador de la Universidad César Vallejo de Trujillo, realiza un viaje a la Ciudad de Chiclayo para visitar la Santísima Cruz de Chalpón; durante su estadía en Chiclayo ve la oportunidad de crear otra universidad, pues en aquella época solo existían dos, una nacional y una privada (USS, 2014).

A 21 años de su fundación cuenta con cuatro facultades de Ciencias de la Salud, así como facultades de ciencias empresariales, derecho y humanidades, de ingeniería, arquitectura y urbanismo, y 17 escuelas profesionales tales como enfermería, estomatología, medicina humana, administración, contabilidad, negocios internacionales, turismo y negocios, artes y diseño gráfico empresarial, ciencias de la comunicación, derecho, psicología, trabajo social, arquitectura, ingeniería agroindustrial y comercio exterior, ingeniería civil, ingeniería de sistemas, ingeniería económica, ingeniería industrial e ingeniería mecánica eléctrica.

Cada año ingresan aproximadamente mil estudiantes, actualmente cuenta con una matrícula de 11,843 estudiantes, cuyas edades oscilan entre los 17 y los 30 años, pertenecientes a familias de nivel socioeconómico medio-bajo. La estructura organizativa de la institución está encabezada por un rector, un vicerrector académico, un vicerrector de investigación y cuatro decanos. Sus instalaciones son modernas y funcionales en un campus universitario con cuatro edificios. Posee convenios de colaboración con universidades de Argentina, Brasil, Chile, Ecuador, Colombia, Cuba, España, Estados Unidos, México, Rumania y otros países. Cuenta también con una Escuela de Posgrado.

En gestión académica, la labor de la universidad ha ido evolucionando con el paso de los años, así tenemos que de ser la investigación científica un área básica en las diferentes Escuelas Profesionales, en el 2005 pasa a ser el soporte fundamental de la formación profesional de los estudiantes; orientada en dos grandes líneas; la educación y las Micro y Pequeñas empresas (MYPES).

Evaluación de los aprendizajes en la Universidad Señor de Sipán

En el Modelo Educativo 2019 de la Universidad Señor de Sipán (USS, 2019), la evaluación de los aprendizajes se plantea en el marco de una formación basada en competencias; en dicha propuesta evaluativa se recogen los principales atributos de las competencias a través de evidencias de desempeño o productos,

posibles de evaluar dentro de un contexto real o en situaciones simuladas por los docentes; entre los procesos de evaluación que se especifican en los principios destacan algunas acciones como:

Proceso de recopilación de informaciones
Esto significa que la evaluación no se concibe como una acción aislada, sino como un conjunto de etapas o pasos inherentes al proceso de enseñanza-aprendizaje, sus productos y evidencias.

Medios formales
Las informaciones de las cuales hace uso la evaluación no se basan en observaciones casuales, sino que provienen de instrumentos de evaluación cuidadosamente estructurados y aplicados.

Juicios valorativos
Esta etapa constituye el núcleo del concepto de evaluación y es la que presenta la mayor complejidad dentro de él. Para formular juicios, es importante adoptar ciertos criterios, que son las normas a través de las cuales se asignan estos valores.

Toma de Decisiones
Toda la acción docente se desarrolla sobre la base de decisiones que el profesor debe tomar durante el proceso y con base en lo observado y apreciado como logro de aprendizaje según el nivel de exigencia o criterio de desempeño previamente establecido y que implica en un momento dado la posibilidad de adecuar o modificar objetivos, contenidos o actividades de enseñanza.

Esta toma de decisiones dará como resultado una calificación que en el documento en cuestión (USS, 2019) no se especifica; sin embargo en la experiencia y de manera administrativa, el sistema de calificación es numérico, del 1 al 20, y para la aprobación de materias, cursos o áreas se considera del 10.5 al 20. Los estudiantes que desaprueban o no acreditan, en este caso los que obtienen puntajes por debajo de los 10.5, tienen como opción presentar un 'examen de rezagados' para aprobar el curso, siempre y cuando se encuentren en el rango de 8.5 a 10.49, de no ser así no tienen la opción de ese examen, quedando desaprobados y ante la situación de repetir la materia o curso.

Evaluación Interna y Externa

Respecto a otros ámbitos académicos que guardan relación con la evaluación de los desempeños y aprendizajes de los estudiantes, el Modelo Educativo de la Universidad Señor de Sipán considera una evaluación interna y una evaluación externa. La evaluación interna permite evidenciar los resultados de aprendizaje de los estudiantes y las variables que han intervenido en estos resultados. El sistema de evaluación del aprendizaje garantizará la calidad, la eficiencia y eficacia de las acciones educativas con el propósito de constituir,

con relación al estudiante, un medio para la toma de decisiones con respecto a su promoción y con relación a la universidad como mecanismo de planificación de acciones de reajuste curricular e innovación de los métodos y técnicas educativas, buscando consolidar con ello una estrategia evaluativa que sirva para incentivar y reforzar el esfuerzo y el interés por alcanzar sus propósitos, en el estudio y en el trabajo, tanto en los estudiantes como en docentes.

La evaluación externa permite evidenciar los resultados del plan curricular en función de sus egresados. Enfatiza el impacto de la labor profesional de los egresados en la sociedad; es decir si se logró o no lo esperado por la universidad teniendo como aliados a los grupos de interés. De igual forma considera los propósitos curriculares (para qué), los contenidos curriculares (qué), el método (cómo) y la evaluación (qué del para qué). La USS plantea que principalmente los propósitos y los contenidos han sido los componentes que han funcionado como punto de apoyo de los distintos enfoques curriculares. Así, por ejemplo, los enfoques por competencias, prospectivo y crítico se sitúan en los propósitos; y los enfoques interdisciplinar, pertinente y transversal, en los contenidos. Otras perspectivas curriculares inciden en el funcionamiento del todo, y se establecen como enfoque sistémico y holístico. En este sentido, el enfoque curricular del Modelo Educativo USS atiende a un modelo por competencias prospectivo, crítico, interdisciplinar, pertinente, transversal, sistémico y holístico.

En este marco, la formación basada en competencias es una propuesta que parte del aprendizaje significativo y se orienta a la formación humana integral como condición esencial de todo proyecto pedagógico: integra la teoría con la práctica en las diversas actividades; promueve la continuidad entre todos los niveles educativos y entre éstos y los procesos laborales y de convivencia; fomenta la construcción del aprendizaje autónomo; orienta la formación y el afianzamiento del proyecto ético de vida; busca el desarrollo del espíritu emprendedor como base del crecimiento personal y del desarrollo socioeconómico; y fundamenta la organización curricular con base en proyectos y problemas, trascendiendo de esta manera el plan curricular basado en asignaturas compartimentadas. (Vicerrectorado Académico USS Modelo Educativo USS 2019).

Modelos evaluativos por competencias

En los contextos actuales, los modelos curriculares han adoptado un enfoque formativo que permea todos los niveles de enseñanza, como ocurre con el modelo por competencias, en consecuencia es pertinente analizar y valorar por las implicaciones a futuro, si hay congruencia entre cómo se desarrollan las competencias y las estrategias para su evaluación, y este es tal vez el mayor reto: la articulación y correspondencia entre lo que se forma, cómo se forma y para qué se forma, en relación a lo que debe apreciarse o medirse y los instrumentos o estrategias a aplicar para obtener esa información.

En un sistema de evaluación por competencias, quienes valoran el desempeño toman en cuenta los avances y evidencias correspondientes a través de un conjunto de categorías de análisis que ubican al estudiante en un nivel de desarrollo. Es por eso que una evaluación por competencias debe partir de la

definición de criterios de desempeño, los que guiarán tanto al evaluador como al evaluado sobre los aspectos y parámetros que deben tomarse en cuenta como referentes óptimos en la ejecución de tareas o aplicación de conocimientos y habilidades, y que se derivan de los objetivos de cada programa, mismos que orientan al docente en la planeación y diseño de estrategias y actividades de aprendizaje que permitan el desarrollo de tales competencias.

Así mismo, a la hora de organizar la evaluación deberán tenerse en cuenta no solo los objetivos del programa de curso o asignatura, sino además los objetivos del nivel educativo; en este caso, de la carrera y el perfil de egreso, así como también el contexto en el que se han desarrollado los aprendizajes.

Por otra parte, una estrategia de evaluación por desempeños, constituye el sistema de dirección de la misma en el contexto de una unidad de aprendizaje, del ciclo, o culminación de estudios, es un proceso donde se pone de manifiesto la planeación, organización, sistematización de acciones de evaluación del aprendizaje a través de las evidencias y por último la emisión de una valoración del logro alcanzado por el estudiante.

Para la evaluación de desempeños se puede recurrir a actividades e instrumentos como: análisis críticos de artículos científicos, ensayos, reseñas, elaboración de artículos, monografías, proyectos de investigación e intervención, estudio de caso, seminarios, exposiciones, mapas mentales, mapas conceptuales; y recurrir para su valoración a las rúbricas, guías de observación, cuestionarios, bitácoras, listas de cotejo y portafolios de evidencias, entre otros instrumentos que representen una evaluación auténtica en razón de un modelo de enseñanza por competencias, activo, experiencial, dinámico y contextual, significativo para los estudiantes, es importante resaltar la correspondencia que debe existir entre la didáctica o metodología de enseñanza y desarrollo de aprendizajes, con la estrategia e instrumentos para su evaluación.

Una evaluación auténtica con enfoque competencial y constructivista, en la que el estudiante es el centro de la acción pedagógica y su participación lo más importante, tiene que darse como parte del proceso, no desvinculada a él, por lo tanto debe ser una evaluación situada; es decir, contextualizada, como lo subrayan Herman, Aschbacher y Winters (1992, citados en Díaz-Barriga, 2006, p.2); evaluación que se caracteriza por: "demandar que los aprendices resuelvan activamente tareas complejas y auténticas, mientras usan sus conocimientos previos, el aprendizaje reciente y las habilidades relevantes para la resolución de problemas reales". (p. 127)

Según Díaz-Barriga (2006): "La evaluación centrada en el desempeño demanda a los estudiantes demostrar que poseen ciertas conductas o habilidades en situaciones de prueba *ex profeso*" (p.127), ya sea en una situación real o en un escenario aproximado, es decir recreado o simulado; es importante resaltar que en la evaluación auténtica la autoevaluación del estudiante es esencial como un ejercicio reflexivo y metacognitivo, es decir, que el estudiante tome conciencia de cómo aprende.

Emisión de una valoración del logro alcanzado por el estudiante

Este momento es el más significativo en el trayecto de una asignatura ya que el estudiante siempre busca la acreditación de la misma, y ya sea que apruebe o no, siempre la emisión del resultado a través de una calificación debe ir seguido de la retroalimentación, lo que no siempre ocurre, sin embargo este debería ser un acto profesional donde se realimente al estudiante sobre cuáles fueron sus logros, o lo que le faltó, qué debe hacer para mejorar, y orientarlo a la mejora.

John Hattie, profesor e investigador neozelandés de la Universidad de Melbourne, en su propuesta *"Aprendizaje visible"*, resalta la importancia del feedback o retroalimentación que debe ser clara, oportuna y empática por parte del maestro; preferentemente oral, más que escrita, individualizada, basada en observaciones y comentarios propositivos y objetivos que le ayuden realmente al estudiante a mejorar y a tener claro cómo aprende (metacognición), más allá de expresar solo halagos o expresiones de desaprobación. Hattie (2015) sostiene que la retroalimentación es muy potente para lograr consolidar aprendizajes.

Metodología

El presente artículo expone los avances de una investigación de carácter descriptivo e interpretativo, se trata de un estudio de caso pues aborda el desarrollo y evaluación de competencias de manera específica en la Universidad Señor de Sipán. Se recurrió a técnicas cualitativas como la entrevista y los grupos de discusión, asumiendo que el manejo y utilización complementaria de datos cuantitativos no supone la pérdida del carácter cualitativo de la investigación.

En esta primera etapa indagatoria se recurrió para la recogida de datos a técnicas como la entrevista y los grupos de discusión; se consideró la entrevista porque en los diseños cualitativos como dice Álvarez-Gayou (2003):

> (...) la entrevista busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado, y desmenuzar los significados de sus experiencias (...) El entrevistador registra e interpreta el significado de lo que se dice y la forma en que se dice (...) La entrevista busca obtener un conocimiento cualitativo por medio de lo expresado en el lenguaje común y corriente, y no busca la cuantificación (...) busca descripciones ricas de los diversos factores de la vida de las personas (...) La entrevista se centra en determinados temas; no está estrictamente estructurada con preguntas estandarizadas, pero tampoco es totalmente desestructurada. (p.p. 109-110)

La entrevista se aplicó a 42 docentes (28 hombres y 14 mujeres) considerados informantes clave, pues se trata de profesores del Departamento de Estudios Generales de la Universidad Señor de Sipán (USS) que imparten distintas materias en diferentes carreras, son docentes de tiempo completo y tiempo parcial, con una experiencia de entre 5 y 20 años, formación con grado de Maestría y Doctorado así como estudios de especialización sobre el área de su desempeño. La entrevista a los 42 docentes fue planteada como una entrevista abierta y semiestructurada a partir de un cuestionario (Tabla 1) con planteamientos que guiarán la conversación y a la vez permitieran a partir de las respuestas de los entrevistados, plantear otras para profundizar en algunos aspectos que se consideraran significativos para la investigación. A continuación se presentan los planteamientos base para la entrevista a los docentes:

Tabla 1. Cuestionario para entrevista a los docentes.

1	¿Podría usted describir el modelo educativo de la Universidad Señor de Sipán?
2	¿Cómo podría definir las competencias?
3	¿Qué entiende usted por el concepto de evaluación?
4	Para usted ¿en qué consiste la evaluación por competencias?
5	¿En qué momento del proceso de enseñanza evalúa usted a los/as estudiantes?
6	¿Qué estrategias o métodos utiliza para evaluar a los y las estudiantes?
7	¿Por qué considera usted que el proceso evaluativo está orientado en el desarrollo del aprendizaje del estudiante?
8	¿Cuáles son los aspectos a los que usted les da mayor peso e importancia en la evaluación?

En el caso de la técnica de grupos de discusión, denominados también en la psicología humanista como 'entrevistas en grupo' y por Krueger (1998, citado por Álvarez-Gayou, 2003) 'grupos focales', éstos se definen como:

> (...) una técnica de investigación social que privilegia el habla, cuyo propósito radica en propiciar la interacción mediante la conversación acerca de un tema u objeto de investigación, en un tiempo determinado, y cuyo interés consiste en captar la forma de pensar, sentir y vivir de los individuos que conforman el grupo. El grupo focal tiene por objetivo provocar confesiones o auto exposiciones entre los participantes, a fin de obtener de éstos información cualitativa sobre el tema de investigación.(Alvarez-Gayou, 2003, pp. 131-132)

Con el fin de rescatar las experiencias y opiniones de los estudiantes y contrastarlos con las narrativas de los docentes entrevistados, se integraron seis grupos de discusión de siete integrantes cada uno, es decir, participaron también 42 estudiantes; en cuanto al número de participantes tanto en las entrevistas como en los grupos de discusión, tratándose de un diseño cualitativo no se

consideró una muestra numérica o estadística, sino significativa de acuerdo a los objetivos de la investigación, al respecto Martínez (2006) señala: "en el estudio de caso no se selecciona una muestra representativa de una población sino una muestra teórica (...) el objetivo de la muestra teórica es elegir casos que probablemente pueden replicar o extender la teoría emergente" (p.183).

A continuación se presentan las preguntas (Tabla 2) que sirvieron de base para los seis grupos de discusión que se integraron con siete estudiantes cada uno, pues como recomienda Alvarez-Gayou (2003, citando a Krueger, 1998), el número de integrantes es de entre siete y diez, considerando mínimos de heterogeneidad, en este caso de diferentes carreras y promedios de aprovechamiento y de homogeneidad en cuanto a su rol de estudiantes, también se tuvo en cuenta la equidad de género.

Tabla 2. Cuestionario para grupos de discusión con estudiantes.

1	¿Cuáles consideran sus mejores clases y por qué?
2	¿Cuáles creen que deben ser los atributos de un buen maestro?
3	¿Cómo creen que debe ser la enseñanza a nivel universitario?
4	¿Qué han escuchado sobre el desarrollo de competencias profesionales?
5	¿Piensan que las actividades que llevan a cabo con sus profesores contribuyen al desarrollo de sus competencias profesionales? ¿Por qué?
6	¿Cómo es la comunicación con sus maestros?
7	¿Creen que el trato y la comunicación con sus profesores influye en el aprendizaje de ustedes?
8	¿Cómo les evalúan sus maestros?
9	¿En qué momentos del curso les evalúan?
10	¿Sus maestros les dan retroalimentación al término de un tema o del curso?

Resultados

Para la interpretación de los resultados obtenidos en la aplicación de los dos instrumentos: la entrevista a los docentes y los grupos de discusión con los estudiantes, se recurrió al método propuesto por Rodríguez, Gil y García (1996) para el análisis de los datos cualitativos producto de las respuestas y narraciones de docentes y estudiantes, se redujeron en unidades de análisis, en categorías y subcategorías; después se contrastaron las respuestas y narraciones de docentes y alumnos, teniendo en cuenta el contexto y el rol de los participantes, y finalmente se llevó a cabo un ejercicio interpretativo mediante deducciones e inferencias.

De las entrevistas realizadas a los 42 docentes, se obtuvieron datos reveladores como la respuesta al primer planteamiento que solicitaba describir el modelo educativo de la Universidad Señor de Sipán, al cual el 44 % de los docentes respondieron que no lo habían escuchado y no lo conocían, el 36 % señalaron que lo conocían de una manera muy superficial; únicamente el 20% refirieron que lo conocían aunque no a profundidad.

A partir de estas respuestas se les planteó otra pregunta acerca de las causas de que no lo conocieran o solo de manera superficial tuvieran referencias, incluso hubo quienes preguntaron al entrevistador si el modelo educativo eran los planes y programas de estudio de las materias; entre las justificaciones sobre su desconocimiento algunos afirmaron que no había por parte de la universidad una difusión generalizada del mismo, otros expusieron que aunque no los habían capacitado sobre este modelo, sí tenían idea de que la enseñanza debía ser dinámica, hacer participar más a los estudiantes en proyectos y trabajo colaborativo, en que las clases debían ser más activas y con aplicación de estrategias más creativas, así como la aplicación de las nuevas tecnologías y que entendían que el modelo educativo de la USS era muy completo pues lo mismo se daba importancia e impulso a la investigación científica, que a las actividades académicas, artísticas y culturales, además de la práctica de valores, de lo cual se puede inferir que aunque la mayoría no conoce con precisión el modelo por competencias en el que basa su propuesta académica la USS, si tienen claro que este se enfoca hacia una educación integral.

Respecto al segundo y tercer planteamiento acerca del concepto de competencia y lo que es la evaluación, el 54 % conocían en forma muy superficial el concepto de competencias, lo relacionan con la efectividad; es decir, resolver problemas o situaciones aplicando conocimientos y habilidades de manera eficaz, el 24% conocían el concepto en forma más clara y el 22% no fueron capaces de definir en qué consistían las competencias; sobre el concepto de evaluación el 65% se refirió a éste como la asignación de un valor numérico para determinar el nivel de aprovechamiento o de aplicación de conocimientos de los estudiantes; el 35% restante resaltó que la evaluación es un proceso y que se trataba de que los estudiantes demostraran con su desempeño el nivel de conocimientos alcanzados.

Aprovechando estas respuestas, se les preguntó qué tipos de evaluación aplicaban; el 80% indicó que los exámenes, es decir, se refirieron a la hetero evaluación. Se les preguntó si aplicaban autoevaluación y co evaluación entre pares, solo cuatro profesoras aseguraron que empleaban la autoevaluación, algunos respeto a la autoevaluación se mostraron escépticos, dijeron que no era objetiva porque los estudiantes se favorecían anotándose mayor calificación en relación a su desempeño real. Entre la conversación se les hizo notar que la autoevaluación era un ejercicio reflexivo y útil pues servía a los estudiantes para reconocer sus áreas de mejora y lo que les había faltado hacer para lograr algunos aprendizajes: la mayoría aceptó que sería interesante la autoevaluación pero no para considerarla como parte de la calificación, sino como una reflexión simplemente; de lo que se deduce que los docentes consideran que son ellos los que deben tener el control de la calificación y los estudiantes no son capaces de realizar una autoevaluación objetiva de su aprovechamiento, ni tampoco una valoración congruente del desempeño de sus pares.

En relación al cuarto planteamiento, el 47% no conocía sobre la evaluación por competencias, para ellos era un tema nuevo. El 34% refirió conocer más o menos en qué consistía, mientras el 19% -la minoría- dijo tener idea de que evaluar por competencias tenía que ver con evaluar el desempeño de los estudiantes de manera holística; algunos de ellos plantearon que la vida es un

desafío y todos los días las personas están siendo evaluadas, no precisamente con un examen, pero sí a través de la observación y de su capacidad para resolver problemas.

Con relación a los momentos en que evalúan, el 100% manifestaron que realizan al inicio de ciclo académico la evaluación diagnóstica, además también evalúan en el proceso y al final, ya que esto corresponde a una política de la universidad para medir los estándares de aprendizaje de los estudiantes; sin embargo, en el desarrollo de las entrevistas se pudo profundizar con algunos catedráticos sobre los momentos de evaluación y constatándose que identifican los momentos de evaluación con las fechas o la programación del registro administrativo de las calificaciones parciales y finales, más no como un proceso sistemático que tiene que ver con el seguimiento y acompañamiento del docente hacia el logro del aprendizaje de sus estudiantes.

De acuerdo a los métodos y técnicas de evaluación a los estudiantes, el 45% manifestó que cada docente tiene su propia estrategia de acuerdo al contexto en el que se desarrolla y el 55% de los docentes comentó que utilizaban las rúbricas de evaluación y las fichas de observación, ya que estos métodos y técnicas ayudaban a los estudiantes a mejorar su proceso de enseñanza aprendizaje. No obstante el 65% manifestó que el proceso evaluativo es de vital importancia y el 35% justificó que la evaluación se debe dar en cada momento para que los estudiantes estén conectados.

Por último, respecto a la retroalimentación, el 62% de los docentes afirmaron llevar a cabo retroalimentación a sus estudiantes que obtenían bajos resultados; es decir, más de la mitad de los docentes consideran que la retroalimentación solo debe proporcionarse o es necesaria para los estudiantes con una calificación reprobatoria o muy baja, más no para los que obtenían buenas calificaciones, esto quiere decir que no se pone atención en recuperar la metacognición de los estudiantes, su reflexión y vivencia acerca de cómo aprenden, que no solo sería de utilidad para los estudiantes, sino muy necesaria para los docentes pues al enterarse de cómo aprenden quienes lo logran, pueden aprovechar esas experiencias para tomarlas en cuenta en la planeación de sus cursos y potenciar el aprendizaje a partir de conocer cómo aprenden los estudiantes exitosos; el 38% de los docentes no lleva a cabo retroalimentación pues consideran que la evaluación concluye al momento de emitir un resultado del aprovechamiento de los alumnos y con ello termina su responsabilidad con el aprendizaje.

En cuanto a la información resultado de los siete grupos de discusión integrados con los 42 estudiantes, la mayoría de ellos coincidieron en los atributos que identifican en los buenos maestros: estrictos, organizados, preparados, con amplio dominio de la materia, exigentes pero a la vez humanos y justos, empáticos y entusiastas, que muestran pasión por su materia y alegría al impartirla; un 20% de los estudiantes resaltaron el valor del respeto hacia sus estudiantes.

Un 30% resaltaron como sus mejores clases aquellas que son prácticas y se desarrollan fuera de las aulas, en laboratorios o talleres, en espacios abiertos; un 42% consideran que sus mejores clases son aquellas donde hay un buen ambiente, es decir donde los maestros interactúan con ellos y son empáticos; mientras el 28% tomó en cuenta la preparación de los maestros; es

decir, que sus mejores clases eran con los maestros que mostraban un mayor conocimiento y dominio de su materia. Respecto a esto último se les preguntó a qué se referían como 'dominio de su materia' y hubo coincidencia en los grupos en identificar que la seguridad de sus intervenciones, las referencias que daban y la facilidad con que explicaban los conceptos; algunos estudiantes dijeron que al hacer entendible y fácil lo que normalmente no era sencillo de entender.

Al abordar el tema de la evaluación se pudo advertir a través de las narrativas de las y los estudiantes, que la mayoría de los profesores evalúan de forma tradicional a través de exámenes ya sea escritos, orales o prácticos y casi siempre en los periodos establecidos administrativamente para las evaluaciones, y por supuesto la más importante la final o sumatoria; también la mayoría de las y los estudiantes comentaron que los exámenes les generaban mucho estrés, que debían estudiar demasiado, aprenderse mucha información y memorizar conceptos, por lo que se puede inferir que efectivamente siguen prevaleciendo estrategias e instrumentos tradicionales de evaluación; sin embargo algunos también destacaron que aunque pocos, pero sí hay docentes que hacen sus clases diferentes y también recurren a formas creativas de evaluar, pero que son los menos; también un alto porcentaje de estudiantes dijo que no les quedaba claro cómo evaluaban sus maestros, ni qué criterios utilizaban para calificarles.

Finalmente respecto a la retroalimentación un 65% dijo que unos pocos maestros les repasaban algunos conocimientos cuando no entendían un tema, pero que no había una retroalimentación específica después de la evaluación; el otro 35% dijo no saber.

Desafortunadamente en las prácticas e intervenciones de los docentes y en los resultados de aprendizaje obtenidos por los estudiantes de la Universidad Señor de Sipán, no se observa articulación; si bien es cierto se implementan prácticas innovadoras, incluso con la incorporación de nuevas tecnologías y didácticas; a la hora de evaluar los desempeños de los estudiantes se les sigue sujetando a la aplicación de exámenes de forma tradicional, y la aprobación o desaprobación de un curso o asignatura sigue sujeta a prácticas administrativas y normativas tradicionales, así como a criterios numéricos, sin un sustento meta cognitivo o reflexivo.

Tampoco se considera la retroalimentación como complementaria del proceso de evaluación, éste parece estar sujeto a la aplicación de exámenes o la realización de actividades y presentación de evidencias y productos a los que se les asigna una calificación según se puede observar de manera general, lo que se tendría que constatar a través de un ejercicio investigativo más profundo. Es menester también verificar la eficacia de las estrategias a través de las cuales los docentes implementan o facilitan el desarrollo de competencias, incluso constatar si conocen el modelo, si tienen claro el concepto y elementos que integran las competencias, o si requieren de una capacitación sobre estas metodologías y cómo llevar a cabo una evaluación auténtica con apego a los objetivos de cada programa o curso.

Por otra parte en la generalidad se aprecia una práctica docente que aunque centra su interés en la participación de los estudiantes, esta participación se promueve desde la óptica del docente y no desde los intereses y necesidades

de los estudiantes, restándoles protagonismo a éstos, lo que contraviene uno de los principios fundamentales del modelo de Educación basado en Competencias (EBC).

Otra cuestión a comprobar es el predominio casi total en la enseñanza, de contenidos academicistas y técnicos y su aplicación práctica, sin que se dé relevancia a los actitudinales, al desarrollo de habilidades emocionales o competencias personales, lo que rompe totalmente con la concepción integral de las competencias.

Sin duda los resultados de las evaluaciones internas y de aprovechamiento de los estudiantes son un indicador importante, habría que contrastar los índices de aprobación o reprobación en función de qué tan capaces son los estudiantes de resolver con eficacia tareas o problemas del contexto real a partir de la movilización integral de sus saberes, destrezas, actitudes y valores, que correspondería a un ejercicio competente, para lo cual es menester que los propios docentes desarrollen estas competencias que pretenden formar en los estudiantes, como lo señala Alvarez (2018): "en la lógica de que los docentes no están en posibilidad de modelar actitudes o desarrollar habilidades en los estudiantes con las que ellos no cuentan, o sobre las que no se han preparado suficientemente". (Alvarez, 2018, p. 212)

Conclusiones

El modelo por competencias tiene su origen en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), y a partir de su generalización en ese continente fue adoptado en las universidades de otras regiones como Latinoamérica, con la aspiración de homologar perfiles a partir de determinar las competencias a considerar en el currículo y el desarrollo de las prácticas educativas, así en algunos sistemas educativos de la región se planteó la aspiración de elevar la calidad de la educación.

Sin embargo este modelo eminentemente competencial no parece en la realidad corresponder a las prácticas tradicionalistas y academicistas que llevan a cabo los docentes, y mucho menos en la evaluación de los desempeños de los estudiantes, como al parecer sucede en la Universidad Señor de Sipán en Perú, según se puede inferir de las narrativas de docentes y estudiantes, al contrastar lo dicho por ellos, con lo que la literatura define como el modelo educativo por competencias y su evaluación, lo que como supuesto deberá verificarse en una segunda etapa de la investigación, que lleve finalmente al replanteamiento del modelo educativo de la Universidad Señor de Sipán desde un enfoque de mejora continua.

Referencias:

Alarcón García, G. y Guirao Mirón, C. (2013). Las competencias transversales del EEES desde el marco teórico del enfoque de las capacidades. En Visa Barbosa, M. (Coord.). El EEES como marco de desarrollo de las nuevas herramientas docentes. Madrid: Editorial ACCI. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/291522788_

LAS_COMPETENCIAS_TRANSVERSALES_DEL_EEES_DESDE_EL_MARCO_TEORICO_DEL_ENFOQUE_DE_LAS_CAPACIDADES

Alvarez, E. (2018). La competencia emocional como reto en la formación y actualización docente. Reflexiones a partir de un estudio de casos en educación básica en México. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas* 10 (17). Recuperado de: http://ojs.sociologia-alas.org/index.php/CyC/article/view/77

Alvarez –Gayou Jungerson, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y Metodología*. Barcelona: Paidós.

Bisquerra Alzina, R. y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, núm. 10, pp. 61-82. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601005

Cano García, Mª Elena (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 12 (3), p.p. 1-16. Recuperado de: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=567/56712875011

Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza Situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mc Graw Hill.

Echavarría, L. y De los Reyes, C. (2017). El modelo de educación basada en competencias: genealogía, análisis y propuestas, XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, CONIE 2017, San Luis Potosí. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1093.pdf

Fernández, N, y Pérez, C. (2016). La educación superior latinoamericana en el inicio del nuevo siglo. Situación, principales problemas y perspectivas futuras. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/305041538_ La_educacion_superior_latinoamericana_en_el_inicio_del_nuevo_siglo_Situacion_principa les_problemas y_perspectivas_futuras

García- Cabrero, B. (2018). Las habilidades socioemocionales, no cognitivas o "blandas": aproximaciones a su evaluación. *Revista Digital Universitaria*, 19 (6). Recuperado de: https://www.revista.unam.mx/wp-content/uploads/v19_n6_a5_Las-habilidades-socioemocionales-no-cognitivas.pdf

Hattie J. (2015): "Teacher-ready Research review. The applicability of visible learning to higher education". Scholarship of Teaching and Learning in Psychology, American Psychological Association, 1 (1), 79 – 91. Recuperado de: http://result.uit.no/basiskompetanse/wp-content/uploads/sites/29/2016/07/Hattie.pdf

Iafrancesco, G. M. (2004). La evaluación integral y de los aprendizajes desde la perspectiva de una escuela transformadora. Contexto, concepto, enfoque, principios y herramientas. Recuperado de: https://www.guao.org/sites/default/files/portafolio%20docente/La%20evaluaci%C3%B3n%20integral%20y%20de%20los%20

aprendizajes%20desde%20la%20perspectiva%20de%20una%20escuela%20transformadora.pdf

Martínez, P. C. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. Pensamiento & Gestión, 165-193. Recuperado de: http://www.redalyc.org/pdf/646/64602005.pdf

Ortega, A. (2019). Sociedad 5.0: el concepto japonés para una sociedad superinteligente. Real Instituto El Cano. http://www.realinstitutoelcano.org/wps/wcm/connect/557b619e-d4df-4313-a307-4bf2a0ff6d76/ARI10-2019-Ortega-Sociedad-5-0-concepto-japones-sociedad-superinteligente.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=557b619e-d4df-4313-a307-4bf2a0ff6d76

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Granada: Aljibe.

Tiana, A. (1997). ¿Qué son y qué pretenden?, Cuadernos de Pedagogía / No. 256 / Marzo. https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/4025

USS (2019). Modelo Educativo USS Universidad Señor de Sipán, Vicerrectorado Académico, Dirección de Desarrollo Académico, Pimentel, Chiclayo, Perú.

Villa Sánchez, A. et.al. (2007). Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas, Universidad de Deusto, Bilbao.

Docentes investigadores RENACYT-CONCYTEC en la universidad peruana: Análisis situacional

RENACYT-CONCYTEC researcher professors at the peruvian university: Situational analysis

Felipe Supo-Condori. *fsupo@unap.edu.pe*
Universidad Nacional del Altiplano Puno
Jaime Rodolfo Ríos Burga. *jaimecultura1@gmail.com*
Universidad Nacional Mayor de San Marcos
Reynaldo Sucari León. *rsucari@unah.edu.pe*
Universidad Nacional Autónoma de Huanta
Percy Samuel Yabar-Miranda. *cyrpe368@hotmail.com*
Luis Alberto Supo Quispe. *ingluisalberto83@gmail.com*
Universidad Nacional del Altiplano Puno. Perú
Recibido: 27/05/2020
Aprobado: 09/10/2020

Resumen

Esta investigación se planteó como objetivo: Caracterizar el análisis situacional de los docentes investigadores Renacyt-Concytec en la universidad peruana, siendo las unidades de análisis y observación las instituciones del sistema universitario peruano de gestión pública y privada, según la base de datos de la SUNEDU y Concytec 2019. Para abordar la investigación se ha utilizado el método de análisis documental y como técnica el análisis de contenido. La muestra la conformaron dos universidades de gestión pública y cuatro de gestión privada; como prueba estadística se empleó el análisis factorial multivariado. Los resultados confirman la hipótesis de partida de que las universidades de gestión pública y privada sin fines de lucro registran el mayor porcentaje de investigadores en Renacyt-Concytec, a diferencia de las universidades de gestión privada con fines de lucro que cuentan con el mayor número de egresados como doctores.

Palabras clave: Investigación, Docencia, Universidad, Renacyt.

Abstract

This research was aimed at: Characterize the situational analysis of Renacyt-Concytec research professors at the Peruvian university. Have been their analysis and observation units the Peruvian institutions from system universities of public and private management, according to the SUNEDU and Concytec 2019 database. To approach the research, the documentary analysis method has been used and as technique the content analysis. The sample size has been two publicly managed universities and four privately managed universities. The investigation results corroborate the initial hypothesis: the public and private management universities nonprofits register the highest percentage of researchers at Renacyt-Concytec unlike of the private management universities for profit that they have the largest number of graduates as doctors.

Key words: Research professor, Teaching, University, Renacyt.

Introducción

Según Ruiz (2010) en el mundo actual, el verdadero ejercicio de la libertad y la soberanía está en el conocimiento, se necesita la ciencia para disminuir los límites de la ignorancia y aumentar la capacidad para resolver los problemas. Un mejor estándar de vida puede lograrse en países que dispongan de recursos humanos altamente calificados y formados en centros capaces de crear conocimientos y de formar profesionales imaginativos que puedan innovar y crear. Sostenidos por Castell (2006); Bauman (2003); Wallerstein (1979, 2005 y 2007) y Morín (1994) que refieren que nuestra sociedad está en un contexto cambiante de carácter digital que exige de las sociedades el manejo como dominio de las TICs, sociedad flexible de modernidad líquida que actúa como un sistema a la vez cambiante, difícil y compleja, donde es necesario tomarlo a partir de una perspectiva holística, integral, transdisciplinaria y crítico a la vez, por un lado.

Por otro, una de las funciones fundamentales de la universidad es propiciar la generación de nuevos conocimientos mediante la investigación científica, tecnológica, humanística y social. Así, Duarte (2015) refiere que:

> La investigación científica constituye uno de los pilares fundamentales de las actividades universitarias. En este sentido la generación de nuevos conocimientos mediante la investigación y la innovación conforman la infraestructura productiva social y científico tecnológica de las Instituciones de Educación Superior, con aportes para el desarrollo humano, social y económico de sus habitantes.

Entendida la investigación como una actividad consustancial para la realización de una docencia de calidad, las universidades se ven comprometidas desde el enfoque tratado a dar respuesta a la sociedad. A una sociedad que demanda responsabilidad, profesionalismo y respeto en el quehacer universitario, desde las aulas, los laboratorios y el mismo interés puesto en la investigación. En este sentido, la ciencia y la tecnología se consideran de vital importancia para el desarrollo económico y social de los pueblos. Se torna necesario que las universidades tengan puesta la mirada en estas actividades y fomentar la conformación de equipos de investigación para la ejecución de proyectos a mediano y largo plazo; equipos que por su misma naturaleza exigen el trabajo conjunto de distintos especialistas. Asimismo, el carácter inter y transdisciplinar de los equipos de investigación es una tendencia cada vez más creciente e instalada en la realidad, potenciada en gran medida por las exigencias de los temas que se abordan, por las situaciones de la vida real, como por su incentivación por parte de las políticas científicas (Ruiz, 2010).

Sin embargo, en este contexto de la importancia de la investigación, según Supo (2018) existen 02 problemas relacionados a la inversión y a la capacitación del capital humano como investigador (Moquillaza, 2019),

que el Estado peruano debe implementar como políticas y estrategias para desarrollar la investigación. Respecto a la formación del investigador como actitud, según Moreno (2009) y Ramos (2013) indican que:

> (...) sus funciones, tolerancia a la incertidumbre y la forma de incorporarse en las actividades de investigación y crecer en su formación es difícil, después de desarrollarse y adentrase a este mundo es en esta etapa cuando se le considera como un ente que desarrolla su autonomía intelectual factores que son indispensables para la realización de tareas complejas como la investigación.

La competencia del investigador requiere de preparación, contar con habilidades y actitudes como: poseer pensamiento estratégico, rigor científico y orientación inter y transdisciplinaria (Eisenhart y DeHann, 2005; Paul y Marfo, 2001; Torres, 2006; y Morín, 1994). Como se menciona por Berliner (2002) y Labaree (2003) y Björk et al. (2014), que la formación de investigadores implica, un proceso complejo por su misma naturaleza.

En la investigación según Schmelkes (2009) han de preocuparse por las dificultades que impone el contexto, por la multitud de factores institucionales, sociales y políticos involucrados (Weiss, 2003), por las diversas concepciones del proceso (Torres, 2006; Torres, 1994), así como la extensión, profundidad y especificidad del currículo deseado.

Por otra parte, Eisenhart y DeHaan (2005) indican que a un investigador se le concibe como un profesional que se dedica a la investigación guiado por los siguientes principios:

> 1) Posee preguntas significativas que pueden ser investigadas empíricamente, 2) Une la investigación con la teoría relevante, 3) Usa métodos que permiten la investigación directa de sus preguntas, 4) Proporciona una cadena de razonamiento explícita y coherente, 5) Reproduce y generaliza entre los estudios y 6) Hace pública su investigación para promover el escrutinio y crítica profesional (Labaree, 2003).

Así, este trabajo de investigación considera como problema general: ¿Cuál es el análisis situacional de los docentes investigadores en la universidad peruana en Renacyt-Concytec?, considerando como problemas específicos: ¿Cuál es la caracterización del análisis situacional de los docentes investigadores en la universidad peruana en Renacyt-Concytec? y ¿Cuál el análisis situacional de los docentes investigadores en Renacyt- Concytec, por universidades de gestión pública y privada con y sin fines de lucro? Asimismo, se plantea como objetivo general: Caracterizar el análisis situacional de los docentes investigadores en la universidad peruana en Renacyt-Concytec; como objetivos específicos se plantean: Caracterizar el análisis situacional de los docentes investigadores en

la universidad peruana en Renacyt-Concytec e identificar por universidades de gestión pública y privada con y sin fines de lucro el análisis situacional de docentes investigadores Renacyt-Concytec.

Finalmente, parte de la siguiente hipótesis general: El análisis situacional de los docentes investigadores en la universidad peruana en Renacyt-Concytec, está diferenciado por universidades de gestión pública y privada; de manera que las universidades de gestión pública cuentan con el mayor número de investigadores que las universidades de gestión privada y de estas universidades sin fines de lucro tienen el mayor número de investigadores a diferencia de las universidades con fines de lucro que tienen el menor número de investigadores. Como hipótesis específicas plantea: El análisis situacional de los docentes investigadores en la universidad peruana en Renacyt-Concytec, se encuentra diferenciado por universidades de gestión pública y privada, así como su pertenencia a los grupos "Carlos Monge" y "María Rostworowski", y dentro del contexto del análisis situacional, las universidades que cuentan con el mayor número de investigadores Renacyt son de gestión pública que las universidades de gestión privada; y estas universidades sin fines de lucro tienen el mayor número de investigadores a diferencia de las universidades con fines de lucro que tienen el menor número de investigadores.

Material y métodos

El método utilizado para el desarrollo de la investigación ha sido el de análisis documental; la técnica empleada fue el análisis de contenido en relación a las fuentes proporcionados por la Dirección de Documentación e Información Universitaria y Registro de Grados y Títulos de la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU) y la base de datos de Concytec (octubre de 2019). La muestra la constituyen seis universidades de gestión pública y privada (dos de gestión pública y cuatro de gestión privada -dos sin fines de lucro y dos con fines de lucro-); los docentes investigadores Renacyt implicados en la investigación ascienden a un total de 948 investigadores, como lo muestra la tabla 1.

Tabla 1. Docentes investigadores Renacyt/Concytec por universidad de gestión pública y privada sin y con fines de lucro

Nº	UNIVERSIDAD	TOTAL	%	C. M.	%	M. R	%
01	Universidades de gestión pública	575	100	210	100	365	100
	Universidad Nacional Mayor de San Marcos	386	67	142	68	244	67
	Universidad Nacional Agraria La Molina	99	17	30	14	69	19
	Universidad Nacional de Ingeniería	90	16	38	18	52	14
02	Universidades gestión privada sin fines lucro	337	100	143	100	194	100
	Universidad Peruana Cayetano Heredia	172	51	82	57	90	46
	Pontificia Universidad Católica del Perú	165	49	61	43	104	54
03	Universidades gestión privada con fines lucro	36	100	02	100	34	100
	Universidad Cesar Vallejo	33	92	00	00	33	97
	Universidad Alas Peruanas	03	08	02	100	01	03
TOTAL		948	100	355	100	593	100

FUENTE: Base de datos RENACYT-CONCYTEC (18 de octubre del 2019)

Leyenda: C.M.: Carlos Monje M.R.: María Rostworowski

El diseño del estudio fue descriptivo y de corte transversal (Kerlinger y Lee, 2002), por cuanto implicó la caracterización del análisis situacional de los docentes investigadores Renacyt. La técnica estadística empleada fue el análisis multivariado (análisis factorial), considerando los siguientes aspectos: nivel de significancia (α= 0.05); prueba estadística (se ha empleado las pruebas del análisis multivariado); prueba de hipótesis para el modelo de ajuste.

$$Y = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \beta_3 X_3 + \cdots + \beta_k X_k$$

Donde:

H_0 : E modelo no es adecuado para describir los datos.

H_a : E modelo sí es adecuado para describir los datos.

Prueba de hipótesis para los coeficientes individuales

$$\begin{array}{l} H_0 : \beta_j = 0 \\ H_a : \beta_j \neq 0 \end{array} \text{ para } j = 1, 2, \ldots, k$$

Resultados

Caracterización de docentes Renacyt en la universidad peruana

La caracterización de los docentes investigadores se realiza según normativa Concytec (2019), la misma que detalla el Manual del Reglamento de Calificación, Clasificación y Registro de los Investigadores del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica – Reglamento RENACYT, con la finalidad de implementar procesos de calificación, clasificación, registro, interposición de recursos impugnatorios y fiscalización posterior. Además, que la iniciativa buscaba establecer la información sobre "quién es quién" en la ciencia, tecnología e innovación en el Perú.

Docentes investigadores Renacyt por grupo y nivel, según género

En la tabla 2, podemos apreciar el total de investigadores Renacyt por grupo de Carlos Monje Medrano (1,277 investigadores) y del grupo María Rostworowski (2,989 investigadores) los mismos que constituyen 4,266 investigadores en la universidad Peruana; de estos investigadores 2,951 (69 %) son del género masculino; los mismos que pertenecen al grupo María Rostworowski (2021) y al grupo Carlos Monje Medrano (930) y del género femenino son 1,315 (31 %) constituidos en 968 del grupo María Rostworowski y 347 del grupo Carlos Monje Medrano.

Tabla 2. Docentes investigadores Regina-Renacyt/Concytec por grupo y nivel

Nº	GRUPO Y NIVEL	TOTAL	%	MASC	%	FEM	%
01	Carlos Monje Medrano	1277	30	930	32	347	26
	Nivel I	147	12	120	13	027	08
	Nivel II	250	20	184	20	066	19
	Nivel III	636	49	460	49	176	51
	Nivel IV	244	19	166	18	78	22
02	María Rostworowski	2989	70	2021	68	968	74
	Nivel I	2004	67	1371	68	633	65
	Nivel II	282	09	180	09	102	11
	Nivel III	703	24	470	23	233	24
TOTAL		4266	100	2951	100	1315	100

FUENTE: Base de datos RENACYT-CONCYTEC (08 de octubre del 2019)

Docentes investigadores Renacyt por regiones

En relación a docentes investigadores Renacyt por regiones según se puede apreciar en la tabla 3, se tiene que la región Lima es el que cuenta con el mayor número de investigadores Renacyt (2,667 investigadores) con un 63 %, seguido por la siguientes regiones: Arequipa con el 06 % (257 investigadores); La Libertad con el 04 % (169 investigadores); Cusco con el 04 % (102 investigadores); Piura con el 02 % (98 investigadores) y Puno con el 01 % (46 investigadores).

Tabla 3. Docentes investigadores Renacyt/Concytec por regiones

Nº	REGIÓN	NÚMER0	%
01	Lima	2667	63
02	Arequipa	257	06
03	La Libertad	169	04
04	Cusco	102	02
05	Piura	098	02
06	Puno	046	01
07	Otras	927	22
TOTAL		4266	100

FUENTE: Base de datos RENACYT-CONCYTEC (08 de octubre del 2019)

Docentes investigadores Renacyt según áreas de la OCDE

Los docentes Renacyt que realizan investigación según la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), conforme se puede apreciar en la tabla 4, es el siguiente: Investigan en ciencias naturales el 32 %, constituido por 1,380 investigadores; en ciencias médicas y de la salud el 27 %, (1,171 investigadores); en ingeniería y tecnología el 20 % (840 investigadores); en ciencias agrícolas el 11 % (459 investigadores); en ciencias sociales el 07 % (283 investigadores) y finalmente en humanidades el 03 %, constituido por 133 investigadores.

Tabla 4. Docentes investigadores Renacyt/Concytec por área OCDE

Nº	ÁREA OCDE	NÚMER0	%
01	Ciencias naturales	1380	32
02	Ciencias médicas y de la salud	1171	27
03	Ingeniería y tecnología	840	20
04	Ciencias agrícolas	459	11
05	Ciencia sociales	283	07
06	Humanidades	133	03
TOTAL		4266	100

FUENTE: Base de datos RENACYT

Análisis situacional comparativo de docentes Renacyt en la universidad peruana

Este análisis comprende la evidencia empírica sobre la situación de los investigadores Renacyt, que permite comparar entre la universidad de gestión pública y universidad de gestión privada sin y con fines de lucro, mostrando los siguientes resultados.

Docentes investigadores Renacyt por universidad de gestión pública

En la tabla 5, podemos apreciar que la UNMSM cuenta con el mayor número de investigadores que constituye el 67 % con 386 investigadores, seguido por la UNA-La Molina con el 17 % (99 investigadores) y la UNI con el 16 % (90 docentes). Respecto a la pertenencia por grupo de investigadores, la UNMSM cuenta con 244 investigadores en María Rostworowski (63 %) y 142 investigadores en Carlos Monje Medrano (37 %). El promedio de investigadores Renacyt en la universidad de gestión pública según la tabla 6, es de 192 investigadores, donde los investigadores que pertenecen al grupo de María Rostworowski son 122 y 70 investigadores en Carlos Monje Medrano.

Tabla 5. Docentes investigadores Renacyt/Concytec por universidad de gestión pública

Nº	UNIVERSIDAD	TOTAL	%	C. M.	%	M. R	%
01	Universidad Nacional Mayor de San Marcos	386	67	142	68	244	67
02	Universidad Nacional Agraria La Molina	99	17	30	14	69	19
03	Universidad Nacional de Ingeniería	90	16	38	18	52	14
TOTAL		575	100	210	100	365	100

FUENTE: Base de datos RENACYT-CONCYTEC (18 de octubre del 2019)

Leyenda: C.M.: Carlos Monje M.R.: María Rostworowski

Tabla 6. Promedio de docentes investigadores Renacyt/Concytec por universidad de gestión pública

Nº	UNIVERSIDAD	TOTAL	%	C. M.	%	M. R	%
01	Universidad Nacional Mayor de San Marcos	386	67	142	68	244	67
02	Universidad Nacional Agraria La Molina	99	17	30	14	69	19
03	Universidad Nacional de Ingeniería	90	16	38	18	52	14
TOTAL		575	100	210	100	365	100
PROMEDIO		192		70		122	

FUENTE: Base de datos RENACYT-CONCYTEC (18 de octubre del 2019)

Docentes investigadores Renacyt por universidad de gestión privada sin fines de lucro

Como podemos apreciar en la tabla 7, la UPCH cuenta con el mayor número de investigadores que constituye el 51 % con 172 investigadores, seguido por la PUCP con el 49 % (165 investigadores). Respecto a la pertenencia por grupo de investigadores, la UPCH cuenta con 90 investigadores en María Rostworowski (52 %) y 82 investigadores en Carlos Monje Medrano (48 %). El promedio de investigadores Renacyt en la Universidad de gestión privada sin fines de lucro según la tabla 8, es de 169 investigadores, donde los investigadores que pertenecen al grupo de María Rostworowski son 97 y 72 investigadores en Carlos Monje Medrano.

Tabla 7. Docentes investigadores Renacyt/Concytec por universidad de gestión privada sin fines de lucro

Nº	UNIVERSIDAD	TOTAL	%	C. M	%	M. R.	%
01	Universidad Peruana Cayetano Heredia	172	51	82	57	90	46
02	Pontificia Universidad Católica del Perú	165	49	61	43	104	54
TOTAL		337	100	143	100	194	100

FUENTE: Base de datos RENACYT-CONCYTEC (18 de octubre del 2019)

Tabla 8. Promedio de docentes investigadores Renacyt/Concytec por universidad de gestión privada sin fines de lucro

Nº	UNIVERSIDAD	TOTAL	%	C. M	%	M. R.	%
01	Universidad Peruana Cayetano Heredia	172	51	82	57	90	46
02	Pontificia Universidad Católica del Perú	165	49	61	43	104	54
TOTAL		337	100	143	100	194	100
PROMEDIO		169		72		97	

FUENTE: Base de datos RENACYT-CONCYTEC (18 de octubre del 2019)

Docentes investigadores Renacyt por universidad de gestión privada con fines de lucro

En relación a los docentes investigadores por Universidad de gestión privada con fines de lucro, tal como podemos apreciar en la tabla 9, la Universidad "César Vallejo" cuenta con el mayor número de investigadores Renacyt que constituye el 92 % con 33 investigadores, seguido por la Universidad "Alas Peruanas" con el 08 % (03 investigadores). Respecto a la pertenencia por grupo de investigadores, la Universidad "César Vallejo" cuenta con 33 investigadores en María Rostworowski (100 %). El promedio de investigadores Renacyt en la Universidad de gestión privada con fines de lucro según la tabla 10, es de 18 investigadores, donde los investigadores que pertenecen al grupo de María Rostworowski son 17 y 01 investigador en Carlos Monje Medrano.

Tabla 9. Docentes investigadores Renacyt/Concytec por universidad de gestión privada con fines de lucro

Nº	UNIVERSIDAD	TOTAL	%	C. M	%	M. R.	%
04	Universidad Cesar Vallejo	33	92	00	00	33	97
08	Universidad Alas Peruanas	03	08	02	100	01	03
TOTAL		36	100	02	100	34	100

FUENTE: Base de datos RENACYT-CONCYTEC (18 de octubre del 2019)

Tabla 10. Promedio de docentes investigadores Renacyt/Concytec por universidad de gestión privada con fines de lucro

Nº	UNIVERSIDAD	TOTAL	%	C. M	%	M. R.	%
04	Universidad Cesar Vallejo	33	92%	0	0%	33	97%
08	Universidad Alas Peruanas	3	8%	2	100%	1	3%
TOTAL		36	100%	2	100%	34	100%
PROMEDIO		18		1		17	

FUENTE: Base de datos RENACYT-CONCYTEC (18 de octubre del 2019)

Graduados como doctores de la universidad peruana

Según la Dirección de Documentación e Información Universitaria y Registro de Grados y Títulos de la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU), en el sistema universitario peruano de universidades de gestión pública y privada hay un total de 2980 graduados como doctores; 1160 de universidades públicas, constituyendo el 39 %, y 1820 doctores graduados en universidades privadas, constituyendo el mayor porcentaje del 61 %, conforme se puede apreciar en la siguiente tabla 11.

Tabla 11. Graduados como doctores por universidades

Nº	UNIVERSIDAD	NÚMERO	(%)
01	Universidad de gestión pública	1160	39
02	Universidades de gestión privada	1820	61
TOTAL		2980	100

FUENTE: Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU, 2016)

Graduados como doctores de universidades de gestión privada sin fines de lucro

Según la tabla 12, tomando como referencia muestral a las universidades de gestión privada sin fines de lucro: Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) y Universidad Peruana Cayetanp Heredia (UPCH) se evidencia que cada una de ellas tiene entre 78 y 76 graduados respectivamente como doctores, haciendo una suma total de 151, con un promedio de 76 graduados como doctores, tal como referencia la Dirección de Documentación e Información Universitaria y Registro de Grados y Títulos de la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU).

Tabla 12. Graduados como doctores por Universidad de gestión privada sin fines de lucro

Nº	UNIVERSIDAD	NÚMERO	(%)
01	Pontificia Universidad Católica del Perú	78	52
02	Universidad Peruana Cayetano Heredia	73	48
TOTAL		151	100
PROMEDIO		76	

FUENTE: Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU): 2016

Graduados como doctores de universidades de gestión privada con fines de lucro

Como podemos apreciar en la tabla 13, los graduados como doctores de universidades de gestión privada con fines de lucro: "César Vallejo" y "Alas Peruanas" se evidencia que cada una de ellas tiene 848 (80%) y 202 (20%) graduados respectivamente como doctores, haciendo una suma total de 1062, con un promedio de 531 graduados como doctores, tal como referencia la Dirección de

Documentación e Información Universitaria y Registro de Grados y Títulos de la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU).

Tabla 13. Graduados como doctores por universidad de gestión privada con fines de lucro

Nº	UNIVERSIDAD	NÚMERO	(%)
01	Universidad Cesar Vallejo	848	80
02	Universidad Alas Peruanas	212	20
TOTAL		1062	100
TOTAL PROMEDIO		531	

FUENTE: Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU,2016)

Prueba estadística que corrobora la hipótesis planteada: $\alpha = 0.05$

Tabla 14: ANOVA para universidades de gestión pública

Grupos	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	586,852	2	293,426	17,218	0,000
Intra-grupos	409,000	24	17,042		
TOTAL	995,852	26			

Tabla 15. ANOVA para universidades de gestión privada

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	18,963	2	9,481	5,224	0,013
Intra-grupos	43,556	24	1,815		
TOTAL	62,519	26			

Considerando el criterio de decisión, tanto para las universidades de gestión pública como para las universidades de gestión privada, en el cuadro ANOVA se observa que el p-valor (sig.) asociado al valor de F encontrado es menor que $\alpha = 0,05$; entonces, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de que hay diferencia significativa entre las medias de los factores que fueron considerados.

Discusión

En la caracterización diferenciada de investigadores Renacyt por grupo de Carlos Monje Medrano y María Rostworowski, donde el mayor porcentaje está en el segundo grupo (70 %) se explica ya que el Estado peruano no implementa políticas y estrategias de investigación para la generación de conocimientos, de ahí la escasa producción científica a nivel mundial que muestra un escaso incremento anual, el cual se estima que bordea el 3%; valor similar al latinoamericano donde el Perú solo aporta con el 1% de los artículos científicos publicados en la región. Esta baja producción llega a ser preocupante (Gutierrez, 2016; Pretell, 2017 y Huamán, 2012); así la evidencia latinoamericana sobre la importancia de la inversión en investigación es escasa, con lo cual se desconoce si existe un adecuado manejo de recursos humanos y económicos en esta práctica (Obuku, 2017). Aproximaciones nacionales han caracterizado a las instituciones que incentivan la investigación mediante aportes económicos (Nieto, 2017); sin embargo, no se ha evaluado en cuánto influye este aporte en la producción científica.

Respecto a docentes investigadores Renacyt por regiones donde se tiene que la región de Lima es el que cuenta con el mayor número de investigadores Renacyt en el 63 %, tiene relación con lo que refiere Matos (1984) que "*somos un país con un rostro nuevo; es decir, un país con dos (02) sectores, uno representado por Lima como centro de la actividad económica y política del país y por otra parte las provincias desbordadas que son mayorías y que no son atendidas en sus necesidades económica, políticas y sociales de carácter intelectual académico fundamentalmente*". Así, estudios previos han enfocado los factores que predisponen a una mayor producción científica en las universidades desde las características de los autores. Por lo que, la producción científica en docentes universitarios se asocia a una edad menor de 40 años, ser docente de una Universidad que solicite tesis obligatoria y trabajar en una universidad altamente competitiva (Pereyra, 2014; Toro, 2012 y Obuku, 2017). Asimismo, se ha determinado que, en general, los factores que favorecen a la culminación de un proyecto de investigación son el haber realizado una tesis en pregrado y posgrado y contar con un asesor que tenga publicaciones científicas (Ticse, 2014).

En el aspecto del análisis situacional comparativo de docentes Renacyt en la universidad peruana tanto de gestión pública y privada sin y con fines de lucro; las universidades de gestión pública como la UNMSM cuenta con el mayor número de investigadores seguido por la UNA-La Molina y posteriormente por la UNI, de ello se desprende que el promedio de investigadores Renacyt en la Universidad de gestión pública es de 192 investigadores. En el caso de las universidades de gestión privada sin fines de lucro la PUCP y la UPCH, con un promedio de 169 investigadores Renacyt. Mientras que las universidades de gestión privada con fines de lucro como la universidad "César Vallejo" y la universidad "Alas Peruanas" que en promedio El promedio de investigadores Renacyt en la Universidad de gestión privada con fines de lucro es de 18 investigadores; sin embargo estas universidades cuentan con el mayor número (1062) de graduados como doctores y como promedio (531) a diferencia de las universidades privadas sin fines de lucro que cuentan con 151 doctores y con un promedio de 76 doctores por universidad.

Sobre este particular, García (2019) refiere que, para el caso de la Pontificia Universidad Católica del Perú, desde marzo del 2019, el Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica (Concytec) implementó el Registro Nacional Científico, Tecnológico y de Innovación Tecnológica (Renacyt), el cual busca tener una data fidedigna a nivel nacional de quiénes son los investigadores en nuestro país y cuál es la producción académica que tienen. La plataforma, que reemplaza a la anterior Regina, agrupa a los investigadores en dos grupos: Carlos Monge Medrano y María Rostworowski, cada uno con diferentes niveles o categorías, según la dedicación a la actividad científica.

En este contexto en relación a la calidad y contribución a la ciencia y tecnología, se tienen dos rankings con bastante difusión que han generado una serie de expectativas. Estos miden la reputación académica de las universidades, la confianza de los empleadores de los diversos sectores, el cuerpo docente, número de doctorados, productividad, publicaciones y presencia en web, posicionando así a la universidad en ámbitos internacionales.

El primero estuvo a cargo de la prestigiosa QS World University Rankings, que lanzó el ranking de las 300 mejores universidades de Latinoamérica, donde aparecen 16 universidades peruanas de las 140 existentes; es decir, apenas el 11% (el Perú ocupa el sexto puesto). Este ranking es liderado por Brasil, que coloca a 78 de sus 246 universidades en este grupo. Le siguen México, con 46 de un total de 146; Colombia, con 41 universidades de 175; Argentina (34 de 149) y Chile (30 de 77). Hay que anotar que las universidades de estos países aparecen en promedio entre el 25 y 30%. En el caso de Chile es incluso cercano al 40%. En el Top 100 Brasil tiene 25 universidades, Argentina 19, Chile 15, México 15, Colombia 11 y Perú solo 3: la Universidad PUCP (puesto 30), Universidad Nacional Mayor de San Marcos (57) y la Universidad Peruana Cayetano Heredia [UPCH] (65). Le siguen la Universidad Nacional Agraria La Molina, Universidad de Lima, UNI, USMP, San Agustín (Arequipa), Antonio Abad (Cusco), Universidad de Piura, Nacional de Trujillo, Universidad del Pacífico, UPC, Universidad Federico Villarreal, Ricardo Palma y USIL.

Asimismo, el ranking desarrollado por la revista América Economía, que coincide en la ubicación de las tres mejores universidades. Lo interesante de este ranking es que, al ser por invitación expresa, las universidades han revelado información actualizada valiosa que sirva para compararlas; sin embargo, tiene una limitación ya que solo participaron 14 universidades, es decir el 10% del total. Incluso, varias de las que aparecen en el ranking de QS no han participado por lo que debe tomarse solo como una referencia, a la espera de nuevas ediciones con mayor representatividad. Este ranking muestra que la universidad con mayor número de publicaciones es la UPCH, seguida de la PUCP. La UNMSM es la que mayor número de carreras acreditadas tiene (19), seguida de la Católica (9) y la de Lima (8). Las que tienen más proyectos concursables públicos y privados adjudicados son la UPCH, la PUCP y la del Pacífico, USIL tiene el mayor número de alumnos que han estudiado en el extranjero por intercambio y la UPC destaca por sus convenios internacionales, que es otro punto más a ser considerado por las demás universidades.

Conclusiones

1) los docentes investigadores Renacyt de la universidad peruana están en mayor porcentaje en el grupo de María Rostworowski a diferencia del grupo de Carlos Monge Medrano debido a que el Estado peruano no implementa políticas y estrategias de investigación para generación de conocimiento de ahí la escasa producción científica a nivel mundial que muestra un escaso incremento anual de mayor participación en el grupo de Carlos Monge.

2) Lima como capital de la República peruana tiene en su sede el mayor porcentaje de investigadores Renacyt a diferencia de las universidades asentadas en provincias como el "Perú profundo" por la designación de escaso presupuesto y oportunidades académicas, así como la ausencia de políticas en educación e investigación.

3) Las universidades de gestión pública cuentan con el mayor número de investigadores Renacyt a diferencia de las universidades de gestión privada, realidad que se agudiza en mayor grado con las universidades de gestión privada con fines de lucro, donde se expresa el menor porcentaje de docentes investigadores Renacyt, muy a pesar de contar con el mayor número de egresados con el grado académico de doctor. Por tanto, la contribución a la ciencia y la tecnología es en mayor grado por las universidades de gestión pública y universidades de gestión privada sin fines de lucro.

Referencias

Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.

Berliner, D.C. (2002). *Educational research: The hardest science of all.* In: Educational Researcher 31(8):18–20.

Björk, B.C. y Solomon, D. (2014). *Developing and Effective Market for Open Access.* In: Article Processing Charges. London: Welcome Trust.

Castells, M. (2006). *La sociedad red: Una visión Global.* Madrid, España: Alianza Editorial.

Concytec (2019). *Relación de docentes investigadores Renacyt de la Universidad peruana*. Lima, Perú: CONCYTEC.

Duarte, M. (2015). Importancia de la investigación científica en la vida universitaria. En: Revista Científica de la UCSA, Vol. 02 Diciembre, 2015: 3-5. Universidad del Cono Sur de las Américas.

Gutierrez, E.L. et al. (2016). *Uso de la evidencia en políticas y programas de salud aportes del Instituto Nacional de Salud*. En: Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública. 2016;33(3):1-5. DOI: 10.17843/rpmesp.2016.333.2308.

Eisenhart, M. y DeHaan, R. (2005). *Doctoral Preparation of Scientifically Based Education*. In: Researchers Educational Researcher 34(4):3-13.

García, O. (2019). Visibilización de los investigadores. Lima, Perú. En: Revista Enfoque Semanal: PUCP.

Huamán, L. et al. (2012). *Consumo de suplementos con multimicronutrientes Chispitas® y anemia en niños de 6 a 35 meses: estudio transversal en el contexto de una intervención poblacional en Apurímac, Perú*. En: Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública. 2012;29(3):314-323.

Kerlinger, F. y Lee B. (2002). *Investigación del Comportamiento - Métodos de Investigación en Ciencias Sociales*. Cuarta edición. México: McGraw Hill. 810 p.

Labaree, D.F. (2003). *The peculiar problems of preparing educational researchers.* In: Educational Researcher 32(4):13-22.

Matos, J. (1984). *Desborde popular y crisis del Estado*: *El nuevo rostro del Perú en la década de 198*0. Lima, Perú: IEP.

Moreno, M.G. (2009). *Experiencias en la formación para la investigación.* Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa del COMIE. Veracruz, México.

Morín, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo.* Barcelona, España: Gedisa.

Moquillaza, V.H. (2019). *Producción científica asociada al gasto e inversión en investigación en universidades peruanas*. Lima, Perú. Revista *Anales de la Facultad de Medicina* 80 (1).

Nieto, W. et al. (2017). Incentivos por publicación científica en universidades peruanas que cuentan con escuelas de medicina, 2017. Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública, 5 (2), 354-6. DOI: 10.17843/rpmesp.2018.352.3327

Obuku, E.A. et al. (2017). Where is students' research in evidence-informed decision-making in health? Assessing productivity and use of postgraduate students' research in lowand middle-income countries: a systematic review. *Health Res Policy Syst,* 15 (1):18.

Obuku, E.A. et al. (2017). *Academic research productivity of post-graduate students at Makerere University College of Health Sciences*. Uganda, from 1996 to 2010: a retrospective review. Health Res Policy Syst. 2017; 15 (1):30.

Paul, J.L. y Marfo, K. (2001). *Preparation of educational reserach in philosophical foundations of inquiry*. In: Review of Educational Research 71(4):525-547.

Pereyra, E.R. et al. (2014). *Publicación y factores asociados en docentes universitarios de investigación científica de escuelas de medicina del Perú. Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, (3), 424-30.

Pretell, E.A. (2017). De la investigación científica al diseño de políticas de salud: la experiencia con la eliminación de la deficiencia de yodo en

Perú. En: Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública, 34 (3), 538-43. DOI: 10.17843/rpmesp.2017.343.2861

Ramos, C.Y. (2013). *Una mirada analítica sobre la formación de investigadores en México y el crecimiento del campo de la investigación educativa*. Boletín Científico de Ciencias Sociales y Humanidades del ICSHA. EDÄHI 2 (3), 1-14.

Ruiz, J. (2010). Importancia de la investigación. *Rev. Cient. Maracaibo* 20 (2).

Schmelkes, C. (2009). Reflexiones acerca de la problemática en la descripción del método de investigación. Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa del COMIE. Veracruz, México.

Supo, F. (2018). Éxito de la formación académica doctoral en la Universidad peruana. *Revista Cuestiones de Sociología: Investigación en Ciencia y Desarrollo* 7 (1).

Ticse, R. et al. (2014). Factores asociados a la culminación del proyecto de investigación requerido para optar el título de especialista en una universidad peruana. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 31 (1), 48-55.

Toro, L.M. et al. (2012). *Publicación de los trabajos presentados a los congresos científicos de estudiantes de medicina, Perú 2002-2009: características y factores asociados. Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 29 (4), 461-8.

Torres, C. (1994). *Sociología política de la ciencia.* Madrid: CIS–Siglo XXI.

UNESCO 2001. Informe sobre desarrollo humano. UNESCO: México D.F.

Torres, J. (2006). Los procesos de formación de los investigadores educativos: un acercamiento a su comprensión. *EEDUCATIO Revista Regional de Investigación Educativa* 3, 67-69.

Wallerstein, I. (1979*). El moderno sistema mundial*, tomo I. México: Siglo XXI Editores.

Weiss, E. (2003). *La investigación educativa en México: Usos y Coordinación. Revista Mexicana de Investigación Educativa,* 8 (19), 847-898.