

# POSGRADO Y MOVILIDAD ACADÉMICA INTERNACIONAL

DOCTORADOS EN EDUCACIÓN  
EN BRASIL Y MÉXICO

**iec  
conadu**  
Instituto de Estudios y Capacitación



**CLACSO**

LESLIE ADRIANA QUIROZ SCHULZ

Quiroz Schulz, Leslie Adriana

Posgrado y movilidad académica internacional : Doctorados en Educación en Brasil y México / Leslie Adriana Quiroz Schulz ; editado por Miriam Socolovsky ; prefacio de Mónica De la Fare. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : IEC - CONADU ; Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO, 2018.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-47019-1-6

1. Educación. 2. Universidades. 3. Movilidad Estudiantil. I. Socolovsky, Miriam, ed. II. De la Fare, Mónica, pref. III. Título.

CDD 378.2

Primera edición: **Octubre de 2018**

Edición y corrección: **Miriam Socolovsky**

Diseño y diagramación: **Gabriela Rudión**

De esta edición:



**CLACSO**

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

# **POSGRADO Y MOVILIDAD ACADÉMICA INTERNACIONAL**

DOCTORADOS EN EDUCACIÓN  
EN BRASIL Y MÉXICO



LESLIE ADRIANA QUIROZ SCHULZ



Directora  
**Yamile Socolovsky**

Coordinadora de Actividades Académicas  
**Belén Sotelo**

Publicaciones  
**Miriam Socolovsky**

Instituto de Estudios  
y Capacitación  
Federación Nacional  
de Docentes Universitarios  
Pasco 255 | CPAC 1081 AAE

Ciudad De Buenos Aires  
Argentina  
(54 11) 4953.5037  
(54 11) 4952.2056

secretaria\_iec@conadu.org.  
**ar [www.iec.conadu.org.ar](http://www.iec.conadu.org.ar)**



Secretario Ejecutivo  
**Pablo Gentili**

Director de Formación y Producción Editorial  
**Nicolás Arata**

Núcleo de Producción  
Editorial y Biblioteca Virtual

Coordinador Editorial  
**Lucas Sablich**

Consejo Latinoamericano  
de Ciencias Sociales  
Conselho Latino-americano  
de Ciências Sociais  
EEUU 1168 | C1101 AAX  
Ciudad de Buenos Aires  
Argentina  
(54 11) 4304.9145  
/ 9505 Fax (54 11)

4305.0875

clacso@clacso.edu.ar  
**[www.clacso.org](http://www.clacso.org)**

No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su almacenamiento en un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio electrónico, mecánico, fotocopia u otros métodos, sin el permiso previo del editor.

Este libro está disponible en texto completo en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO y en el sitio web de IEC-CONADU.

Patrocinado por la Agencia Sueca de Desarrollo Internacional  **Asdi**

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

# POSGRADO Y MOVILIDAD ACADÉMICA INTERNACIONAL

DOCTORADOS EN EDUCACIÓN  
EN BRASIL Y MÉXICO

**iec**  
**conadu**  
Instituto de Estudios y Capacitación

 **CLACSO**

LESLIE ADRIANA QUIROZ SCHULZ



*A mis padres,  
por las alas  
pero tambi n por las ra ces.*





# AGRADECIMIENTOS

La siguiente lista de agradecimientos es un homenaje especial para todas aquellas personas e instituciones que significaron un aliciente vital durante la realización de este trabajo.

A mi familia: Maria Guadalupe, Juan Carlos, Nahiely, Juan Carlos, Jocelyne y Einar –todos ellos diferentes ejemplos de guerreros valientes e incansables– por estar siempre a mi lado, a pesar de la distancia geográfica. A mis mujeres antecesoras: Dolores y Rosalba por su sabiduría ancestral que me guio en los momentos difíciles; y a mis mujeres sucesoras: Shahide, Nishme, Dayana y Lía, en quienes reconozco un futuro posible.

A la Organización de Estados Americanos (OEA) y al Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras (GCUB) por el otorgamiento de la beca del Programa de Alianzas para la Educación y la Capacitación que me permitió realizar este trabajo, así como a la Coordinación para el Perfeccionamiento del Personal de Nivel Superior (CAPES) de Brasil, por la apertura hacia este tipo de programas de internacionalización que dan apoyo a estudiantes de todas las latitudes.

A la Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) y en especial al Programa de Pós-graduação em Educação, por el acompañamiento y excelencia académica.

Un agradecimiento especial a la directora de mi tesis de maestría, la Dra. Mónica de la Fare, por su invaluable trabajo de guía en la realización de esta investigación pero, sobre todo, por su paciencia, cariño y ejemplo de humanidad y calidad profesional.

A las profesoras que contribuyeron con su lectura y valiosas recomendaciones durante el proceso de cualificación de este estudio: la Dra. Marília Morosini y la Dra. Laura Rovelli; así como a la Dra. Isabel Carvalho, quien también realizó importantes sugerencias para la versión final de esta investigación, y al profesor Gerardo Acosta, quien me motivó para tomar este reto.

A todos los que prestaron su voz, experiencia y tiempo para la concreción de este trabajo: Jose Antonio, Elane, Rocío, Chalissa, Maria Luisa, Martha Flor, Hugo, Eliane, Marcelo, Mayra, Pricila, Janette, Lucas, Patricia, Carla, Darwin, Tatiane y Evangelina.

A mis queridas Aurici, doña Eunice, Amanda, a mi “Familia Mutante”, colegas del NEAS y al resto de mis anjos brasileiros a quienes no podría citarlos todos pues sería imperdonable olvidar mencionar a alguno.

# NDICE

Prefacio .....	13
Introducci n .....	17
Cap tulo 1: El campo del posgrado en Brasil y M xico. Especificidades de los doctorados en educaci n .....	23
1.1 Contextualizaci n hist rica del campo del posgrado .....	24
1.2 Configuraci n actual del Posgrado en Brasil y M xico.....	35
1.3 Las agencias como reguladoras del campo .....	44
1.4 Especificidades del campo en Educaci n.....	54
Cap tulo 2: Convergencias y distanciamientos entre la pol tica exterior, la internacionalizaci n del posgrado y la pol tica institucional.....	71
2.1 Ejes centrales de la pol tica exterior de cada pa s .....	73
2.2 Estrategias pol ticas nacionales para la internacionalizaci n del posgrado. El caso de la MAI.....	82
2.3 La pol tica institucional para la internacionalizaci n del posgrado en dos IES .....	109
Cap tulo 3: las experiencias de MAI de los doctorandos.....	125

3.1 Caracterizaci n de los entrevistados .....	126
3.2 Preparando las maletas. De la decisi n a la acci n .....	134
3.2.1 ¿Por qu moverse? .....	134
3.2.2 El acompa amiento pol tico-institucional .....	143
3.3 La MAI en acci n. Un “otro” espacio de formaci n.....	153
3.3.1 Conociendo un “otro” campo cient fico: posibilidades de participaci n acad mica y “la contraparte” .....	154
3.3.2 ¿Construcci n de autonom a o adquisici n de un habitus? .....	160
Cap tulo 4: Efectos de la MAI en la formaci n para la investigaci n.....	169
4.1 Los resultados “tangibles” y las redes. Posibles contribuciones directas al campo cient fico .....	170
4.1.1 La MAI reflejada en las producciones cient ficas .....	171
4.1.2 Pensando en red. Posibilidades de colaboraci n a partir de una MAI .....	182
4.2 Los resultados “intangibles”. Percepciones de la transformaci n personal/profesional .....	190
4.2.1 ¿Qu me dej la MAI? Las experiencias en perspectiva.....	191
4.2.2 “Un nuevo investigador”. Percepciones de las reconfiguraciones profesionales.....	196
4.3 Pol ticas nacionales para la internacionalizaci n y el campo cient fico en Educaci n. Las opiniones de los doctorandos .....	201
Consideraciones finales .....	214
Referencias .....	220

# PREFACIO

Mónica de la Fare

El posgrado continúa protagonizando un proceso de expansión en América Latina, con diferencias en cada país, y si bien han aumentado los estudios sobre este espacio del sistema universitario, aún puede ser considerado como un área de vacancia temática dentro del amplio conjunto de investigaciones dedicadas a la educación superior. En un estudio anterior sobre la política de posgrado en Argentina enfatizábamos que la complejidad de este espacio social exige analizar no sólo las políticas universitarias sino también las de ciencia y tecnología; así como aspectos de las tradiciones disciplinares e institucionales asociadas a la investigación y a la formación de investigadores en los diferentes campos de conocimiento, y las posibles contribuciones de este nivel de formación universitaria para los desarrollos nacionales y regionales (De la Fare; Lenz, 2012). Este libro, producto de la tesis de maestría de Leslie Adriana Quiroz Schulz, a quien tuve el gusto de dirigir y con quien consolidamos también una relación de coautoría, agrega a esa compleja trama otra vertiente de análisis referida a la relación entre las políticas nacionales de posgrado y las de relaciones exteriores, a través de una delimitación

que prioriza el estudio de la movilidad académica internacional (MAI) en el posgrado. Representa una interesante contribución porque si bien la internacionalización ocupa un lugar destacado en la agenda de organismos nacionales e internacionales, en los espacios universitarios y ha ganado mayor espacio en las agendas de investigación en educación superior, aún son pocas las producciones que focalizan en el posgrado.

La investigación de Leslie busca problematizar, a partir de una perspectiva relacional anunciada en las primeras páginas de este libro, la transversalidad entre la política exterior y el posgrado, leída en términos de una tensión entre convergencias y distanciamientos entre dichos sectores de gobierno así como entre las orientaciones más amplias de las políticas nacionales y las decisiones que corresponden al nivel institucional y que, de una forma u otra, condicionan las características de la MAI. Dicha tensión, abordada particularmente en el segundo capítulo, permea toda la investigación y presenta un telón de fondo esclarecedor para comprender las experiencias de movilidad académica internacional de los sujetos entrevistados para este estudio, foco de análisis de los últimos dos capítulos.

Además, la inclusión de la voz de los estudiantes de dos doctorados en educación seleccionados para esta investigación, posgrados considerados en las más altas posiciones del sistema de evaluación nacional, da visibilidad a los efectos de la MAI en la producción y procesos vivenciados por sus protagonistas. En este sentido, esos dos últimos capítulos también presentan, al lector atento, una invitación a la reflexión sobre el sentido de la internacionalización en el doctorado, espacio donde los discursos sobre excelencia académica a veces olvidan que formar/ dirigir a un doctorando implica no sólo formar a un investigador, a

un autor de un campo de conocimiento específico sino también –y en simultáneo– formar un par, un colega, en el marco de culturas universitarias cada vez más penetradas por la lógica de la competitividad.

Si bien no constituye el foco de la investigación, otra cuestión tematizada por este trabajo es la relación entre los sistemas nacionales de evaluación del posgrado y la internacionalización. El primer capítulo de este libro, dedicado a contextualizar los doctorados en educación, presenta un interesante material para pensar cómo la constitución de las agencias universitarias nacionales, así como sus posiciones actuales y los modelos de evaluación a partir de los que regulan (en su dupla función evaluadora y de fomento) influyen las dinámicas del posgrado y llegan a convertirse, como es el caso brasileño, en piezas de “tracción” de la internacionalización. De esta forma, la observación de Leslie en relación a “las movilidades académicas” presentada en el tercer capítulo, advierte sobre los contrastes entre aquellas experiencias de MAI sustentadas por el fomento de una agencia nacional, que financia un mayor tiempo de estancia en el exterior, como es el caso de Brasil, o las que dependen de otras fuentes, como en el caso mexicano, con un fomento menor que lleva a reducir el período de la movilidad y por lo tanto la experiencia y sus posibilidades.

Por último, enfatizo que otra de las contribuciones de este estudio, que destaca la importancia estratégica de los posgrados en educación para el desarrollo regional, es el conjunto de temas que abre para nuevas investigaciones sobre este tema. En tiempos en que el ideario neoliberal intenta ser reimpuesto por varias vías políticas en distintos países de América Latina resulta imprescindible estar atentos a los actuales rumbos

de los procesos de internacionalización del posgrado. Como señala este libro y como analiza el trabajo de Daniela Perrotta, bajo el término internacionalización se pueden reconocer distintas concepciones políticas referidas al conocimiento y a la educación, así como a la relación entre la universidad, la sociedad y el Estado (Perrotta, 2016). La defensa de la educación como un bien público frente a las tentativas de mercantilización de la educación superior incluye, como señalamos en otra oportunidad, el análisis crítico del espacio del posgrado.

## Referencias

De la Fare, M.; Lenz, S. (2012) *El posgrado en el campo universitario. Expansión de carreras y productividad de tesis en la Argentina*. Los Polvorines: Universidad de General Sarmiento; Buenos Aires: IEC-CONADU.

Perrotta, D. (2016). *La internacionalización de la universidad. Debates globales, acciones regionales*. Los Polvorines: Universidad de General Sarmiento; Buenos Aires: IEC-CONADU.



# INTRODUCCIÓN

Este libro es una versión corregida de la tesis de maestría de la autora que, con un título similar, fue defendida públicamente el 24 de febrero de 2016 en el Programa de Posgrado de la Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil<sup>1</sup>. Se trata de una investigación que buscó profundizar el análisis de las dinámicas de la internacionalización en el posgrado (reflejadas en las políticas institucionales de las universidades) y sus efectos en el campo científico, a través del análisis puntual de una de las estrategias de acción que se derivan de dicho fenómeno: la Movilidad Académica Internacional (MAI) de los estudiantes.

Así, para poder comprender las dinámicas propias de esta compleja trama, se elaboró un análisis transversal que incluyó dimensiones macro-estructurales (políticas públicas nacionales de Educación Superior y de Relaciones Exteriores) y micro-estructurales (aspectos institucionales y efectos en la formación para la investigación y producción de los estudiantes) del objeto

<sup>1</sup> Esta tesis de maestría fue dirigida por la Dra. Mónica de la Fare, profesora/investigadora de dicho Programa de Posgrado. La realización de esta maestría para la autora del trabajo fue posible gracias a la beca del Programa de Alianzas para la Educación y la Capacitación, otorgada por la OEA en alianza con la GCUB y el gobierno brasileño, en este caso, la autora recibió una beca CAPES, durante el periodo 2014-2016.

de estudio, a partir de la siguiente pregunta de investigación: ¿de qué forma se configuran las políticas educacionales para la internacionalización del Posgrado –principalmente las referidas a la Movilidad Académica Internacional– y cuáles son sus efectos en la formación y producción científica de los estudiantes de dos doctorados en Educación de Brasil y México, durante el periodo 2010-2014?

Durante las últimas décadas, la denominada internacionalización de la Educación Superior cobró interés y relevancia entre la comunidad académica mundial y numerosos estudios comenzaron a desarrollarse. Particularmente en la región latinoamericana, recientes investigaciones se debaten entre defender las ventajas del fenómeno y alertar sobre los riesgos del mismo. Sin embargo, aún existen vacancias temáticas que exigen estudios diferenciados en relación con los múltiples factores involucrados y los efectos en los estudiantes, principalmente en el nivel de posgrado, ya que si bien, en ocasiones, este es considerado dentro de las investigaciones sobre Educación Superior, pocas veces recibe análisis dirigidos exclusivamente a sus programas.

Aunque los estudios sobre la movilidad de investigadores y académicos han cobrado interés en las últimas décadas, diversos autores (Albatch, 2004; Buti, 2008; Rincón, 2013) destacan que éste no es un fenómeno reciente. Gacel-Ávila (2000) expresa que la movilidad ha estado presente desde la creación de las primeras universidades. Las universidades europeas tenían un carácter internacional y cristiano. Los profesores más prestigiosos acudían a estos centros donde se utilizaba un idioma común, el latín, programas de estudios y sistemas de exámenes uniformes, que permitían a los estudiantes itinerantes comenzar sus estudios en un *studium* y continuar después en otro; se asegu-

raba el reconocimiento de los estudios en todos los países de la cristiandad. Además, al concluir sus estudios, regresaban a sus países de origen –donde llegaban a ocupar cargos importantes– con un gran número de experiencias novedosas, ideas, opiniones y principios políticos, con los que podían aplicar y propagar los conocimientos adquiridos.

Sin embargo, es durante la década de 1990 cuando se produce un verdadero auge en la MAI; fundamentada ya no solo por razones de tipo político y económico sino también por el aumento de la oferta de programas de posgrado, la creación de redes y convenios con diversas universidades europeas y de la región, que propiciaron el intercambio académico, en busca de una formación diferente a la existente en sus lugares de origen (Buti, 2008). En fechas recientes, los estudios sobre el tema se han enfocado en la expansión de la movilidad entre estudiantes de licenciatura/grado<sup>2</sup> y en algunos casos en el análisis de programas específicos. Por ejemplo, un estudio mostró que las acciones agrupadas en el programa Sócrates –especialmente Erasmus– facilitan la movilidad de corto plazo de estudiantes y de docentes en el espacio de la Unión Europea.

Por otro lado, el panorama de estudios sobre la movilidad académica en los posgrados es escaso; Harfi (2006: 91) destaca que “son pocos los países que tienen un sistema estadístico que permite analizar tendencias en la movilidad internacional de doctores en términos cuantitativos y cualitativos”. La movilidad es un elemento clave en la formación doctoral y posdoctoral,

<sup>2</sup> En México a las carreras universitarias se les denomina “licenciaturas” pudiendo obtener un título como licenciados, ingenieros o la profesión estudiada dependiendo de la expedición del título de cada universidad. Es decir que, a diferencia de otros países de Latinoamérica, como es el caso de Brasil, en México el término “licenciatura” no hace referencia a los estudios que acreditan para ejercer la docencia en el nivel de enseñanza primaria o básica. En resumen, el término se puede usar como equivalente al término de “grado”, pues también hace referencia al nivel de estudios previo al “posgrado”.

así como también un vector esencial para compartir el enriquecimiento cognitivo y personal. Al mismo tiempo, “la movilidad internacional es inherente a la excelencia científica, la cual requiere la interacción entre investigadores y más generalmente, entre establecimientos de enseñanza y laboratorios de investigación públicos y privados” (Harfi, 2006: 101), de ahí la necesidad de construir análisis específicos para dicho nivel académico.

A su vez, existen muchos tipos de movilidad académica, pero en el presente estudio se analiza exclusivamente aquella enmarcada en una posibilidad dada al alumno por su universidad de origen y desarrollada por un periodo definido de tiempo, con la obligación de retornar para terminar el curso de doctorado con una única titulación en la universidad en la cual se matriculó originalmente.

Además, cabe mencionar que este estudio partió del supuesto de que la definición de políticas educacionales, establecidas por cada universidad de origen, está permeada por la idea de un *proyecto país* que encamina a una nación en la búsqueda por un posicionamiento en el escenario internacional, lo cual, aunado a las recomendaciones de organismos internacionales y la influencia de tendencias neoliberales, configura las líneas a seguir para determinar las estrategias de internacionalización para la Educación Superior de cada nación. Por ello, el análisis de las directrices de política exterior de un país se convierte en pieza fundamental para comprender las acciones de política educacional establecidas.

También resulta importante aclarar que el periodo elegido para el estudio es del año 2010 al año 2014, lo cual se decidió en función de un tiempo promedio en el que ambos países realizaron reformas a sus planes de políticas públicas para

el Posgrado (Brasil en el 2010, México en el 2012), así como por el momento en el que se llevó a cabo la investigación. En este sentido, para el caso brasileño, el análisis focaliza y da visibilidad a las políticas de internacionalización de la Educación Superior implementadas por los gobiernos de Dilma Rousseff y Luiz Inácio Lula da Silva, en las que se identifican diferencias que serán destacadas especialmente en los primeros capítulos pero que indudablemente marcaron una continuidad en las políticas públicas direccionadas al posgrado. Actualmente, tanto en el caso mexicano como en el brasileño, el panorama político general es otro y el abordarlo exigiría una nueva investigación<sup>3</sup>.

Sin embargo, no puede dejar de mencionarse que Brasil -luego del golpe político parlamentario que provocó la interrupción del mandato constitucional de la presidenta Rousseff- evidencia cada vez más claramente un cambio de rumbo en el gobierno del Estado, con un conjunto de medidas y normas que reeditan a cualquier costo las recetas de las conocidas políticas neoliberales. En cuanto a México, ante la elección de Donald Trump como presidente de los Estados Unidos de Norteamérica se encuentra en un momento de redefiniciones con relación al histórico y conflictivo vínculo construido entre ambos países. Todas estas situaciones políticas de alguna forma modifican las políticas educacionales para la internacionalización de la educación en ambos países.

En resumen, la investigación que aquí se presenta tiene el objetivo de identificar las dinámicas centrales en los procesos de internacionalización de los Posgrados en Brasil y México, en el período mencionado, analizando particularmente las experiencias de Movilidad Académica Internacional de estudiantes de dos programas de doctorado en Educación y las contribucio-

<sup>3</sup> Un análisis de la actual coyuntura latinoamericana incluyendo referencias a la situación de ambos países puede encontrarse en el trabajo organizado por Gentili y Trotta (2016).

nes que estas traen para la formación académica y producción científica de los mismos. Se presenta organizado en cuatro capítulos. El primero propone una radiografía de los macrocosmos que albergan los programas de posgrado seleccionados, desde su institucionalización hasta la actualidad; es decir, un panorama histórico del campo de posgrado en Brasil y en México. Consecuentemente, el segundo capítulo expone el análisis de documentos, tanto los referidos a las directrices de política exterior en curso, como los que incluyen las políticas federales para la internacionalización del posgrado, reflejadas en las políticas institucionales implementadas al interior de los dos doctorados en Educación seleccionados, durante el periodo de estudio elegido (2010-2014); principalmente, aquellas que fomentaron la MAI. Los últimos dos capítulos muestran los efectos generados por las movilidades académicas, a partir de los datos construidos a través de la realización de las entrevistas, buscando dar voz a los protagonistas de las experiencias.

## Capítulo 1

# **El campo del posgrado en Brasil y México**

## Especificidades de los doctorados en educación

Al considerar al posgrado como pilar fundamental del desarrollo científico y, por tanto, motor de la transformación social y económica de un país, es de vital importancia emprender estudios que lo cuestionen, buscando fortalecer dicho nivel de estudios en la región latinoamericana:

Se reconocen para el Posgrado dos objetivos principales y complementarios: formar profesionales especialistas e investigadores en las distintas áreas del conocimiento y producir conocimiento a través de la realización de investigaciones dirigidas, especialmente en maestrías orientadas a la formación en investigación y en doctorados. Ambos necesitan ser considerados en una delimitación que refiera al sistema universitario y en una complejidad que contemple el atravesamiento entre las políticas de Educación Superior y las de ciencia y tecnología a nivel nacional, así como la articulación del Posgrado con aspectos asociados al desarrollo nacional y regional (De la Fare y Lenz; 2012: 13).

Visibilizando esta complejidad, el presente capítulo se inicia con un breve recorrido histórico que destaca el surgimiento, desarrollo, auge y expansión del posgrado, tanto en Brasil como en México, para después describir su configuración actual bajo una perspectiva interpretativa de algunos conceptos de la teoría de los campos de Pierre Bourdieu, que permiten evidenciar el entrelazamiento de instituciones, agencias y agentes que lo han permeado y particularizado<sup>4</sup>. A seguir, se destaca el papel de las agencias federales de fomento al posgrado, reconociendo en ellas el papel fundamental de regulación del campo, que determina características específicas de los Sistemas Nacionales de Posgrado en cada país.

En cuanto a los programas de Doctorado en Educación, se entienden como un subcampo que recoge características del gran campo del posgrado (a su vez atravesado por el campo científico y el universitario) pero con especificidades propias de su tradición individual, lo cual se describe a través del devenir histórico, a nivel regional y nacional, que en perspectiva comparada posibilita observar las particularidades de cada sistema.

## 1.1 Contextualización histórica del campo del posgrado

Las “luchas anteriores”, consideradas como la historicidad en la configuración del campo del posgrado, “se encuentran objetivadas en las instituciones y las disposiciones, y dirigen las estrategias y las posibilidades objetivas de los diferentes agentes o instituciones en las luchas presentes” (Bourdieu, 1994: 141). En

<sup>4</sup> La noción de campo pretende designar ese espacio relativamente autónomo, ese microcosmos provisto de sus propias leyes. Si bien está sometido, como el macrocosmos, a leyes sociales, éstas no son las mismas. Si bien nunca escapa del todo a las coacciones del macrocosmos, dispone de una autonomía parcial, más o menos marcada, con respecto a él (Bourdieu, 2003a: 74-75).



este sentido, siendo que se propone un estudio comparado entre dos países, es de suma importancia conocer el transcurso de la construcción en ambos campos a fin de detectar particularidades, similitudes y diferencias.

Como panorama latinoamericano, el contexto de inicios del siglo XX exigía dar respuesta a las nuevas demandas internacionales de las capas medias urbanas, a los requerimientos que implicaban la conformación de los estados modernos, a las exigencias de la industrialización por sustitución de importaciones y a la vigorosa urbanización; todo lo cual promovió la democratización y la expansión de las universidades, así como una nueva orientación hacia la formación de profesionales (Rama, 2007).

En el caso particular de Brasil, la primera universidad nacional que se fundó fue la de Río de Janeiro en 1920, la cual fue una primera experiencia que llevó a que once años después, en 1931, se creara el Estatuto de Universidades Brasileñas, que buscaba conciliar los altos estudios para la profesionalización bajo un modelo de inspiración francesa (napoleónico) que representaba principalmente una institución cultural donde la investigación era raramente desarrollada.

Las siguientes dos décadas fueron caracterizadas como un periodo de efervescencia ideológica en el ámbito de la educación, principalmente entre grupos liberales y conservadores (Gaio, 2008); sin embargo, la mayoría de esas ideologías sólo permearon los niveles de enseñanza que van desde la educación básica hasta el grado. Siendo así, a nivel federal, el posgrado se institucionalizó hasta la década del cincuenta, cuando se volvieron nítidas las estrategias gubernamentales dirigidas a este nivel de estudios, pues en 1951 se crearon dos de las agencias más importantes para este campo: el Consejo Nacional de Desarrollo

Científico y Tecnológico (CNPq) y la Coordinación para el Perfeccionamiento del Personal de Nivel Superior (CAPES), sobre las cuales se profundizará más adelante.

En los años subsecuentes, el proyecto que derivó del trabajo inicial de estas agencias fue importante para la consolidación del campo del posgrado en Brasil. Particularmente el papel de Anísio Teixeira<sup>5</sup> como Secretario General de la denominada en la época Campaña CAPES, quien configuró un conjunto de iniciativas y políticas cuyos presupuestos básicos estaban en la idea de que el posgrado podría constituir la principal estrategia de reconstrucción de la universidad brasileña y cubrir las necesidades de desarrollo nacional (Mendonça, 1999)<sup>6</sup>.

Mientras tanto, en el caso mexicano, el único antecedente del cual se tiene registro es la Escuela Nacional de Altos Estudios, creada en 1909, en la cual se podían estudiar cursos similares a lo que hoy en día serían la maestría y el doctorado, únicamente con tener previamente el bachillerato<sup>7</sup>; aquí se formaba a los profesores para las escuelas normales y la enseñanza media, la investigación y la alta docencia. No obstante, el desarrollo de los posgrados en su versión actual, de poslicenciatura, es relativamente reciente si se considera que el sistema educativo vivió un proceso de expansión y diversificación importante, a partir de la década de 1960 (Noriega y Lechuga, 2012).

La educación pública de principios de siglo estuvo marcada por el legado nacionalista de la Revolución de 1910,<sup>8</sup>

5 Jurista, intelectual, educador y escritor brasileño. Considerado uno de los principales idealizadores de las transformaciones de la educación brasileña en todos los niveles, durante la década del veinte en adelante.

6 La traducción del portugués al español de esta cita y de todas las que se presentan en el texto, son de autoría propia.

7 El término "bachillerato" (algunas veces substituido por el término "preparatoria") es usado en México para referirse a los estudios de enseñanza media, es decir aquel periodo de estudios previo a los estudios de nivel de grado.

8 La Revolución Mexicana fue un conflicto armado de carácter social y político que implicó un gran movimiento popular antilatifundista y antiimperialista que se manifestaba en contra de la supremacía de la burguesía sobre las instituciones del estado.

que se trasladó a sus instituciones. Un ejemplo de ello fue la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921, como proyecto impulsado por José Vasconcelos.<sup>9</sup> Ésta se constituyó como la principal agencia federal para la educación en México, dedicada con especial atención a los niveles básicos, secundarios, técnicos y de licenciatura. Dicha tendencia siguió en los años subsecuentes, pues bajo un contexto internacional de posguerra, la ideología del Estado Benefactor permeó a los países en vías de desarrollo y en México generó una economía de la exportación dependiente de las economías capitalistas emergentes; ello priorizó los esfuerzos educativos en cursos técnicos y de grado, enfocados al productivismo y la industrialización.

En este sentido, a pesar de que el sector gubernamental no vislumbraba aún un modelo de educación posgraduada, fueron los rectores y directivos de la Educación Superior quienes manifestaron su preocupación por coordinar los esfuerzos en dicho ámbito y planear su desarrollo. Así, luego de reunirse con dicho objeto durante varios años, acordaron constituir, en 1950, la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES). Esa instancia tuvo un papel importante, en cierto modo supletorio, ante la ausencia en la administración pública de un aparato especializado para dicho tema. Quienes marcaron la pauta con la creación de estudios de posgrado fueron las dos principales Instituciones de Educación Superior (IES) en el país: la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el Instituto Politécnico Nacional (IPN). Éste último fue determinante en la consolidación de la investigación

<sup>9</sup> José Vasconcelos Calderón fue una de las principales figuras en la historia de la educación en México y en la consolidación de la Secretaría de Educación Pública. Su visión educativa integral abarcó con igual importancia la ciencia y el humanismo, por lo que contribuyó en gran medida a fundar el México moderno.

en México, gracias a la creación del Centro de Investigación y Estudios Avanzados (CINVESTAV)<sup>10</sup> en 1961, sobre el cual se profundizará más adelante.

A nivel nacional, los años entre la década del cuarenta y setenta significaron un periodo de creación y expansión de universidades por toda la República Mexicana.

En la década de los cuarenta se crearon diez nuevas IES, y se abrió paso al surgimiento tanto de los primeros institutos tecnológicos regionales (ITR) como de las primeras instituciones privadas (la Universidad Autónoma de Guadalajara (UAG); el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM); y el Centro Cultural Universitario (antecedente de la Universidad Iberoamericana). Para 1960 el sistema público contaba ya con 31 IES (22 universidades públicas estatales, siete institutos tecnológicos regionales, la UNAM y el IPN). La oferta privada llegaba a 19 instituciones. Diez años más tarde el número total se había duplicado, con lo cual ya sólo cuatro estados del país no contaban con alguna universidad pública y el número de instituciones privadas llegó a 34 (González Rubí, 2008: 24).

En paralelo, el escenario mundial de posguerra presentaba el surgimiento de organismos internacionales que adquirirían fuerte relevancia en la discusión mundial sobre las políticas económicas y sociales. Dentro de estos se destaca el papel del Banco Mundial (BM), creado en 1944 y cuya primera misión en suelo latinoamericano fue en 1954 en Chile con apoyo del Fondo Monetario Internacional (FMI). En el ámbito educativo, las agencias internacionales articulaban el debate sobre las tendencias globales, realizaban diagnósticos al interior de

<sup>10</sup> Abocado fundamentalmente a conjugar la investigación con la formación de posgrado en diferentes áreas y disciplinas. El CINVESTAV ha desarrollado programas de la más alta calidad y se ha expandido en una red de unidades especializadas ubicadas en diversas partes del país.

los países y regiones y establecían recomendaciones para el logro de resultados comunes, en consonancia con objetivos de desarrollo económico.

En este sentido, el establecimiento federal del Posgrado mexicano sólo puede considerarse de manera oficial hasta la década del setenta, pues según Maya Alfaro (2007) fue en función de las tendencias y recomendaciones de organismos internacionales que México tuvo la necesidad de dar respuesta gubernamental a varias demandas mundiales concernientes a la Educación Superior. Entre las más destacadas se puede citar la profesionalización docente para Educación Media Superior y Superior. A manera de contexto, “cabe señalar que en 1970 sólo 13 instituciones de educación superior tenían programas de posgrado y la matrícula en todos sus niveles era de 4.088 estudiantes” (Martiniانو; Pérez; Morán, 2006: 6). Siendo así, el campo del Posgrado en México únicamente comenzó a crecer con la creación, en 1970, del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), el cual, desde su inicio, se constituyó con un sistema de becas para estudios de posgrado, que impulsó la creación y el desarrollo de nuevos programas.

El auge de los sistemas de posgrado en cada país también se presenta de forma diferenciada pero, en ambos casos, con una fuerte interferencia del aparato estatal. En Brasil, el momento clave de impulso al posgrado inició con el establecimiento de la dictadura en el país, pues con el gobierno militar instaurado en 1964 se intentó implementar un modelo de crecimiento basado en la Educación Superior, razón por la cual, según Oliveira (2012: 107),

[...] la CAPES gana nuevas atribuciones como agencia estratégica en el proceso de reformulación de las políticas sectoriales, con destaque en el sector de enseñanza superior

y de ciencia y tecnología [...] desde entonces, el Posgrado brasileño comenzaría a expandirse de forma considerable.

Según Ferreira Jr. y Bittar (2008) la educación durante el régimen militar fue concebida como un instrumento al servicio de la racionalidad tecnocrática; esto es porque se buscaba crear una sociedad urbano-industrial en la periferia del sistema capitalista mundial. A este proyecto se le llamó: “Brasil, país del futuro”, y se encuadraba en un proceso de modernización autoritaria capitalista de producción, que repercutía en demandas científicas y tecnológicas. Para la alta tecnocracia brasileña de la dictadura militar, la tarea a cumplir era crear los fundamentos de un sistema nacional de enseñanza, con base en aparatos estatales que fortificaran una organicidad entre educación y aumento productivo de la economía nacional;

[...] los tecnócratas defendían, como presupuesto básico, la aplicación de la “teoría del capital humano”, como fundamentación teórico-metodológica instrumental para el aumento de la productividad económica de la sociedad. La tecnocracia brasileña estaba afiliada a los dictámenes de la “escuela económica” con sede en la Universidad de Chicago, EEUU (Ferreira Jr. y Bittar, 2008: 343).

Bajo esta lógica, se privilegió la estructuración de programas de Posgrado con la doble función de producir conocimientos exigidos por las demandas de crecimiento acelerado de producción económica y, al mismo tiempo, formar nuevos cuadros capacitados para la generación de ciencia y tecnología. Según Laus y Morosini (2005) una fase importante de crecimiento para la Educación Superior se logró gracias a las reformas universitarias de 1968, realizadas en acuerdo entre el Ministerio de Educación y Cultura de Brasil (MEC) y la Agencia Estadounidense para el Desarrollo (USAID), que se basaban en eficiencia administrativa,

estructura departamental y la triada indivisible entre enseñanza, investigación y extensión.

Es de resaltar la influencia de los Estados Unidos durante este periodo, puesto que la relación bilateral había comenzado desde el año de 1950 cuando se firmó el Acuerdo Básico de Cooperación Técnica entre los gobiernos de Brasil y los Estados Unidos de Norteamérica, que estableció principios y normas que derivarían finalmente en la presencia de los técnicos estadounidenses en Brasil, durante la década del sesenta, para la formulación de las políticas públicas educacionales (Gaio, 2008). Bajo dichos parámetros se estableció en Brasil el modelo humboldtiano de universidad, basado en la investigación y los principios de las universidades estadounidenses<sup>11</sup>.

A partir de un conjunto de posiciones pragmáticas desarrollaron elementos teóricos a partir de los cuales proporcionaban una serie de parámetros de políticas educacionales a los gobiernos. Estos elementos contenían, en esencia, un propósito modernizador que incorporaba cuestiones como el desarrollo económico y tecnológico de los países periféricos hacia los padrones de países centrales [...] los acuerdos de financiamiento para la modernización del aparato educacional, buscaban objetivar esa nueva mística de movilidad social a través de la acumulación del capital humano individual, así como también posibilitar la creación de un número considerable de individuos entrenables, en consonancia con las condiciones de absorción del mercado de trabajo, siendo ya internalizados los valores de capital y competencia (GAIO, 2008: 83-84).

<sup>11</sup> Al modelo humboldtiano a menudo se le ve como el origen de la universidad indisolublemente unida a la investigación, contrario al modelo napoleónico que se enfoca más en la profesionalización. Mientras que los principios de las universidades estadounidenses, contienen tres rasgos importantes: el énfasis sobre el "conocimiento til", sus relaciones estrechas con la comunidad local y sus fuertes relaciones con la economía.

Para el caso de México se pueden establecer tres momentos que marcaron el crecimiento del posgrado en el país. El primero fue en 1971, cuando la Asamblea General de la ANUIES acordó impulsar los estudios de posgrado e implantó, con el apoyo financiero del gobierno federal, el Programa Nacional de Formación de Profesores que, en una de sus vertientes, apoyaba a las IES con becas para que sus profesores realizaran estudios de posgrado en el país o en el extranjero, iniciando así el papel del CONACYT como distribuidor de los recursos federales. El segundo fue el establecimiento del Sistema Nacional de Investigadores en 1984, que hasta la fecha ha motivado a investigadores y académicos a buscar su incorporación al mismo debido a los beneficios económicos, prestigio y legitimación que representa. Y el tercero fue la implantación del Padrón de Excelencia (PE) en 1991, que incentivaba a los programas de Posgrado a estar inscritos en el mismo para poder recibir apoyos económicos, tanto en becas para los estudiantes como en recursos para consolidar la infraestructura de los programas. En ese sentido, se puede inferir que el crecimiento del posgrado en México se estableció bajo la premisa de que la adquisición de capital científico y cultural objetivado otorga jerarquía en el campo universitario.

Paralelamente, este impulso al posgrado mexicano estuvo fuertemente influenciado por el contexto internacional de las décadas de setenta, ochenta y noventa, en el que las tendencias neoliberales orientaban la reducción del gasto público. Así, para finales de los ochenta, México enfrentaba indicios fuertes de una crisis económica que se agravaría en la década de 1990. Esto derivó en limitaciones financieras para las IES, que se hicieron más evidentes con la firma del Tratado de Libre Comercio con América del Norte (TLCAN) en 1994 y los crecientes



procesos de globalización y competitividad, que implantarían una ideología basada en el hecho de que el conocimiento se materializa como mercancía y se convierte en propiedad intelectual, por lo que las personas deberían pagar por él (Aboites Aguilar, 2007).

Coincidentemente, en el Programa de Desarrollo Educativo (1995-2000) no se incluyó una definición explícita de políticas públicas para el desarrollo y consolidación del posgrado mexicano, lo cual pudo haber sido debido a recomendaciones de organismos internacionales, tales como las que menciona Alejandro Márquez Jiménez (2004), quien señala que en las décadas de setenta, ochenta y noventa (los años de la transición hacia el neoliberalismo en México) se cuestionó ampliamente el financiamiento del Estado a la Educación Superior.

(...) tienen un papel relevante los resultados de diversos estudios nacionales e internacionales, auspiciados muchos de ellos por el Banco. Esto, aunado a las crisis económicas que enfrentó el país, influyó para que se diera un cambio en las políticas de financiamiento de este nivel, que ha tenido implicaciones importantes en el crecimiento y diversificación del sistema (Márquez Jiménez, 2004: 485).

Frente a esto, algunas de las universidades más importantes del país, como la UNAM, se manifestaron en contra de estas tendencias neoliberales con resultados favorables,<sup>12</sup> pero éste fue un logro institucional que no modificó la tendencia gubernamental hacia el sistema de posgrado en México.

Este mismo contexto mundial también influyó en el sistema brasileño pero aparentemente de forma menos drástica. La ideología neoliberal se reflejó, en algunos aspectos, en la Ley de Directrices Básicas para la Educación 9394 (LDB),

<sup>12</sup> "La madrugada del 20 de abril de 1999 prácticamente la totalidad de escuelas y facultades de la UNAM fueron tomadas por los estudiantes en rechazo al reglamento general de pagos" (La Jornada, 2014).

que en 1996 institucionalizó ciertas tendencias internacionales como la evaluación de la calidad de la Educación Superior, la implementación de la Educación a Distancia, el surgimiento de varias IES privadas, entre otras. En esa misma época, con el gobierno de Fernando Henrique Cardoso<sup>13</sup>, la CAPES pasó por una reestructuración y en 1995 se fortaleció como institución responsable por el acompañamiento y la evaluación de los cursos de Posgrado *stricto sensu*<sup>14</sup> (Oliveira, 2012: 108).

A modo de balance, fue justamente en la década de los noventa –siendo un momento de altas luchas en el campo de poder económico mundial– que se presentó un giro común en la Educación Superior latinoamericana. Como lo menciona Bourdieu (2012: 171), “las transformaciones globales del campo social afectan al campo universitario, especialmente por intermedio de los cambios morfológicos”. En este sentido, los cambios que estaban aconteciendo en el escenario mundial generaron también una modificación en el campo del posgrado, principalmente bajo la idea de la rendición de cuentas que justificó, en ambos países, el tema de la evaluación a los programas por parte del gobierno y condicionó el financiamiento a una serie de restricciones y recomendaciones internacionales. Pues como mencionado por autores como Didriksson (2005), las nuevas políticas buscaban seguir medidas, mecanismos y acciones que aparecían como ejemplares en otros países, según la nueva ola de globalización dominante. Sin embargo, poco se consideró el contexto local de los países y sus prioridades educativas particulares.

13 Presidente de Brasil en dos periodos constitucionales: de 1995 a 1999, y desde ese año hasta diciembre de 2002.

14 En Brasil existen dos tipos de curso de Maestría. El lato sensu y el stricto sensu. El primero se refiere a la llamada “Maestría Profesional” y los programas de Especialización que enfatizan los estudios y técnicas directamente relacionados al desempeño de un alto nivel de cualificación profesional. Este énfasis es la única diferencia en relación a la Maestría stricto sensu, también llamada “Maestría Académica” donde el énfasis está en la formación para la investigación. Ambos confieren idénticos grados y prerrogativas, inclusive para el ejercicio de la docencia, y ambos tienen la validez nacional de su diploma condicionada al reconocimiento previo del curso por parte de la CAPES (Parecer CNE/CES 0079/2002). En el caso de los doctorados, todos son considerados stricto sensu (formación para la investigación).

Tanto los cambios de políticas de los gobiernos, como la ubicación relativa de los componentes de los sistemas de educación superior, estuvieron estrechamente relacionados con el papel asignado por el Estado a las universidades, así como por su determinación a las políticas macroeconómicas de ajuste estructural, a la apertura de las economías y a la importancia creciente del conocimiento, sobre todo técnico y administrativo [...] Coherentemente con las determinaciones globales del modelo neoliberal del Estado –que implican la restricción del papel subsidiario del mismo a las áreas de seguridad, salud y educación– la función de promover la generación del saber científico e innovaciones tecnológicas escapa del ámbito estatal para insertarse en una problemática esfera público-privada (Didriksson, 2005: 31-32).

En este sentido, durante los últimos años del siglo pasado y los primeros del presente, el campo del posgrado en Brasil y México se vio influenciado por las tendencias internacionales de la evaluación, la acreditación y la justificación del destino del gasto público, como características principales de su función social, lo que parece estar condicionando su funcionamiento actual, como se verá a continuación.

## 1.2 Configuración actual del Posgrado en Brasil y México

Según el análisis de Robert Verhine (2008), el Sistema Nacional de Posgrado (SNPG) brasileño representa un modelo “híbrido” que adopta características tanto del modelo francés como del estadounidense. Tal como él mismo lo llama, es un clásico ejemplo de “adopción internacional”, en el que la maestría se aproxima al Ph.D.<sup>15</sup> estadounidense enfatizando en un currículo

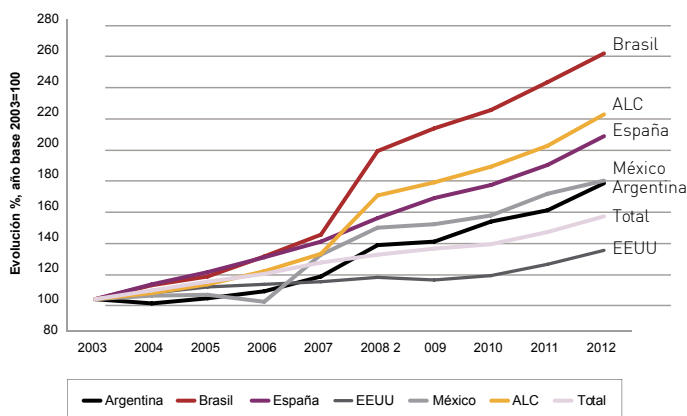
<sup>15</sup> Sigla que viene del latín y significa Philosophiae Doctor, en Estados Unidos se acu para referirse a un curso de doctorado.

estructurado y concluyendo con una disertación; mientras que el doctorado se aproxima más al modelo europeo de aprendizaje (principalmente francés), que es más libre.

En los últimos años, el posgrado en Brasil ha ganado una fuerte credibilidad internacional, principalmente gracias al alto crecimiento de su matrícula, apertura de nuevos cursos y aumento de publicaciones en periódicos indexados, pues tal y como lo expone Morosini (2009), la expansión ha sido la principal marca del SNPG. “El posgrado es reconocidamente identificado como factor fundamental del desarrollo en términos de ciencia y, consecuentemente, para la inserción del estado-nación en el concierto global” (Morosini, 2009:147).

Un indicador en relación a la reciente expansión del campo del Posgrado brasileño, es el porcentaje de crecimiento en las publicaciones registradas en el *Science Citation Index* (SCI), tal como se muestra en el siguiente gráfico.

Gráfico 1. Evolución del número de publicaciones en el *Science Citation Index*



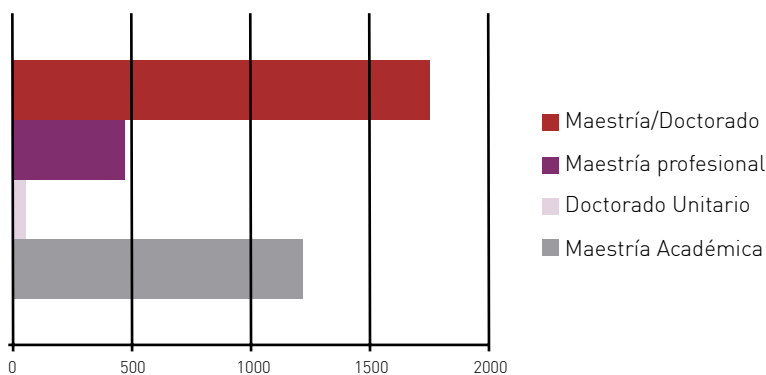
FUENTE: *El Estado de la Ciencia 2014*, publicado por la Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología a Iberoamericana e Interamericana- (RICYT)<sup>16</sup>.

<sup>16</sup> Consultado en: <http://www.riicyt.org/publicaciones>.

A fin de entender el gráfico anterior, cabe mencionar que el salto radical de los países latinoamericanos a partir del año 2007 se debe a un aumento de la presencia de revistas regionales en el índice internacional. Para efectos de la presente investigación, es de destacar el crecimiento de Brasil, que supera el 158%, mostrando una amplia brecha en relación a otros países y regiones. México ha tenido un aumento, pero no tan considerable.

A su vez, la expansión del sistema también se refleja con la reciente y creciente creación de nuevos cursos. Este es el caso de Brasil, pues como se muestra en el siguiente gráfico, la oferta de posgrado es amplia, y hasta el año de 2013, estaba distribuida de la siguiente manera: 3,486 programas de posgrado, de los cuales son 1,213 de maestría académica, 54 de doctorado unitario, 469 de maestría profesional y 1,750 de maestría y doctorado (programa de posgrado)<sup>17</sup>.

Gráfico 2. Distribución de los Programas de Posgrado en Brasil por nivel (2013)



FUENTE.- GEOCAPES<sup>18</sup>

<sup>17</sup> En Brasil los denominados "programas de posgrado": son aquellos que ofertan tanto la maestría strictu sensu, como el doctorado, en la misma IES bajo el mismo currículo de estudios y mismas líneas de investigación; por lo cual, para efectos estadísticos y de evaluación, se toma como un mismo programa que es evaluado en su conjunto, a pesar de que el ingreso es por separado y en diferentes procesos de admisión.

<sup>18</sup> Consultado en: <http://geocapes.capes.gov.br/geocapesds/#app=c501&da7a-selectedIndex=0&5317-selectedIndex=0&dbcb-selectedIndex=0>

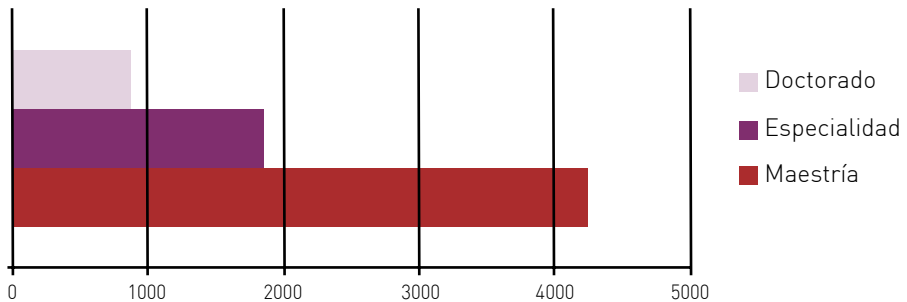
Por otro lado, el sistema de posgrado mexicano también se muestra como uno de los más consolidados a nivel regional. De entre los esfuerzos recientes por darle mayor impulso, se destaca la acción de la Secretaría de Educación Pública (SEP) que, en conjunto con el CONACYT, estableció en el 2006 el Programa de Fortalecimiento del Posgrado Nacional (PFPN),<sup>19</sup> de clara tendencia profesionalizante, y el cual instituyó el nuevo Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), en reemplazo del *Padrón de Excelencia* (PE) –mencionado anteriormente–, pero con la misma lógica de evaluación-clasificación. Lo interesante es que, a la par de este instrumento, se crea el Programa Integral de Fortalecimiento del Posgrado (PIFOP) para apoyar programas emergentes en su proceso de consolidación y lograr su registro en el PNPC, motivando a más IES a inscribir sus programas pero aún sin obligarlas a ello. En esta misma línea se continuaron los esfuerzos durante el siguiente periodo presidencial (2006-2012), en el que hubo un aumento sustancial de las becas ofertadas por el CONACYT para el Posgrado (de 19,618 en el 2006 a 41,755 en el 2012).<sup>20</sup>

El siguiente gráfico ilustra que la oferta de posgrado en México se distribuye de la siguiente forma: 6,969 cursos en total, de los cuales 1,849 son de Especialidad, 4,230 de Maestría (sin diferenciar entre la profesional y la académica) y 890 de Doctorado.

<sup>19</sup> El PFPN presentó un ajuste de criterios cuya intención era la de incluir programas con orientación profesionalizante, considerando características para cada uno de los tres niveles: especialidad, maestría y doctorado, así como un énfasis en la calidad, justificando el tema de la evaluación educativa.

<sup>20</sup> Datos extraídos de la página oficial del CONACYT - Dirección de Posgrados. Consultado el 30 de junio del 2015 en: <http://svrtmp.main.conacyt.mx/ConsultasPNPC/intro.php>

Gráfico 3. Distribución de los Programas de Posgrado en México por nivel (2013)



FUENTE: Secretaría de Educación Pública-Dirección General de Planeación y Estadística Educativa (SEP-DGPPEE) 2012-2013.

Inicialmente se puede observar que una de las diferencias notables entre ambos sistemas es su clasificación, ya que si se dividieran los denominados “programas de posgrado” en Brasil, en cursos unitarios (maestría y doctorado), el total brasileño sería de 5.236, contra 6.969 de México. Esta diferencia en la clasificación no permite hacer una comparación clara en cuanto a la distribución por niveles de estudio; no obstante, si separamos una vez más los programas brasileños para dejar sólo el total de doctorados, el número sería de 1.804, lo cual demuestra una amplia diferencia en relación a los 890 doctorados mexicanos. En este sentido, se puede inferir que la concentración del nivel de maestría, del campo del posgrado en México, es muy alta.

En relación con la matrícula de posgrado en ambos países, el siguiente cuadro brinda un panorama general de los últimos años:

Cuadro 1. Matrícula total de Posgrado de Brasil y México (años 2010 a 2012)

BRASIL		MÉXICO	
AÑO	NÚMERO	AÑO	NÚMERO
2010	173,412	2010	196,397
2011	189,635	2011	208,225
2012	203,717	2012	228,941

FUENTE.- Elaboración propia a partir de Indicadores Científicos y Tecnológicos del CONACYT (para datos México) y del sistema de Línea GEOCAPES (para datos Brasil)

Si aunado a los datos de matrícula se considera la concentración poblacional de ambos países, se observará una mayor tendencia de la población mexicana a estudiar un posgrado. Para confirmar este dato, el siguiente cuadro muestra la concentración poblacional de cada país, representada en número y en porcentaje en relación al total poblacional; en este sentido, se seleccionó el rango de entre 25 y 54 años, por ser la edad promedio en la que las personas pueden considerar estudiar un posgrado. Finalmente, se coloca el porcentaje estimado<sup>21</sup> de personas estudiando un posgrado en cada país, el cual es un dato aproximado que se extrajo usando las matrículas del año 2012 con relación al total poblacional del rango mencionado.

<sup>21</sup> Cabe destacar que este es un dato estimado que puede ser variable según las fuentes consultadas y siendo que los datos poblacionales corresponden a un año distinto al de la matrícula; sin embargo, se consideró importante colocarlo para brindar un panorama aproximado de la concentración de estudiantes de posgrado en ambos países.



Cuadro 2. Distribución poblacional por edad de 25-54 años de Brasil y México (2014)

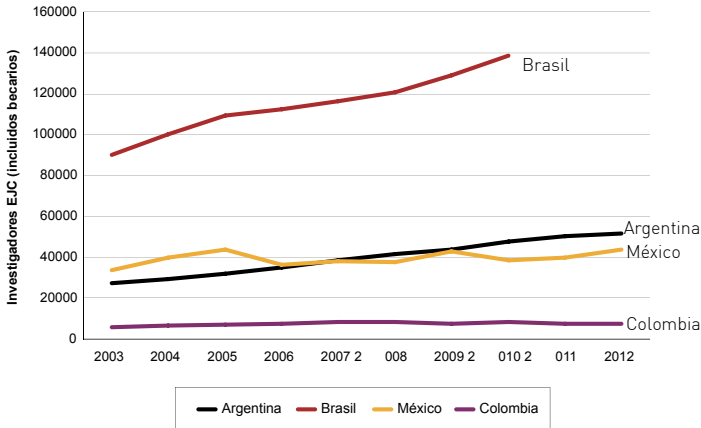
TOTAL POBLACIONAL	BRASIL	MÉXICO
	204.259.812	121.736.809
<b>Personas entre 25 y 54 años</b>	88.585.705 (43,7% del total poblacional)	48.585.832 (40,4% del total poblacional)
<b>Porcentaje de personas estudiando un Posgrado</b> (según la matrícula de 2012).	203,717 matriculados (0,23% del total de personas entre 25 y 54 años)	228,941 matriculados (0,47% del total de personas entre 25 y 54 años)

FUENTE. Elaboración propia a partir de Estimaciones al 2014 según la *CIA World Factbook*<sup>22</sup>

Así, según lo observado, la cantidad poblacional en Brasil es casi el doble que la mexicana e incluso el porcentaje de concentración en ese rango de edad es ligeramente mayor. Esto permite inferir que el número de personas que estudian un posgrado aún es muy bajo en ambos países, pero es más notorio en Brasil, debido al grueso de su población. Sin embargo, en contrapartida a estos datos, se cuenta con la relación de investigadores en Equivalencia de Jornada Completa (EJC) y el total de doctores por país en sucesión de años. El siguiente gráfico muestra la cantidad de investigadores por país.

<sup>22</sup> Disponible en: <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/fields/2010.html>

Gráfico 4. Investigadores EJC en países seleccionados (período 2003-2012)



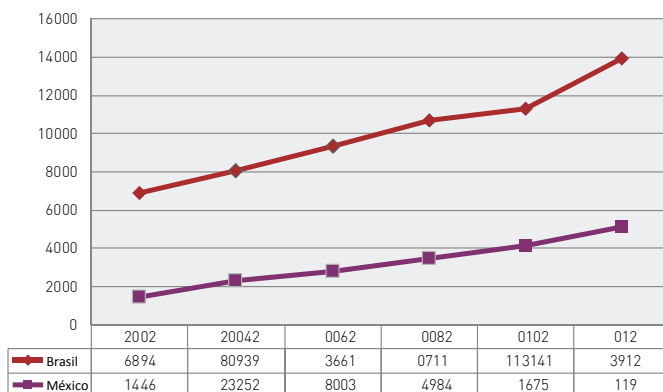
FUENTE: El Estado de la Ciencia 2014, publicado por la Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología -Iberoamericana e Interamericana- (RICYT)<sup>23</sup>

Es importante mencionar que el indicador de EJC, medido por la Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología -Iberoamericana e Interamericana- (RICYT), se trata de la suma de las dedicaciones parciales a la investigación durante el año, divididas por el número de horas de una dedicación completa a la Investigación más Desarrollo (I+D). La medición en EJC es de particular importancia en sistemas de ciencia y tecnología en los que el sector universitario tiene una presencia preponderante, como es el caso de los países de América Latina, dado que los investigadores dedican una parte de su tiempo a la I+D y otra a la docencia o la transferencia.

Por otro lado, otro indicador importante en relación a la consolidación científica del campo del posgrado, es la cantidad de doctores formados con los que cuenta cada país. Para ello, el siguiente gráfico muestra la evolución de Doctores en Brasil y México, durante los últimos años.

<sup>23</sup> Consultado en: <http://www.ricyt.org/publicaciones>

Gráfico 5. Total de Doctores en Brasil y México (selección de años)



FUENTE: Elaboración propia a partir los indicadores de la Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericana e Interamericana<sup>24</sup>

A modo de balance, los datos presentados demuestran que, a pesar de que la matrícula del posgrado mexicano es mayor, ésta no tiene una alta concentración en el nivel de doctorado, registra pocos doctores formados y tampoco cuenta con un gran número de investigadores EJC. Esto puede ser debido a que, como también se pudo observar, la concentración en el nivel de maestría es muy alta y se da prioridad a la formación de recursos humanos para otros ámbitos profesionales que no son el de la investigación, lo cual también concuerda con la diferencia porcentual en el número de publicaciones en el SCI, que se presentó anteriormente. Mientras tanto, el SNPG brasileño parece ser más sólido en cuanto a la distribución de sus cursos, cantidad de doctores formados y número de publicaciones y citas internacionales. Además, es claro que el gobierno brasileño ha hecho un esfuerzo por aumentar y mantener la inversión en I+D, así como por crear nuevos cursos de posgrado; no obstante, su matrícula aún parece ser poca, considerando el grueso de la población brasileña.

<sup>24</sup> Consultado en: <http://db.ricyt.org/ui/v1.0/index.html#>

## 1.3 Las agencias como reguladoras del campo

Retomando el recorrido histórico que llevó a la construcción del Posgrado en ambos países, se puede especificar que fue en el momento del establecimiento de las agencias federales de fomento al Posgrado que este nivel de estudios comenzó a crecer, por lo tanto, no se puede comprender el funcionamiento del campo sin conocer el papel fundamental que éstas desempeñan.

Baranger (2012) resalta lo estipulado por Bourdieu con relación a que el principal garante de la condición científica es el Estado. Los campos cuentan con cierta autonomía pero, por ejemplo, los posgrados que son financiados por el Estado (en su totalidad o parcialmente), generan una dependencia importante respecto a él. Aunado a esto, otra forma de vinculación que se puede observar en cada uno de los países, es el caso de la “legitimación científica” que la evaluación otorga a los programas según las notas adquiridas, lo cual también es proporcional a la cantidad de recursos que reciben.

A medida que el método científico se inscribe en los mecanismos sociales que regulan el funcionamiento del campo y se encuentra, de este modo, dotado de la objetividad superior de una ley social inmanente, aquél puede realmente objetivarse en instrumentos capaces de controlar, y a veces dominar, a quienes los utilizan y en las disposiciones constituidas de un modo duradero que produce la institución escolar. Y estas disposiciones encuentran un reforzamiento continuo en los mecanismos sociales que, encontrando un sostén en el materialismo racional de la ciencia objetivada e incorporada, producen control y censura pero también

invención y ruptura [...] La ciencia no tiene nunca otro fundamento más que la creencia colectiva en sus fundamentos, que produce y supone el funcionamiento mismo del campo científico (Bourdieu, 1994: 51).

En ambos países uno de los mecanismos sociales de los cuales se vale el Estado para fundamentar la ciencia es precisamente el establecimiento de las agencias de fomento al Posgrado y su función de evaluación a los programas. En Brasil, según el discurso oficial, la CAPES existe para cumplir las metas de capacitación de recursos humanos para la docencia académica y en apoyo a la formación de nuevos investigadores para las instituciones brasileñas (Brasil, 2010). Para lograr estas metas, las políticas de inducción del financiamiento para el posgrado han representado la herramienta principal para alcanzar los objetivos establecidos en los últimos Planes Nacionales de Posgrado (PNPG), tal como podemos constatar en el documento del PNPG 2005-2010, donde se afirma que delante de la existencia de un cuadro de asimetrías entre estados la inducción estratégica de programas de posgrado o programas prioritarios de investigación debe ser operada por medio del aporte de recursos adicionales (Brasil, 2010).<sup>25</sup>

Dicha agencia agrupa sus actividades en cuatro grandes líneas de acción, cada una de ellas desarrollada por un conjunto estructurado de programas: evaluación del posgrado stricto sensu; acceso y divulgación de la producción científica; inversiones en la formación de recursos humanos de alto nivel en el país y en el exterior; y promoción de la cooperación científica internacional. Respecto a la evaluación, en el informe de resultados del

<sup>25</sup> Un ejemplo de estos programas son los proyectos *Minter* (Mestrado Interinstitucional) y *Dinter* (Doutorado Interinstitucional), los cuales buscan formar grupos de posgrado en IES brasileñas menos consolidadas y localizadas en regiones alejadas del territorio brasileño o del exterior, con apoyo y vinculación directa de Programas de Posgrado nacionales recomendados y reconocidos con nota igual o mayor a 5, según la CAPES.

año 2013, la CAPES reportó haber evaluado 3.337 programas, lo cual representó un gran avance en relación al número de cursos evaluados en el trienio anterior (2010), como se muestra en el siguiente cuadro:

Cuadro 3. Programas y cursos brasileños evaluados en los últimos tres trienios

Trienios	2007	2010	2013
Programas evaluados	2256	2718	3337

FUENTE: Resultados trienales de evaluación CAPES<sup>26</sup>

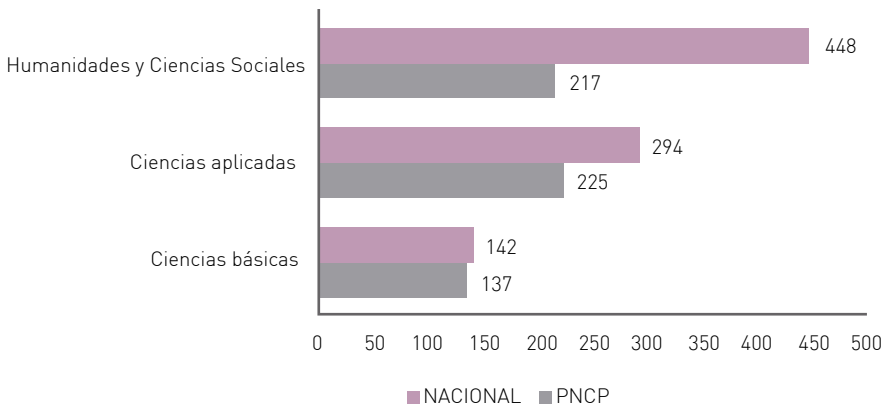
En México, la evaluación se implementa a través del instrumento denominado *Padrón Nacional de Posgrados de Calidad* (PNPC), que es un esfuerzo conjunto entre la Subsecretaría de Educación Superior de la SEP y el CONACYT. Para esta evaluación el método toma en cuenta los principios rectores de la enseñanza superior en México, tales como la libertad académica de las instituciones educativas, la articulación formación-investigación-vinculación y el respeto a la diversidad cultural. Además de estos principios, las nuevas formas de organización del posgrado contemplan el nivel de internacionalización, la integración creciente del conocimiento y la innovación a la cadena de valor de la economía nacional, como factores de productividad y competitividad. Dentro del tema de internacionalización, tienen gran peso la movilidad de estudiantes y profesores, las redes de colaboración, los programas compartidos, los colegios doctorales, la codirección de tesis, la educación a distancia y las nuevas demandas sociales (Marum Espinosa, 2012). Es importante aclarar que el gobierno mexicano no obliga a las IES a someter a sus programas a dicha evaluación; sin embargo, aquellas que deciden no perte-

<sup>26</sup> Consultado en: <http://www.avaliacaotrienal2013.capes.gov.br/>

necer al padrón, no pueden obtener los recursos federales para el financiamiento de los programas, ni sus alumnos recibir becas de estudio del CONACYT. Siendo así, a pesar de los recientes esfuerzos, como la creación del Programa Integral de Fortalecimiento del Posgrado (PIFOP), los niveles de control del gobierno mexicano en el sistema de posgrado son limitados.

Con base en el Sistema de consulta y explotación de la Secretaría de Educación Pública-Dirección General de Planeación y Estadística Educativa (SEP-DGPEE) 2012-2013, se sabe que el PNPC cuenta con 1,876 programas en su padrón, que corresponde al 26.9% de la oferta nacional. En particular, para el caso específico de los doctorados, el PNPC tiene una participación del 65% con respecto al total de la oferta nacional y dichos cursos se distribuyen por grandes áreas del conocimiento, como se muestra en el siguiente gráfico.

Gráfico 6. Participación del PNPC en la oferta de Doctorados en México, por grandes áreas del conocimiento (2013)

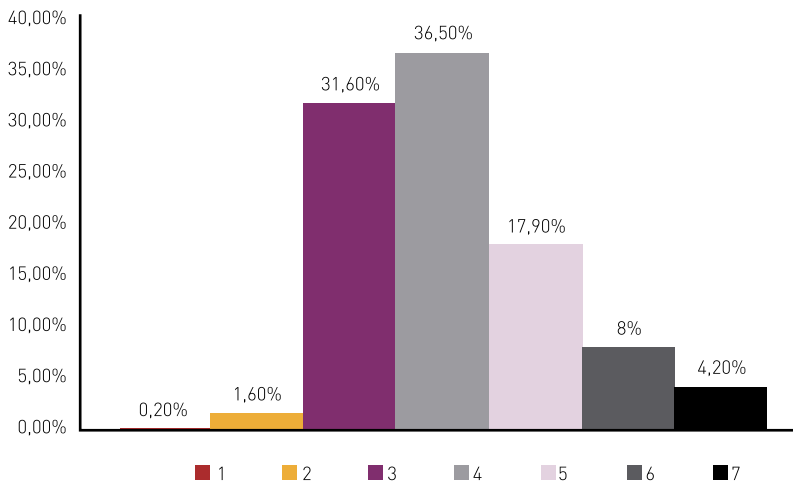


FUENTE: Secretaría de Educación Pública-Dirección General de Planeación y Estadística Educativa (SEP-DGPEE) 2012-2013

Estos datos demuestran una clara diferencia entre ambos países en relación con la configuración de los sistemas y el grado de control de cada una de las agencias nacionales de fomento y evaluación. Siendo así, si comparamos el reporte del total de programas existentes en todo Brasil, con el número evaluado por la CAPES en el 2013, el porcentaje arrojado es de un 95.7% de cobertura en la evaluación brasileña, mientras que en el caso mexicano sólo se evaluó un 26.9% del total de programas en el país y es justamente en el área de Humanidades y Ciencias Sociales donde hay un menor porcentaje de doctorados evaluados y articulados al PNPC.

Por otro lado, se detectó una situación similar en ambos países, en la condición de “calidad” de sus programas, porque si bien cada sistema maneja su propio sistema de notas/calificaciones, el porcentaje máximo de cursos fueron evaluados en niveles intermedios. El siguiente gráfico ilustra el caso brasileño.

Gráfico 7. Distribución de notas CAPES en los cursos brasileños evaluados en el 2013.



FUENTE: Presentación de resultados trienales de evaluación CAPES<sup>27</sup>

27 Consultado en: <http://www.avaliacaotrienal2013.capes.gov.br/>



El proceso de evaluación de los cursos de Posgrado realizado por la CAPES en Brasil es continuo. El curso en funcionamiento debe ser evaluado cada tres años<sup>28</sup> con la finalidad de verificar que las metas propuestas en el proyecto inicial fueron plenamente alcanzadas en el ámbito del programa; de lo contrario, el programa puede ser desacreditado. Los cursos son evaluados con conceptos (calificaciones) que varían del 3 al 7 (los que reciben notas 1 y 2 son desacreditados). Para la evaluación se considera la producción científica del cuerpo docente y discente, la estructura curricular del curso, la infraestructura de investigación de la institución, entre otros factores. Según los parámetros de la CAPES, las notas 6 y 7 corresponden a los cursos de calidad internacional.

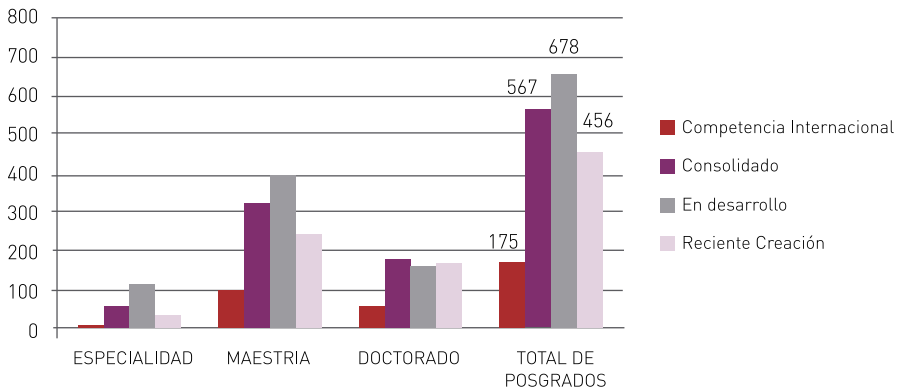
De forma similar, la evaluación que se realiza a los programas mexicanos, cuando estos deciden pertenecer al PNPC, tiene el propósito de reconocer la capacidad de formación. La metodología es de carácter cualitativo y cuantitativo y valora el cumplimiento de estándares de pertinencia y calidad. Los cuatro niveles de evaluación (de menor a mayor) son: de reciente creación, en desarrollo, consolidado y de competencia internacional. La situación de niveles (notas) en relación al total de programas registrados en el PNPC, se ilustra en el gráfico 8.

Si bien el foco de la presente investigación no es el tema de la evaluación, cabe resaltar la importancia de la misma al interior del campo. Incluso reconociendo los cuestionamientos a los índices y parámetros productivistas de los sistemas de evaluación, es un hecho que los resultados y notas asignadas a los programas, derivan en una referencia dentro del campo, tanto a nivel nacional, como internacional.

Pierre Bourdieu (2012) hace referencia a las particularida-

28 Actualmente se está debatiendo modificar el intervalo entre evaluaciones a cuatro años.

Gráfico 8. Situación de niveles del PNPC por total de cursos mexicanos evaluados (actualización a febrero del 2015)



FUENTE: Elaboración propia con datos del Sistema en línea de consultas PNPC-CONACYT<sup>29</sup>

des de las distintas facultades –ciencias, letras, derecho y medicina– dentro del sistema educacional francés de la segunda mitad del siglo XX; disimilitudes que de alguna forma se asemejan a las presentes en los diversos cursos de Posgrado, y que parecieran diferenciarse por medio de la evaluación, pues es éste el mecanismo que el Estado emplea como una de las formas de control.

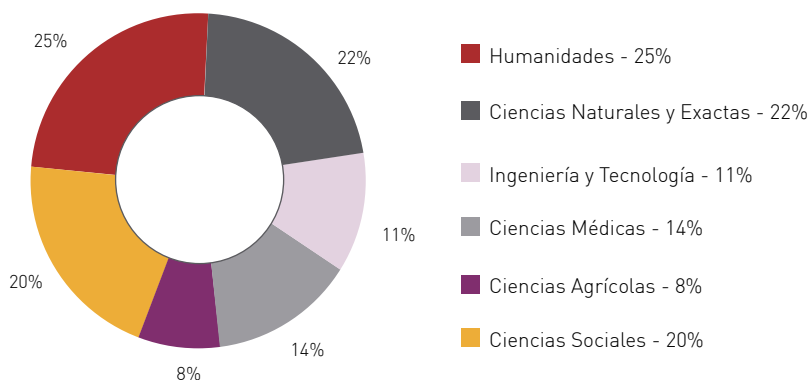
Aunque tiende a asignársele a la ciencia un reconocimiento social y, por lo tanto, una eficacia social que van creciendo a medida que los valores científicos son más ampliamente reconocidos (especialmente bajo el efecto de los cambios tecnológicos y de la acción del sistema de enseñanza), ella no puede recibir su fuerza social sino del exterior, en la forma de una autoridad delegada que puede encontrar en la necesidad científica, que ella funda socialmente, una legitimación de su arbitrariedad social (Bourdieu, 2012: 90-91).

En este sentido y para efectos de la presente investigación, es importante conocer la situación del subcampo Educación, dentro del reconocimiento social del campo científico regional;

<sup>29</sup> Consultado en: [http://svrtmp.main.conacyt.mx/ConsultasPNPC/listar\\_padron\\_lgac.php](http://svrtmp.main.conacyt.mx/ConsultasPNPC/listar_padron_lgac.php)

es decir, la posición que ocupa el área en relación a otras de la región y la posición del subcampo dentro de un campo científico mayor. Delimitando en los doctorados, según la Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología -Iberoamericana e Interamericana- (RICYT), la mayoría de los doctores que se forman en Iberoamérica (donde Brasil y México representan un alto porcentaje de dichos graduados) son del área de Humanidades, como se muestra en el siguiente gráfico.

Gráfico 9. Doctorados en Iberoamérica, según disciplina científica, año 2012



FUENTE: El Estado de la Ciencia 2014, publicado por la Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología -Iberoamericana e Interamericana- (RICYT)<sup>30</sup>.

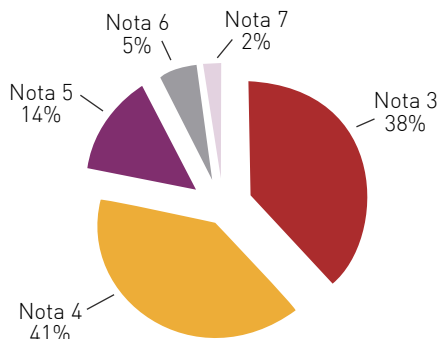
En Brasil y en México los Doctorados en Educación se encuentran clasificados dentro del área de Humanidades<sup>31</sup>, por lo cual esta estadística nos permite inferir un alto número de doctores latinoamericanos formándose en dicha área (o afines). En Brasil, la CAPES registra ciento veintiún programas en el área de Educación, dato derivado de aquellos que fueron evaluados en el último trienio (2010-2013). En relación con esta evaluación, cabe destacar que únicamente nueve cursos fueron asignados con notas de excelencia (6 y 7), como se muestra en el siguiente gráfico.

<sup>30</sup> Consultado en: <http://www.ricyt.org/publicaciones>

<sup>31</sup> La clasificación de los Posgrados en Educación puede variar de país en país e incluso según la agencia clasificadora; en algunos casos se le incluye en el área de Humanidades y en otros dentro de las Ciencias Sociales.

Gráfico 10. Resultados de evaluación trienal para programas en Educación en Brasil

NOTAS CAPES	# DE CURSOS
Nota 3	46
Nota 4	49
Nota 5	17
Nota 6	6
Nota 7	3
<b>TOTAL DE CURSOS</b>	<b>121</b>

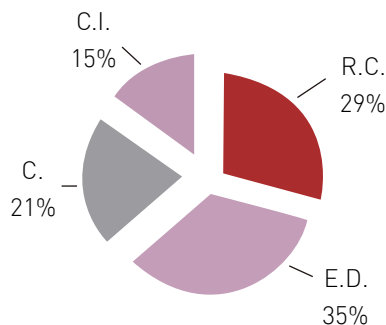


FUENTE: Elaboración propia en base a los resultados trienales de evaluación CAPES<sup>32</sup>

Mientras tanto, para el caso mexicano, no hay una estadística que delimite únicamente los doctorados en Educación, pero la siguiente figura muestra los resultados de la evaluación a los doctorados en Humanidades y Ciencias de la Conducta con enfoque en Investigación (dentro de los cuales se encuentran los de Educación), y en donde de un total de noventa y un programas, sólo catorce se colocan en la clasificación más alta (competencia internacional):

Gráfico 11. Resultados del PNPC para Doctorados en Humanidades y Ciencias de la Conducta en México (enfoque en investigación)

NOTAS PNP	# DE CURSOS
Reciente creación	26
En desarrollo	32
Consolidado	19
Competencia Internacional	14
<b>TOTAL DE CURSOS</b>	<b>91</b>



FUENTE: Elaboración propia a partir del Sistema en Línea de consultas PNPC-CONACYT<sup>33</sup>

<sup>32</sup> Consultado en: <http://www.avaliacaotrienal2013.capes.gov.br/>

<sup>33</sup> Consultado en: [http://svrtmp.main.conacyt.mx/ConsultasPNPC/listar\\_padron\\_lgac.php](http://svrtmp.main.conacyt.mx/ConsultasPNPC/listar_padron_lgac.php)

Así mismo, otra búsqueda en el Sistema en línea de consultas PNPC-CONACYT, arrojó que la nota máxima (Competencia Internacional), únicamente fue obtenida por un doctorado en Educación en todo el país, el cual pertenece al CINVESTAV y tiene especialización en Matemática Educativa.

Cuadro 4. Doctorados en Educación evaluados como “Competencia Internacional”

REF	PROGRAMA	INSTITUCIÓN	ENTIDAD	GRADO	ORIENTACIÓN	NIVEL	ÁREA SIN	MODALIDAD
000128	DOCTORADO EN CIENCIAS EN LA ESPECIALIDAD DE MATEMÁTICA EDUCATIVA	CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS DEL IPN	DISTRITO FEDERAL	DGC	INVESTIGACIÓN	COMPETENCIA INTERNACIONAL	HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA CONDUCTA	ESCOLARIZADA

FUENTE: Sistema en línea de consultas PNPC-CONACYT<sup>34</sup>

Recapitulando, sólo un 2% de los doctorados en educación brasileños cuentan con la nota máxima, mientras que en México es sólo el 15% de los doctorados en Humanidades y Ciencias de la Conducta clasificados con “Competencia Internacional”, de los cuales, sólo un programa es de temas educacionales. Así, estos datos confirman un campo predominante en cuanto a cantidad de doctores formándose pero con pocos programas en los niveles considerados de “excelencia académica”, lo cual podría estar relacionado con la idea de ciencia que se legitima en las evaluaciones. Pero más allá de este tema, se considera de mayor importancia entender y reconocer la función social que el campo en Educación representa y el modo en que la misma ha configurado su tradición e *illusio*<sup>35</sup>, atribuida por el campo del posgrado en cada país, e incluso considerando características similares a nivel regional, como se observará a continuación.

<sup>34</sup> Consultado en: [http://svrtmp.main.conacyt.mx/ConsultasPNPC/listar\\_padron\\_lgac.php](http://svrtmp.main.conacyt.mx/ConsultasPNPC/listar_padron_lgac.php)

<sup>35</sup> Como producto histórico, todo campo genera una forma específica de intereses (*illusio*) que es la condición de su funcionamiento. *Illusio*, según Bourdieu, representa el interés que los agentes sociales tienen por participar en el juego; estar atrapado, involucrado en el mismo. Estar interesado significa aceptar las reglas del juego que le dan sentido al mismo y justifican las apuestas de los agentes por ganar una posición dentro del campo.

## 1.4 Especificidades del campo en Educación

Una vez descrito el campo del Posgrado, a partir de sus generalidades en cada país, el presente apartado focalizará en los Posgrados en Educación, que constituyen un subcampo específico de conocimiento y reflexión. Para ello, se reconoce el presupuesto de Gatti (2008) en el sentido de que un campo de conocimiento temático no se configura por delimitaciones de teorías, métodos y objetos apriorísticos y abstractamente definidos, sino que se construye en el propio movimiento histórico de las intenciones colocadas en los estudios e investigaciones concretamente producidos.

A la par, definir la especificidad y particularidad del subcampo en Educación es una tarea compleja, que ha sido objeto de diversos debates; uno de ellos, el de Bernard Charlot, quien define un campo caracterizado por un mestizaje disciplinar.

Lo que es específico de la Educación, como área de saber, es el hecho de ser un área en la cual circulan, al mismo tiempo, conocimientos (muchas veces de diferente orígenes), prácticas y políticas [...] es un campo de saber fundamentalmente mestizo, en el que se cruzan, se interpelan y a veces nacen, por un lado, conocimientos, conceptos y métodos originarios de múltiples campos disciplinares, y por otro lado, saberes, prácticas y fines éticos y políticos. En este sentido lo que define la especificidad de la disciplina es justamente ese mestizaje y esa circulación [...] En tanto, por definición, es una disciplina epistemológicamente débil: mal definida, de fronteras tenues y de conceptos diluidos (Charlot, 2006: 9).

Mientras que en una idea similar pero específicamente sobre la investigación en Educación, Eric Plaisance y Gerard Vergnaud identifican una condición de doble enraizamiento en cuestiones teóricas y prácticas, pero que no es situación exclusiva de dicho subcampo.

La investigación en Educación debe su especificidad a su doble anclaje: por un lado en las disciplinas científicas que toman por objeto a la educación y por otro lado en las prácticas de educación y de formación. Sin embargo ese vínculo entre abordaje científico y práctica social no es un privilegio exclusivo de la investigación en Educación. De forma general, la comprensión de las prácticas sociales requiere una atenta teorización, en simultáneo con las instituciones que “encuadran” las prácticas y los actores que las efectúan (Plaisance y Vergnaud, 2003: 137)

En esta línea de ideas, la conclusión generalizada describe un subcampo heterogéneo, producto de una construcción diversa que nace desde diferentes aristas y que a la vez marca una pauta de definiciones múltiples que infieren áreas de generación de conocimiento variadas. En este punto, es importante aclarar que el objetivo del presente apartado no es iniciar un debate en torno a la heterogeneidad del subcampo en Educación, ni pretender hacer comparaciones del mismo en Brasil y México, sino ofrecer un panorama descriptivo general que permita contextualizar el macrocosmos en el cual se insertan los programas de doctorado en Educación. Pues siendo que dichos programas son parte del subcampo científico en Educación de cada país, y que su objetivo es formar a los futuros agentes de construcción de conocimiento para dichos subcampos, es de vital importancia reconocer el funcionamiento científico de estos, a partir de la formación para la investigación.

Así, el subcampo científico en Educación, a partir de la investigación educativa, se ha constituido bajo una doble función debido a la necesidad de describir y explicar el propio campo, así como por la condición de orientar, regular y legitimar al conjunto de instituciones, prácticas y discursos de este. Dicha necesidad puede haberse constituido, bajo la razón científica, como una operación esencial del conjunto de agentes y agencias que lo conforman; es decir, como la *illusio* que ratifica las prácticas y discursos de los agentes a través del tiempo, ya que éste es un subcampo que “todavía busca su espacio, pues se construye y re-construye en la historia, siempre en constante transformación, por lo que no se puede analizar desde una perspectiva única, ni en la perspectiva de ajuste a un solo paradigma” (Gatti, 2008: 36).

En relación a la tradición científica, el estudio de Palamidessi, Gorostiaga y Suasnábar (2014) demuestra los fuertes vínculos históricos del subcampo en Educación con el mismo campo universitario y de posgrado en la región latinoamericana. Haciendo un balance general de dicha historicidad, se destaca que, a la par del impulso al posgrado en las décadas del cincuenta y el sesenta, se aprovecharon las ideas desarrollistas en la región para la creación de diversos centros de investigación y organismos regionales vinculados con el área de las ciencias sociales y la educación<sup>36</sup>. Esto generó las primeras experiencias de investigación empírica y de planificación educativa en los países. Para la década del setenta el discurso del planeamiento entró en una etapa de progresiva declinación debido a las nuevas estrategias de descentralización y la pérdida de legitimidad en las políticas intervencionistas. En los ochenta, bajo el contexto de las aperturas democráticas,

<sup>36</sup> Dentro de estos se destacan la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO, 1957) en Chile, del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO, 1967) y, como desprendimiento de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), el Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social (ILPES). (Palamidessi; Gorostiaga; Suasnábar, 2014, nota 3).



hubo un nuevo interés en la investigación educativa de la región, activando algunas redes internacionales de profesionales pero sin dejar de señalar las fuertes diferencias entre los países en materia de investigación y la debilidad de las capacidades institucionales, debido en parte a la inestabilidad política y las limitaciones presupuestarias. Finalmente, para la década de los noventa, la investigación educativa comenzó a ser influenciada por fenómenos asociados a los procesos de la globalización y la modernización neoliberal como el crecimiento de los programas de posgrado, los procesos de reformas educativas en la región, las políticas de jerarquización y evaluación de la profesión académica, entre otros.

Es importante destacar que, en comparación con otros subcampos del posgrado (principalmente aquellos clasificados dentro de las llamadas “ciencias puras”, que nacieron propiamente como disciplinas científicas al interior de las universidades) la investigación en Educación “se desarrolló históricamente en la interface –inestable, conflictiva– de dos sistemas institucionales: los organismos centrales de administración y gobierno de los sistemas educativos, las universidades y las instituciones superiores de formación de personal docente” (Palamidessi, Gorostiaga y Suasnábar, 2014: 51).

En este orden de ideas, se presenta a continuación un breve recorrido histórico por los subcampos de posgrado en Educación de cada país, identificando particularmente los niveles de institucionalización, políticas y agencias que los han configurado.

En Brasil el surgimiento de los posgrados en Educación data de la década de sesenta cuando se creó la maestría en Educación de la Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). La expansión de estos cursos se dio en la siguiente

década, también en la línea de impulso al posgrado dictada por el régimen militar. Así, el Instituto del Magisterio Superior, promulgado en 1965, “promovía la demanda de posgrados, en la medida en la que direccionaba el ascenso en la profesión docente según la obtención de títulos de maestría y doctorado” (Cunha, 1991: 59).

Es importante mencionar aquí que, anterior a esto, la investigación en el área de Educación, remite a la fundación del Instituto Nacional de Estudios Pedagógicos (INEP), creado por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) en 1938, con el fin de analizar los problemas de enseñanza en Brasil mediante estudios de naturaleza psicopedagógica y de generar datos del sistema educativo nacional (Ferraro, 2005). Según Ferreira Santos (2008) la introducción de éste órgano de investigación educacional, dentro del sistema burocrático, tenía el objetivo fundamental de dotar al MEC de una estructura sólida con capacidad para elaborar conocimiento considerado válido –según la ciencia y la técnica– que sirviera para justificar la toma de decisiones políticas por parte del gobierno federal.

Esto continuó durante los siguientes años, y en 1955 se fundó, tanto el Centro Brasileño de Investigaciones Educativas (CBPE) –instalado en el Distrito Federal–, como los Centros Regionales de Investigaciones Educativas (CRPEs) –que funcionaron en São Paulo, Belo Horizonte, Salvador, Recife y Porto Alegre–. Estos fueron creados bajo la gestión de Anísio Teixeira en el INEP, quien realizó importantes contribuciones para la mejora de la educación pública en esa época. Particularmente, los CRPEs buscaban realizar análisis detallados de las condiciones de la enseñanza en cada estado, identificar las relaciones existentes entre la educación y los procesos de cambio de una sociedad de tipo urbano-industrial y pro-

poner así mejoras regionales que contribuyeran a un cambio nacional posterior.

Esos órganos de investigación, tanto en la década de 1930 como en la de 1950, servían de justificación racional para el funcionamiento del aparato institucional y jurídico, montado por el poder central, para lidiar con las situaciones relativas a la educación pública [...] Estado que, por consiguiente, utilizaba el tema de la educación como instrumento de construcción de la nacionalidad brasileña y la organización social, frente a los acelerados cambios sociales, políticos y económicos de la época (Ferreira Santos, 2008: 208).

Sin embargo, este tipo de investigación –exclusiva del Estado– era insuficiente para cubrir las crecientes demandas sociales e internacionales de profesionalización educacional, por lo cual, a partir de la década del sesenta, la investigación comenzó a ser impulsada a partir de la creación de cursos de posgrado en Educación. Estos vinieron a cubrir una necesidad importante en el país, siendo que hasta la fecha, se presentan como el lugar primordial de desarrollo de la investigación educativa. Como mencionado por Gatti (2001a), la intensificación de los programas de formación en el exterior, y la absorción del personal ahí formado, transfirió el foco de producción y formación de cuadros de investigación en Educación, hacia las universidades. Esto derivó en la inevitable expansión del subcampo, principalmente a partir de la segunda mitad de la década de los ochenta e inicios de los noventa.

Uno de los momentos clave para la consolidación del área de Educación en el posgrado brasileño llegó con la promulgación de la Ley de Directrices Base de la Educación Nacional (número 9.394) en 1996, que estipula que “la preparación del profesor para la enseñanza superior se hará en el nivel de posgrado,

prioritariamente en programas de maestría y doctorado” (BRASIL, 1996: 23), lo cual fortaleció a la formación docente. No obstante, también en la década de los noventa se consolidó la formación para la investigación dentro de los posgrados en Educación, pues estos asumieron explícitamente dicha actividad como eje de su estructura y funcionamiento. Los posgrados se articularon en líneas de investigación y se esforzaron por darle un orden a sus procesos de producción y formación, en una perspectiva colectiva.

Enraizado en esa “doble función”, el posgrado *stricto sensu* en Educación se convirtió en el lugar privilegiado para la formación del docente universitario, a pesar de que los coordinadores de los Programas estipulan que los planes concentran su atención en la formación del investigador, en conformidad con las prácticas reguladoras de la CAPES. Esto mismo ha generado que docentes de otras áreas elijan el campo de la educación para su formación de posgrado, bajo el fin de obtener el título, y al mismo tiempo, satisfacer sus intereses en el campo de la docencia y la educación. Pero “lo curioso es que muchos Posgrados en Educación, no tienen claro el papel que pueden estar asumiendo, ni han hecho una reflexión profunda y sistematizada sobre dicho fenómeno” (Soares y Cunha, 2010: 583).

A su vez, el campo del posgrado en Educación en México tiene una historia particular y al igual que en Brasil, la creación de dichos cursos es relativamente reciente. Específicamente, para el caso de los Programas sus orígenes están vinculados a la necesidad de las instituciones por formar a sus profesores, especialmente en el ámbito universitario, pues la incorporación acelerada e improvisada de dichos docentes, en el periodo de expansión de la Educación Superior, exigía tratamientos y estrategias para

su formación pedagógica (Noriega y Lechuga: 2012). Así, esos posgrados florecieron, en su mayoría, al interior de las universidades, durante la década del setenta, y por lo general ofrecían estudios de maestría. Los doctorados eran casi inexistentes.

En función de la creación de la Licenciatura en Educación en 1984, que proponía la formación del docente-investigador<sup>37</sup>, el énfasis de las maestrías estuvo en la investigación, con el propósito de formar a los profesores investigadores de las instituciones de Educación Superior. Otro factor que influyó en la creación de este tipo de maestrías, de acuerdo al Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), fue “el tránsito de investigadores educativos a puestos de decisión política nacional y estatal” (COMIE, 2003). A su vez, las maestrías profesionalizantes y campos emergentes fueron creadas, según Maya Alfaro (2007), en el contexto del Programa para la Modernización Educativa 1988-1994 (PME), en el que se reconoce a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) como la instancia líder en el desarrollo de programas de posgrado en Educación con esta tendencia.

Con el establecimiento, en 1997, de los *Lineamientos generales para la autorización de programas de especialización, maestría y doctorados dirigidos a los profesores de educación básica en servicio y a los formadores de docentes*, se cambia la orientación de los Posgrados para darles un sentido profesionalizante; la formación de investigadores no era ya el propósito central. En los últimos años los Posgrados en las escuelas normales entraron en una breve fase restrictiva, a la par que se abrió más la puerta a Posgrados de instituciones privadas, especialmente en el sexenio de Fox<sup>38</sup>.

<sup>37</sup> El perfil y rol de este “nuevo docente” surge junto con las reformas mundiales a la educación, promovidas por organismos internacionales (principalmente la OCDE y la UNESCO) a partir de la década de los ochenta, configurando un largo listado de “competencias deseadas”, según la retórica del capital humano y los enfoques eficientistas de la educación.

<sup>38</sup> En México se le llama “sexenio” a un periodo presidencial, por ser de seis años. En este caso, se habla del periodo del presidente Vicente Fox Quezada, que fue del año 2000 al 2006.

Han sido Posgrados cuyo diseño, en muchos casos, no está definido con base en el conocimiento de la problemática nacional de la educación básica y de sus maestros, ni tienen como sustento los resultados de la investigación educativa (Noriega y Lechuga, 2012: 176-177).

En paralelo a la institucionalización de los programas, se puede establecer que “la investigación educativa mexicana nació en los años setenta muy ligada a la intervención educativa y en la década de los ochenta buscó formas originales de articular la investigación y el desarrollo educativo” (Weiss, 2003: 39). Con esta base, la investigación educativa en México se estimuló principalmente desde el Estado.

A partir de 1981, el aumento de los centros de investigación y las acciones del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) demuestran un fortalecimiento y profesionalización de la práctica de la investigación educativa [...] Desde la década de 1990, el gobierno federal ha promovido el aumento del número de docentes universitarios de tiempo completo y con doctorado con la consolidación del Sistema Nacional de Investigadores, así como el financiamiento de posgrados y de la investigación en educación, incluyendo la implementación de fondos específicos del CONACYT para el área de la educación (Palamidessi, Gorostiaga y Suasnábar, 2014:56-57).

Desafortunadamente, pareciera ser que esta tradición investigativa aún está centralizada en pocas IES y dispersa en indefiniciones, pues como mencionado por Chavoya Peña ([2006]), “en el ámbito nacional no existe una definición única de lo que es un investigador educativo. Bajo los criterios tradicionales: investigadores con formación de doctorado o equivalente, producción sostenida y participación en redes, encontraríamos un grupo reducido”. Esto se encuentra directamente relacionado con la ten-

dencia profesionalizante del campo del posgrado en México, que se refleja de igual forma en los posgrados en Educación.

[...] no todos los programas tienen como propósito formar investigadores sino su objetivo es el perfeccionamiento profesional, sobre todo para los docentes. Nuestras indagaciones demuestran la necesidad de profundizar en el estudio de los posgrados que operan en la entidad para ver la relación entre ellos, las funciones que desempeñan y si se orientan hacia la formación de investigadores. Sobre el tema del posgrado, habría que mencionar que las cifras no resuelven los problemas de conocimiento que tenemos respecto a la formación de investigadores. Desconocemos cómo operan los programas, quiénes son los formadores, quiénes los estudiantes (Chavoya Peña, [2006]).

A modo de balance, el trayecto histórico confirma la importancia, en ambos países, de las políticas y decretos nacionales para la configuración del campo en Educación. Así, el campo se encuentran en medio de una lucha simbólica entre la necesidad de la formación docente, lo cual fue reforzado en la década de los noventa con las reformas a políticas públicas bajo la bandera de la “calidad de la educación” que estableció el énfasis en la profesionalización docente y el incremento de la producción en investigación educativa, lo cual se muestra en diferentes medidas en ambos países. Por un lado, Brasil presenta una tradición planificadora, que a través del rol estratégico del Ministerio de Educación y la presencia de instituciones y agencias gubernamentales (INEP, CAPES, CNPq, etc.), ha creado canales de comunicación con el campo académico que posibilitan una corriente continua de consulta a expertos, de incentivo a la producción y de demanda de conocimientos especializados. Y por el otro, México ha centrado las demandas estatales de estudios e investigacio-

nes educativas hacia los propios organismos gubernamentales y hacia un grupo reducido de instituciones de investigación<sup>39</sup>; si bien en los últimos años, esta demanda se ha abierto hacia otras agencias universitarias y no universitarias, públicas y privadas (Palamidessi, Gorostiaga y Suasnábar, 2014). En ambos casos, hay un fuerte vínculo con el Estado.

Una de las grandes paradojas de los campos científicos es que deben en gran parte su autonomía al hecho de que son financiados por el Estado y, en consecuencia, están situados en una relación de dependencia de un tipo particular, con respecto a una instancia capaz de sostener y hacer posible una producción que no esté sometida a la sanción inmediata del mercado (Bourdieu, 2003b:110).

Por otro lado, no se puede dejar de lado el papel de las agencias y asociaciones que funcionan exclusivamente para el campo en Educación, pues como mencionaba Bourdieu, “el sujeto de la ciencia no es el científico singular, sino el campo científico, como universo de relaciones objetivas de comunicación y de competencia reguladas en materia de argumentación y de verificación” (Bourdieu, 2004:138). En Brasil este papel lo desempeña la Asociación Nacional de Posgrados e Investigación en Educación (ANPEd<sup>40</sup> por su sigla en portugués). Ésta surge en 1976 bajo el nombre de Asociación Nacional de Posgrados en Educación, tras una propuesta de la CAPES. Según Oliveira (2012:110), “la ANPEd, desde sus inicios, declaró su vocación autónoma e independiente, indicando su pretensión de asumir un carácter político más amplio”. Sin embargo, como menciona Ferraro (2005), al igual que todas las asociaciones nacionales de Posgrado en Brasil

<sup>39</sup> Como el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados (DIE-CINVESTAV) del Instituto Político Nacional (IPN), el Centro de Estudios Educativos (CEE) y, en menor medida, la UNAM (Palamidessi; Gorostiaga; Suasnábar, 2014: 60).

<sup>40</sup> Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).



(de todas las áreas), no funcionan como instrumentos de política del Estado, pero nacieron bajo patrocinio de éste.

La introducción del término 'investigación' en su nombre, sólo ocurrió hasta el año de 1981 cuando fue decidida también la creación de grupos de trabajo. Éste fue un cambio fundamental para la creación de su identidad como asociación, que más que un lugar de reunión de los programas de posgrado, pasó a ser un espacio de producción y difusión del conocimiento en el área de la Educación (Oliveira, 2012: 110).

La ANPED también creó un comité científico para actuar como una instancia de discusión de los trabajos científicos. Así mismo es importante destacar que, al contrario de otras asociaciones que sólo congregan programas de Posgrado, la ANPED optó por aceptar también investigadores independientes; lo cual le otorgó un papel muy importante en la integración, intercambio de investigadores y en la difusión de la investigación educativa (Ferraro, 2005). De tal forma, con más de veinte grupos de trabajo que se concentran en temas específicos de estudios en cuestiones educacionales, la ANPED simboliza claramente la expansión de la investigación educativa en las instituciones de Educación Superior y los centros independientes públicos y privados. Esto puede ser constatado en sus reuniones anuales, nacionales y regionales, que han congregado miles de investigadores, con un aumento sistemático de los trabajos enviados para evaluación a las diferentes comisiones científicas de dichos eventos (Gatti, 2001b).

Mientras tanto en México, la función que ha desempeñado el COMIE para la consolidación de la investigación en los Posgrados en Educación ha sido primordial, pues desde su creación, en 1993, ha logrado incidir con su ejemplo y práctica en la elaboración de los parámetros y estándares que definen lo que es

investigación educativa de calidad y en el reconocimiento de las especificidades de la investigación educativa en la ciencia de México. Este organismo, con apoyo de las universidades y de la Secretaría de Educación Pública (SEP), organiza congresos nacionales de investigación educativa en forma bianual y edita una revista de aparición trimestral que fortalece el campo científico mexicano. Según informaciones institucionales<sup>41</sup>, una característica fundamental de la organización es que se nutre con el trabajo voluntario no remunerado de todos sus miembros (investigadores profesionales del más alto nivel), lo que les ha garantizado una total independencia respecto a la orientación académica de todas sus iniciativas:

[...] lo que constituye la especificidad del campo científico es que los competidores se ponen de acuerdo sobre unos principios de verificación de la conformidad a lo “real”, sobre unos métodos comunes de convalidación de las tesis y las hipótesis; en síntesis, sobre el contrato tácito, inseparablemente político y cognitivo, que funda y rige el trabajo de objetivación. (Bourdieu, 2004:86).

En resumen, sobre el papel de las agencias es importante destacar que, a pesar de que la creación de la ANPEd precede por muchos años a la del COMIE, ambas constituyen hoy en día piezas fundamentales de la difusión del conocimiento en cada campo y son responsables de la interacción entre los agentes que lo componen. Siendo así, el caso de las dos agencias comprueba que el conocimiento no descansa sobre la evidencia subjetiva de un individuo aislado, sino sobre la experiencia colectiva que fortalece al campo y lo legitima.

Como lo mencionaba Bourdieu (2004), la astucia de la razón científica y el funcionamiento del campo consiste en fabricar

<sup>41</sup> Información contenida en la presentación explícita de la página institucional del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Consultado en: <http://www.comie.org.mx>

una necesidad con contingencia y para que este proceso pueda operar, es esencial fundar una creencia *-illusio-* en relación con la función social del campo y las prácticas que se desarrollan en el mismo, haciendo que ésta se ratifique por los mismos agentes dentro del campo. En este sentido, autores como West y Jiménez (1990), coinciden con que el desarrollo de los posgrados en Educación se da como consecuencia de diversos factores: el credencialismo, la globalización de la economía, el establecimiento de programas de estímulos al rendimiento académico, la existencia de un número considerable de profesionistas dedicados al ámbito de investigación educativa, etcétera. De estos factores se desprende que los programas de posgrado se crean, en un principio, para subsanar errores de los estudios de licenciatura; es decir, se concibe al posgrado como un complemento y no como una continuación de estudios, encaminados realmente a mejorar la calidad académica del docente.

Aunado a esto es de destacar la complejidad que representa describir el campo del posgrado en Educación, puesto que las agencias nacionales no proporcionan suficiente información clara y actualizada en relación al sistema, así como el mismo campo no establece definiciones únicas de sí, en gran parte, debido a que “se está dentro de un tipo de ciencias en donde las fronteras entre las disciplinas son cada vez menos nítidas y existe una constante hibridación, en la cual las diferentes especialidades se conjugan para dar por resultado campos y áreas de investigación nuevas” (Chavoya Peña, [2006]).

\*\*\*\*\*

Se debe resaltar que la historicidad de ambos campos del posgrado muestra sistemas relativamente jóvenes que han sido determinados por múltiples factores y actores que atraviesan su configuración y re-configuración. Principalmente, las situaciones domésticas, cambios de gobierno, crisis económicas y factores socio-políticos, así como la notable influencia de tendencias mundiales y recomendaciones de organismos internacionales, que tomaron fuerza a partir de la década del noventa. A su vez, los agentes en cada uno de los países, han buscado generar las dinámicas que les permitan consolidar sus campos como referentes en la región latinoamericana, estableciendo políticas, proyectos y programas, desde el gobierno federal y bajo la activa participación de sus agencias.

En perspectiva comparada, según datos estadísticos y cuantitativos de programas, número de investigadores y publicaciones, parece ser que el posgrado en México mantiene una tendencia mayor hacia programas profesionalizantes. Otra diferencia notable es la clasificación de cada sistema de Posgrado nacional, siendo que el caso brasileño propone los llamados “programas” que, en su mayoría, incluyen los cursos de maestría y doctorado bajo características similares, lo cual tal vez estimula a los alumnos que terminan una maestría con enfoque en investigación a que continúen con el doctorado en esa misma línea.

En cuanto a situaciones similares, ambos países mantienen un sistema de control del campo basado en la rendición de cuentas, forma en que condicionan el financiamiento a los resultados de las evaluaciones realizadas por sus agencias y los parámetros

de dichas evaluaciones se apegan a recomendaciones internacionales enmarcadas en la idea mundial de calidad. En este sentido, ambos países aún presentan pocos programas evaluados con las máximas notas y/o niveles de *excelencia académica*.

Finalmente, en relación al subcampo específico en Educación, los dos países cuentan con un número considerable de programas en dicha área –siendo que en general el área de Humanidades representa la que más doctores gradúa en Latinoamérica-, así como agencias y asociaciones reconocidas que colaboran con la difusión y promoción de conocimiento en el campo. Sin embargo, si bien cada país presenta una historia particular de surgimiento de los Posgrados en el área, ambos países configuraron sus subcampos bajo influencias mundiales, entre las que se destacan la profesionalización docente y la formación del docente-investigador. Dichas tendencias enfrentan al subcampo a una serie de dicotomías y complejidades derivadas de la necesidad por capacitar a los profesores para la mejora de la calidad educacional pero también generar investigación educativa de relevancia y aplicabilidad social, principalmente solicitada desde el Estado. En este sentido, es importante resaltar lo mencionado por Gatti (2008:49) respecto a que

[...] en la investigación educativa se percibe una ansiedad por comprender los procesos y situaciones que, para el investigador atento y crítico, están más allá del modelo usual de explicaciones hasta ahora utilizado. Hay una percepción de desfase entre lo teorizado y lo que sucede, lo cual revela la insuficiencia de las fórmulas aprendidas.

Siendo así, el subcampo de los posgrados en Educación constituye aún un espacio de desafíos y obstáculos a ser superados para poder consolidar el mismo campo científico de pro-

ducción de conocimiento y mejorar la formación de agentes capaces de reconocer su función social en cada país y en la región latinoamericana. En este sentido, surge la posibilidad de utilizar las recientes estrategias de internacionalización, como un posible camino rumbo a la búsqueda de transformaciones en el Posgrado. No obstante, como se evidenciará en el siguiente capítulo, la implementación de la internacionalización en el campo tampoco puede ser entendida, en su capacidad de contribución, sin reconocer las múltiples dinámicas y atravesamientos que la componen, configuran y determinan.

# **Convergencias y distanciamientos entre la política exterior, la internacionalización del posgrado y la política institucional**

Como se pudo reconocer en el capítulo anterior, el campo del posgrado se encuentra atravesado por el campo científico y el universitario, configurándose con características de ambos pero también con propias. En esa línea, para poder entender la internacionalización del posgrado, se debe considerar que su implementación está también articulada por las tendencias específicas de la educación superior, en paralelo con aquellas destinadas a la producción de conocimiento avanzado en ciencia y tecnología. Además, su desarrollo está permeado por múltiples factores, que van desde lo global hasta lo local, y de lo político a lo económico, cultural e institucional.

Con el objetivo de profundizar sobre aspectos en específico, se analizarán los componentes políticos e institucionales en torno a la internacionalización del posgrado, con énfasis en la Movilidad Académica Internacional (MAI) de estudiantes. Para eso, se parte del presupuesto de que en el actual contexto glo-

balizado es imposible pensar la definición de políticas sectoriales domésticas (en este caso, las referidas a la internacionalización de un sistema nacional de posgrado), sin considerar el objetivo de posicionamiento político internacional de un *proyecto país* y la influencia de organismos supranacionales al interior de los Estados-nación, por lo que las políticas para el posgrado se vuelven una estrategia clave de política exterior para los gobiernos en curso<sup>42</sup>.

En este orden de ideas, el presente capítulo pretende dar visibilidad a la convergencia y los distanciamientos existentes entre tres aspectos clave seleccionados para la investigación: la política exterior, las políticas de internacionalización del posgrado y las políticas institucionales para la internacionalización de las dos IES elegidas para el estudio.

El trayecto comienza exponiendo los rasgos más característicos que han configurado la actual política exterior de cada uno de los países analizados, rescatando los objetivos establecidos desde los primeros años del presente siglo y que han particularizado el accionar de cada país en el escenario internacional, y resaltando las acciones en materia de educación. En este sentido, es importante considerar que la definición de estrategias para política exterior siempre tendrá un factor político ideológico según el gobierno existente y las condiciones domésticas que enfrente.

Para seguir, se focaliza en la internacionalización del campo del posgrado identificando las políticas establecidas bajo dicha perspectiva en los documentos oficiales de política educacional en cada país, sus acciones de cooperación internacional y las oportunidades de MAI de mayor relevancia para el estudio.

42 A la par del desarrollo de la presente investigación, se elaboraron, en conjunto con la Dra. Mónica de la Fare, tres trabajos académicos que incluyen el mismo presupuesto. Estos fueron: "Las dinámicas de la internacionalización de la Educación Superior y los posgrados en Brasil" (2014), presentado en las VIII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata en Argentina; "La internacionalización del Posgrado en México. Convergencias entre la política exterior y la política en educación" (2015), presentado en el VIII Seminario Internacional RIES-Rede GEU en Porto Alegre, Brasil; y el artículo: "La internacionalización del posgrado en tres países de América Latina, ¿una estrategia de política exterior?" (2015), publicado en la revista científica *Pensamiento Universitario* de Argentina.



Finalmente, se retoma la concepción del subcampo en Educación, para presentar los dos programas de Doctorado en Educación seleccionados, exponiendo a grandes rasgos su configuración institucional, el discurso oficial que esas IES presentan para la internacionalización de sus posgrados y la implementación de esta al interior de cada uno de los programas, delimitando una vez más, en las oportunidades de Movilidad Académica Internacional saliente, que son el foco de análisis de la presente investigación.

De este modo, se busca reconocer el atravesamiento de políticas y dinámicas que construyen lo que se llama de “internacionalización”, atenuando en las aproximaciones y distanciamientos entre la política exterior, la política propia del campo del posgrado (establecida por los gobiernos federales en turno) y las especificidades institucionales y de programa.

## 2.1 Ejes centrales de la política exterior de cada país

A partir de la presidencia de Luiz Inácio *Lula* da Silva (iniciada en 2003) se establecieron cambios en la estructura gubernamental brasileña que revelaron una fuerte conexión entre la política de relaciones exteriores y el proyecto de país que se buscaba alcanzar desde los distintos sectores de gobierno. Dichas estrategias coincidieron con la creciente multipolaridad del sistema internacional, una ligera pérdida del liderazgo estadounidense y los inicios de la crisis económica y social en la Unión Europea, por lo que Brasil se comenzó a destacar en el escenario mundial por su crecimiento distintivo y retomó así su posición de liderazgo en América del Sur.

La diplomacia de Lula introdujo en el abanico de las iniciativas externas brasileñas una estructura compleja de cooperación con los países de la región y dio prioridad a la cooperación técnica y financiera y al bilateralismo [...] La cooperación técnica comenzó a ser implementada en sectores como Educación, Agricultura, Salud, Ciencia y Tecnología. Estas iniciativas contribuyeron al avance de la articulación con los países vecinos en áreas no-comerciales y reforzaron el proceso de regionalización del continente (Saraiva, 2012: 97).

A la par, el gobierno brasileño estableció una política exterior de participación activa en diferentes organismos multilaterales y regionales. Ejemplos de ello son la conformación de las reuniones con países de economías emergentes, llamados BRICS (Brasil, Rusia, India, China y Sudáfrica) y las reuniones estratégicas del MERCOSUR<sup>43</sup>, que buscaron darle un nuevo impulso a este mecanismo y hacerlo resurgir para consolidar la región sudamericana.

En 2004 se firmó la Declaración de Copacabana, de marcado acento social. En ambos documentos, la Argentina y Brasil se comprometen a intensificar la cooperación bilateral y mercosureña, definiendo una serie de valores y posiciones comunes frente a la propia región y el mundo (Caballero, 2011: 162).

Dicho Plan priorizó los denominados Mercosur Social y Mercosur Institucional, que son programas que fomentan una estrecha cooperación entre diferentes ministerios, de sectores como educación, cultura, energía y agricultura. Por consiguiente, se desarrolló un particular impulso al Mercosur Educati-

<sup>43</sup> El Mercado Común del Sur (MERCOSUR) es un proceso de integración regional instituido el 26 de marzo de 1991 mediante la suscripción del Tratado de Asunción por Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay al cual en fases posteriores se han incorporado Venezuela y Bolivia (esta última en proceso de adhesión). Consultado en: <http://www.mercosur.int/innovaportal/v/3862/2/innova.front/en-pocas-palabras>

vo, cuyos objetivos son construir un espacio educacional integrado por medio de la coordinación de políticas de educación, promoviendo la movilidad, el intercambio y la formación de una identidad regional. Además de las iniciativas para la armonización legal de los sistemas educacionales y la promoción de intercambios entre los miembros, se promovieron proyectos institucionales en sintonía con el principio de acuerdo<sup>44</sup>. Entre estos se destaca la figura de la Universidad Federal de Integración Latinoamericana (UNILA), que creada a través del gobierno brasileño, corrobora lo destacado por Saraiva (2012: 94) quien menciona que “Brasil ha ido asumiendo progresivamente el papel de *paymaster* en el bloque a través de la creación e implementación del Fondo de Convergencia Estructural del Mercosur (FOCEM)”<sup>45</sup>.

Al respecto, algunos autores como Lechini y Giaccaglia (2010) mencionan que pareciera que Brasil buscó crear una imagen amplificadora de sus capacidades en el contexto internacional para ser visto y reconocido como *global player*<sup>46</sup>, al mismo tiempo que pretendió no mostrarse como un hegemón regional para evitar las suspicacias y recelos de sus vecinos. Sin embargo, lo más destacado, es que la amplia diplomacia brasileña hizo que el país “jugara en todas las ligas” y que, independientemente de puntuales preferencias por uno u otro ámbito, no renunciara a estar presente en todos los foros y a ser interlocutor de todos los actores, para así seguir posicionándose a nivel mundial (Lechini y Giaccaglia, 2010).

44 Ejemplos de estos proyectos son: el concurso “Caminos del Mercosur”, las escuelas bilingües de la frontera, el proyecto de materiales didácticos sobre Derechos Humanos y el Espacio Regional de Educación Superior.

45 Los recursos del FOCEM están dirigidos a los proyectos de desarrollo del MERCOSUR. El 70% es aportado por Brasil, Argentina aporta un 27% y el resto lo aportan Uruguay y Paraguay. Como beneficiarios, Paraguay será el destino del 48% y Uruguay del 32%. Argentina y Brasil se dividen el 20% restante (Saraiva, 2012).

46 Concepto utilizado en las Relaciones Internacionales para definir a un actor que trata de salir de la condición de dependencia para buscar un rol activo en el mundo. Se traduce al español como “jugador global” y justamente se relaciona con aquel país que participa de todos los espacios políticos y mantiene relaciones con la mayoría de países en el mundo, en diferentes escenarios.

Otro ejemplo del multilateralismo brasileño fue la conformación de la Unión de Naciones Sudamericanas (UNASUR). En mayo del 2008 doce países de la región sudamericana firmaron en Brasilia el tratado constitutivo de este organismo, que tiene un carácter estrictamente intergubernamental y de institucionalidad baja, por lo que garantiza la autonomía de los estados miembros en iniciativas extra regionales. Así, en marzo del 2014, durante la Reunión de Altos Delegados y Equipos Técnicos del Consejo Suramericano de Educación de la UNASUR, se realizaron propuestas importantes en torno al Plan Operativo Quinquenal<sup>47</sup>, entre las que figuran el desarrollar un foro virtual en el marco de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TICs) para trabajar documentos regionales, establecer mecanismos de colaboración entre los entes nacionales con rectoría de acreditación superior, tomando como base la Red de Agencias Nacionales de Acreditación (RANA) que opera en el sector educativo de Mercosur, crear un grupo de trabajo con los responsables en educación intra, interculturalidad y plurilingüismo, así como la identificación de buenas prácticas de desarrollo docente en Educación Superior<sup>48</sup>.

Por otro lado, la relación de Brasil con los países de África parecía haber estado dormida después de la abolición de la esclavitud. No obstante, en la década de 1990, con la creación de la Comunidad de Países de Lengua Portuguesa (CPLP), la relación con África se hizo más estrecha (principalmente con los países lusófonos) pero el momento más fuerte de acercamiento surgió con las políticas de cooperación Sur-Sur, que lanzó el entonces

47 Este Plan aplica para los países de la UNASUR: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Guyana, Perú, Surinam, Uruguay y Venezuela.

48 Información consultada en: <<http://larepublica.pe/18-03-2014/conclusiones-del-consejo-suramericano-de-educacion>>

presidente brasileño, en 2005, para mejorar las condiciones de las poblaciones africanas y las cuales se vieron fuertemente visibles en áreas como la cooperación educativa.

En este orden de ideas, la activa participación brasileña en los foros mundiales, el impulso dado al fortalecimiento de organismos ya existentes –así como la creación de nuevos– y las acciones de cooperación internacional en diversos sectores, demuestran el claro dinamismo y posicionamiento internacional que logró Brasil tras los ocho años de gobierno de Luis Inácio Lula da Silva (2003-2010). En ese sentido, cuando Dilma Rousseff fue electa como nueva presidente, ratificó los valores de la diplomacia brasileña y mencionó seguir con la prioridad regional hacia América del Sur y la ampliación de vínculos con otros países emergentes de África, Asia y Medio Oriente. Sin embargo, bajo un contexto de crisis económica global, el gobierno brasileño, particularmente a partir del segundo mandato de Dilma Rousseff iniciado en 2014, no enfrentó un ambiente tan favorable para dicha continuidad. Siendo así, aunque se siguió la línea del multilateralismo, se emprendieron más acciones bilaterales de tendencia pragmática que buscaron alcanzar resultados a corto y mediano plazo para favorecer las condiciones económicas que enfrentaba el país en ese contexto internacional. Así mismo, la cooperación para el desarrollo, destacada en el mandato de Lula por acciones Sur-Sur, mostró un ligero estancamiento debido a los recortes presupuestarios.

Por consiguiente, la política exterior de esos años enfrentó la necesidad de ajustarse a las nuevas condiciones domésticas y externas, que le han restado el impulso que el gobierno anterior mostró y que sentó las bases de una cooperación internacional fuerte y estratégica, reflejada también en el sector educativo.

Por otro lado, el caso mexicano se vislumbra muy diferente en materia de política exterior. Con la coyuntura del cambio de gobierno en México (2012), se percibió, tanto a nivel nacional como internacional, un momento de quiebre importante; no sólo porque el nuevo presidente pertenece a otro partido político,<sup>49</sup> sino porque la política exterior durante el gobierno de Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012) nunca fue una prioridad, lo que resultó en un periodo gris de México en la esfera internacional.

Con el gobierno de Enrique Peña Nieto, iniciado en diciembre del 2012, se esperaba una nueva construcción en las estrategias de política exterior, principalmente en relación con la región latinoamericana, con la cual, en los últimos años, se ha ido suscitando un ligero distanciamiento.

El profundo vínculo político y comercial que mantiene con los países de América del Norte, puede provocar que México sea percibido como ajeno a las realidades latinoamericanas, a pesar de que este país cuenta con las condiciones necesarias para incidir de una manera más eficaz en las dinámicas regionales (Garzón, 2012: 11).

En definitiva, las relaciones de México con el resto de América Latina se mantuvieron muy lejanas durante el gobierno de Calderón, pues después de los conflictos causados por desavenencias del presidente anterior, Vicente Fox (2000-2006), se debía tener cuidado para no aumentar las tensiones, cuestión que derivó en poco acercamiento a la región. Bajo este contexto, la primera gira internacional de Enrique Peña Nieto fue justamente hacia algunos países de Latinoamérica, aunque, algunos analistas como González (et al., 2013) consideran que esta fue únicamente una estrategia para ganar legitimidad interna, pues en la población mexicana el sentimiento de pertenencia hacia América Latina es muy fuerte.

<sup>49</sup> Enrique Peña Nieto, presidente electo de México en 2012, fue candidato del Partido Revolucionario Institucional (PRI) que era un partido de oposición al entonces partido en el poder, que era el Partido Acción Nacional (PAN).

En este sentido, la única estrategia de acercamiento latinoamericano que se ha promovido de manera oficial, ha sido la establecida en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, donde se enuncia como iniciativa de vanguardia a La Alianza del Pacífico (conformada por Chile, Colombia, México y Perú), que el presidente Peña Nieto describió como “un instrumento en la consecución de los objetivos planteados en materia de competitividad, desarrollo y bienestar” (MÉXICO, 2013:152) pero que analistas de política exterior definen como un:

[...] mecanismo que persigue casi exclusivamente fines comerciales y, dado el perfil de sus miembros, constituye el proyecto de gobiernos latinoamericanos más o menos conservadores – en contraste con otras iniciativas sudamericanas impulsadas por los gobiernos progresistas (Villamar, 2013: 23).

Como se demostrará más adelante, esta iniciativa de integración también incluye algunas pocas acciones de cooperación en materia educativa. Por otro lado, desde antes de la firma del Tratado de Libre Comercio con América del Norte (TLCAN), que estableció una zona aduanera entre Canadá, Estados Unidos y México, ya existía una dependencia económica de México con Estados Unidos pero dicho tratado la agravó y le sumó otros temas a la agenda bilateral. Inicialmente la prioridad de la relación fue el comercio y, a principios del presente milenio, la migración. Actualmente el tema central es la seguridad y continuar con la búsqueda de un acuerdo migratorio de largo alcance, que no se ha logrado aún y que mantiene a México anclado en negociaciones constantes con el país del norte, lo cual también se refleja en algunos temas educativos.

Mientras tanto, una de las acciones que México ha implementado como parte de su accionar internacional es la participación –desde hace setenta años– en el sistema de cooperación

internacional, primero como receptor y años más tarde, como oferente. De acuerdo con la Secretaría de Relaciones Exteriores (SRE) se entiende como Cooperación Internacional al Desarrollo (CID) la movilización de recursos financieros, humanos, técnicos y tecnológicos para promover el desarrollo internacional (MÉXICO, 2013). Durante muchos años esta estuvo a cargo de dicha Secretaría, pero sin una estructura institucional específica para todas sus funciones, por lo que sus actividades pasaban a ser gestionadas en diversos departamentos de forma dispersa, con estrategias que cambiaban según el canciller en turno, e incluso, en ocasiones, sin control por parte de la misma Secretaría.

Ante este panorama, el Senado mexicano logró decretar una ley (conocida como LCID) en el 2011, a través de la cual se fundó la Agencia Mexicana para la Cooperación Internacional al Desarrollo (AMEXCID).

La puesta en marcha de la citada Ley se justifica por la latente necesidad de blindar mediante un recurso jurídico a la CID mexicana respecto a los constantes cambios institucionales que, como había ocurrido en el pasado reciente, habían afectado de forma negativa las instancias oficiales que la definen y promueven. Esto también y, conforme a los preceptos del liberalismo institucional, a fin de dotar a la CID mexicana de mayor capacidad para incrementar predictibilidad en cuanto a sus efectos positivos, satisfacer expectativas y reducir discrecionalidad en su ejercicio para que tras su fortalecimiento, cumpliera con mayor determinación su perfil de instrumento subsidiario de política exterior (Prado, 2014: 66-67).

Así, el actual gobierno mexicano estableció la base de su política exterior en la CID, estipulando el compromiso de que la AMEXCID “cumpla cabalmente su papel de coordinador y



ejecutor de la cooperación internacional que provee el Estado Mexicano” (MÉXICO, 2013: 150). Con la creación de esta nueva agencia se espera una mayor coordinación y centralización de los proyectos de cooperación educativa internacional, pues hasta ahora, estos se presentan de forma dispersa en diferentes dependencias nacionales, lo que dificulta su control, difusión y efectividad.

A modo de balance se puede establecer que Brasil, durante la presidencia de Lula, buscó un posicionamiento de alcance mundial, para lo cual se colocó como prioridad el liderazgo en la región sur a través de estrategias de *soft power*,<sup>50</sup> que le otorgasen un poder simbólico diferenciado en el escenario internacional. Mientras tanto, México mantuvo sus estrategias de política exterior subordinadas a un interés más de tipo comercial, que contribuyeran con la resolución de sus problemáticas de estabilidad económica local. De acuerdo con esto, la prioridad mexicana bilateral siguió siendo hacia Estados Unidos, aunado a su compromiso con los organismos económicos internacionales, especialmente en el tema de cooperación al desarrollo, por su status de país de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

En cuanto a la relación específica con Latinoamérica, Brasil tendió a fortalecer en los años de los gobiernos Lula/Roussef su posición de liderazgo a través del fuerte impulso a organismos regionales como el MERCOSUR y la UNASUR; mientras que México intenta reactivar su presencia en Latinoamérica con el impulso a la Alianza del Pacífico, pero destacando que dicho organismo denota

<sup>50</sup> Poder blando, en inglés *soft power*, es un término creado por Joseph Nye Jr. y usado en relaciones internacionales para describir la capacidad de un actor político, como por ejemplo un Estado, para incidir en las acciones o intereses de otros actores valiéndose de medios culturales e ideológicos, con el complemento de medios diplomáticos. Es contrario del *hard power* que se vale de recursos militares y económicos para incidir en otros actores.

más intereses comerciales que integracionistas, lo cual complica un verdadero acercamiento (De la Fare y Quiroz, 2015).

Finalmente, es de resaltar la estrategia política brasileña de doble vía, pues por un lado asumió un papel de paymaster con ejemplos como los apoyos técnicos y económicos hacia los países “sur” –destacando su cooperación con África y las potencias emergentes– pero también mantuvo relaciones estratégicas con las llamadas potencias mundiales, con quienes se rodeó en los foros multilaterales y con quienes prioriza relaciones bilaterales, de creciente peso tras la presidencia de Dilma Rousseff. En una situación similar, México mantiene un fuerte vínculo con los Estados Unidos y Canadá por la base comercial de su política exterior pero no deja su relación –más por afinidad social y, recientemente, intereses comerciales– con Sudamérica. Así mismo, continúa con importantes acciones (entre las que se encuentran las de materia educativa) de CID, que ahora tras la creación de la AMEXCID, se espera estén más coordinadas e institucionalizadas, puesto que en México la cooperación siempre estuvo dispersa en diferentes proyectos, agencias y organismos multisectoriales.

## 2.2 Estrategias políticas nacionales para la internacionalización del posgrado. El caso de la MAI

Una vez expuestas las principales características de la política exterior actual en ambos países, este apartado pretende dar visibilidad también a las principales líneas de acción nacionales pero en el terreno educacional, a saber, en los Sistemas de Pos-

grado. Siendo así es importante destacar que, a pesar de que en ocasiones las estrategias para posgrados se encuentran dentro de las políticas de Ciencia y Tecnología, a nivel global se le identifican en el ámbito de la Educación Superior, por lo cual es importante comenzar con el entendimiento de la internacionalización en ese nicho de estudio.

La construcción del término internacionalización de la Educación Superior data de finales del siglo XX. En los años ochenta, se definía generalmente a nivel institucional y desde el punto de vista de un conjunto de actividades. Sin embargo, desde su creación, éste ha sido un concepto complejo y variable según el punto de vista de sus actores y las condiciones emergentes en el mundo. Jane Knight (2008) considera que la internacionalización de la Educación Superior es el proceso de desarrollo e implementación de políticas y programas para integrar las dimensiones internacional, intercultural y global en los propósitos y funciones de la Educación Superior; proceso que está íntimamente relacionado a la formación de capacidades, la productividad científica, las alianzas estratégicas y a promover una mayor competitividad en los países. A su vez, esta misma autora propone tres grupos principales involucrados en el tema; cada uno con un punto de vista individual, y quizá diferente, acerca de por qué (y cómo) se puede internacionalizar la Educación Superior. Estos son el sector gubernamental, el sector educativo y el sector privado o institucional (Knight, 2001). Para efectos de la presente investigación, se utilizará esta clasificación de funcionalidad como modo de organizar la descripción de la internacionalización en el campo del posgrado.

El sector gubernamental, como regulador del campo, incluye a los distintos niveles de gobierno que abarcan desde los ór-

ganos supranacionales hasta los nacionales, regionales y locales. A este sector pertenecen grupos que tienen intereses creados en la dimensión internacional de la Educación Superior, dentro de los cuales, los más evidentes, son los departamentos educativos. No obstante, también existen otras entidades gubernamentales, principalmente las de relaciones exteriores, cultura, desarrollo económico, comercio, ciencia y tecnología, interesadas en que la Educación Superior adquiera una dimensión internacional (Knight, 2008). En esta línea, cada agencia y agente dentro del campo, desempeña diferentes papeles con el fin de generar dinámicas “internacionalizadoras” para el posgrado<sup>51</sup>.

Es por ello que, así como ya se analizaron los objetivos de política exterior, con especial énfasis en la cooperación educativa, ahora se propone estudiar las estrategias para la internacionalización del Posgrado, desde la perspectiva de las Secretarías de Educación –a través de sus agencias federales de fomento– en Brasil y México.

[...] la internacionalización se percibe en la actualidad como una condición necesaria para el desarrollo de la práctica científica en un mundo crecientemente interrelacionado, así como una vía para la mejora de la calidad de las actividades científicas y tecnológicas, la formación de recursos humanos, la circulación de la información, la creación y el fortalecimiento de capacidades, la proyección de los resultados y la consecución de mayores sinergias en el entramado internacional de la cooperación (RICYT, 2007: 4).

Inicialmente, y para poder presentar una comparación significativa entre ambos países, se consideró relevante presentar

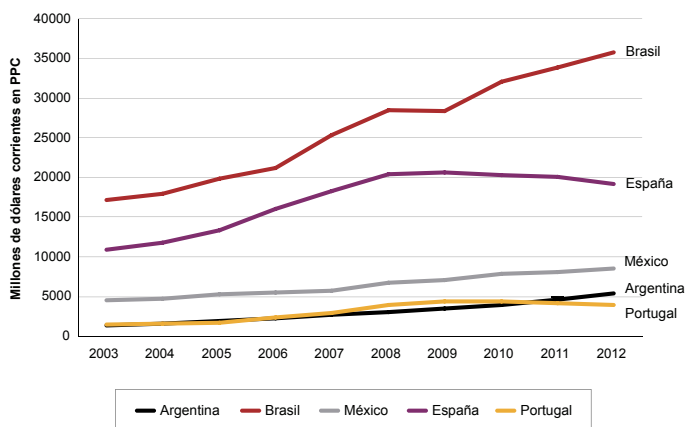
<sup>51</sup> Es importante aclarar que si bien la mayoría de las producciones de Pierre Bourdieu fueron desarrolladas tomando como anclis el campo universitario francés (un claro ejemplo de ello es su libro *Homo academicus*, publicado en 1984), su teoría de los campos y la mayoría de sus principales conceptos sirven para analizar también en otros campos nacionales, siempre y cuando se acompañen de la historización adecuada. Asimismo, Bourdieu analiza la migración de las ideas a través de las fronteras nacionales, lo cual confirma el uso de su teoría en el sentido de la circulación del conocimiento y la internacionalización de los campos (Bourdieu; Wacquant, 1998).

algunos datos estadísticos sobre la inversión en Investigación y Desarrollo (I+D), obtenidos del Informe sobre las tendencias de los indicadores de ciencia y tecnología de América Latina y el Caribe (ALC) e Iberoamérica, en el contexto global.<sup>52</sup>

Con respecto a la misma es importante aclarar que los subtota- les son construidos a partir de la información brindada por los Orga- nismos Nacionales de Ciencia y Tecnología de cada país, durante el relevamiento anual sobre actividades científicas y tecnológicas que realiza la red y completados con estimaciones del equipo técnico.

El siguiente gráfico muestra los volúmenes de inversión de Investigación + Desarrollo (I+D) de algunos países seleccionados, entre los que se encuentran Brasil y México. Los valores relativos a inversión se encuentran expresados en Paridad de Poder de Com- pra (PPC), con el objetivo de evitar las distorsiones generadas por las diferencias del tipo de cambio con relación al dólar.

Gráfico 12. Inversión en I+D en PPC en países seleccionados, período 2003-2012



FUENTE: El Estado de la Ciencia 2014, publicado por la Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología -Iberoamericana e Interamericana- (RICYT)<sup>53</sup>

<sup>52</sup> Esta información fue tomada de la publicación elaborada por el equipo técnico de la Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología -Iberoamericana e Interamericana- (RICYT), denominada: El Estado de la Ciencia 2014. Disponible en: < <http://www.ricyt.org/publicaciones>>

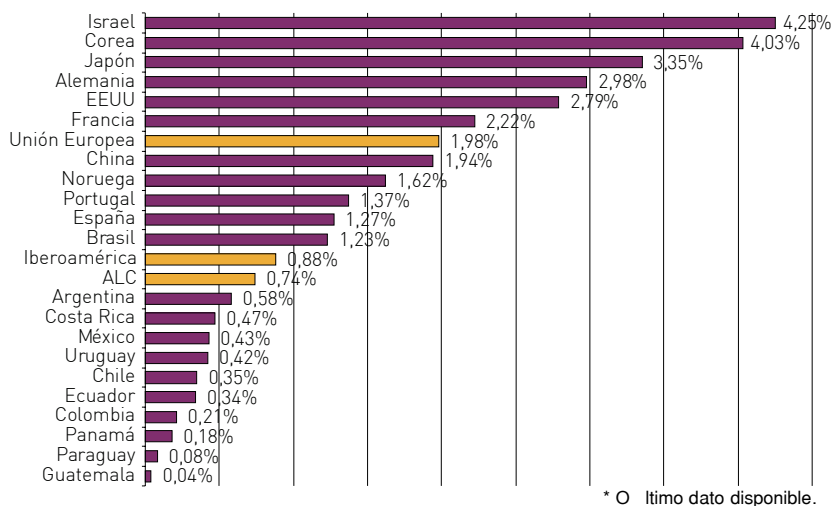
<sup>53</sup> Consultado en: <http://www.ricyt.org/publicaciones>

<sup>54</sup> Consultado en: <http://www.ricyt.org/publicaciones>

El gráfico anterior demuestra que Brasil comenzó en 2004 (con los inicios del gobierno de Lula) un proceso de crecimiento acelerado de su inversión en I+D, puesto que duplicó el valor con el que inició en 2003, además de destacar el salto que dio a partir del año 2006 y el alza constante en los años subsecuentes. En el caso de México, si bien ha mantenido una evolución positiva y sostenida, el crecimiento en su inversión ha sido mínimo de año a año. Sin embargo, ambos países demuestran tener la mayor inversión de América Latina y –hasta el 2012– no mostraron caídas en la inversión, como fue el caso de España y Portugal.

Mientras tanto, el siguiente gráfico muestra el porcentaje de inversión de I+D en relación al Producto Bruto Interno (PBI) del año 2012, en diferentes países y conjuntos de regiones en el mundo, de forma que se puede localizar la posición de Brasil y México en perspectiva internacional.

Gráfico 13. Inversión en I+D con relación al PBI en países y regiones seleccionados, año 2012\*



FUENTE: El Estado de la Ciencia 2014, publicado por la Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología -Iberoamericana e Interamericana- (RICYT)<sup>54</sup>.

Como se puede observar, la inversión de Brasil y México aún es escasa en comparación con otros países del mundo y regiones. Aunque, hasta el año 2012, Brasil se muestra como el único país de Latinoamérica que supera el promedio de inversión del producto bruto regional de América Latina y el Caribe (ALC), con un porcentaje de 1,23% frente al 0,74% de lo invertido por el bloque. Por otro lado, México presenta un porcentaje de inversión con relación al PBI de tan sólo 0,43%. Es decir que está muy por debajo del promedio de ALC y su inversión representa casi un tercio de lo invertido por Brasil.

Observando a aquellos países que más invierten en I+D, se podría inferir que dicho componente colabora en gran medida al desarrollo educativo de una nación. Sin embargo no es el único factor en juego, además de que no se tiene una estadística que indique hacia qué acciones específicas va dicha inversión, ni cuál porcentaje de ella se destina a la internacionalización del campo.

El análisis de la internacionalización requiere enfoques muy variados [...] Además del análisis meramente descriptivo de las expresiones de la dimensión internacional, se pueden plantear aspectos relacionados con su significado e impacto en el desarrollo científico y tecnológico, tanto a nivel de los grupos de investigación, como de las instituciones, empresas, países y esquemas multilaterales. [...] La consideración de la internacionalización como un proceso individual y colectivo implica la existencia de motivaciones, de factores internos y externos condicionantes y la posibilidad de existencia de estrategias explícitas para acelerarlos, a través de instrumentos específicos e incentivos (RICYT, 2007: 7).

Para profundizar el análisis de las estrategias dirigidas por cada nación para incentivar la internacionalización, se presenta

a continuación un panorama general de la información proporcionada por los documentos oficiales de política pública en cada país. Para el caso de Brasil el estudio fue directamente en relación al último Plan Nacional de Posgrado (en adelante, PNPG), mientras que para el caso mexicano se analizó el Programa Especial de Ciencia, Tecnología e Innovación (en adelante, PECiTI), puesto que este país no cuenta con un plan exclusivo para Posgrado y dicho nivel de estudios se incluye dentro del paquete de ciencia, tecnología e innovación.

En Brasil la internacionalización se viene adoptando de forma paulatina desde hace algunos años, siendo que en las primeras acciones se le dio prioridad a la formación de doctores en el extranjero y hoy ya existe una mayor diversificación en las actividades que implican procesos de internacionalización. Esto se observa claramente en el PNPG 2011-2020, el cual se basa en cinco ejes, cada uno de los cuales está permeado por modelos de otros países y/o motivaciones globales. Estos ejes son: la expansión del sistema nacional de posgrado; la creación de una agenda nacional de investigación; el perfeccionamiento de la evaluación; la multi/interdisciplinariedad y el apoyo a otros niveles de educación (principalmente la educación básica). Cabe destacar que una de las principales estrategias que se proponen en el PNPG es la de estimular la formación de redes de investigación y posgrado, a través de alianzas internacionales, bajo el fin de descubrir lo “nuevo” y lo inédito (BRASIL, 2010). Así mismo, otras estrategias sugieren el envío de más estudiantes para realizar posdoctorados en el exterior, el estímulo a la atracción de más estudiantes externos, docentes e investigadores visitantes extranjeros y el aumento en el número de publicaciones con instituciones extranjeras.



Mientras tanto, en el caso mexicano, el documento que sirve como guía a seguir para la internacionalización del Posgrado es el PECiTI 2014-2018, el cual, en palabras del Director Nacional del CONACYT, “se trata de un esfuerzo que tiene como finalidad establecer los valores nodales en el sector y los mecanismos de política pública a implementarse para lograr la transición de México hacia la economía del conocimiento” (MÉXICO, 2014: 9). En este sentido, el PECiTI busca cubrir una serie de necesidades nacionales, entre las que se encuentra la de:

Utilizar la cooperación internacional para potenciar las capacidades nacionales de investigación científica, desarrollo tecnológico, formación de recursos humanos, transferencia de conocimiento y de innovación, a través de la focalización de los esfuerzos en países y regiones que otorguen valor agregado a las prioridades nacionales (MÉXICO, 2014: 50).

Es de resaltar que ambos documentos, el brasileño y el mexicano, reciben fuerte influencia de recomendaciones y modelos internacionales. El PNPG brasileño, desde la introducción, menciona una especie de comparación con casos de IES extranjeras (las más reconocidas a nivel global).

Harvard, MIT, Standford, Oxford, Cambridge y otras grandes universidades del mundo cuentan con un 20% de estudiantes extranjeros en sus matrículas. En el conjunto de las universidades brasileñas, según datos de la Policía Federal, entre 2006 y 2010, el número de alumnos extranjeros saltó de 934 a 2.278, es decir que creció un 144%; sin embargo, ese número aún es insignificante comparado con el universo de estudiantes. En las estatales paulistas, donde la concentración es mayor, los extranjeros no pasan del 2%, siendo que el SNPG tiene actualmente el porte y la estructura para absorber un mayor número. (BRASIL, 2010: 21-22).

Mientras que el PECiTI mexicano, en su presentación, hace referencia al principal organismo supranacional de economía, de la siguiente manera:

El Banco Mundial ha diseñado cuatro pilares que permiten observar el nivel de desarrollo de una economía del conocimiento, a saber: Mano de obra educada y calificada; Sistema de innovación eficaz; Infraestructura de información y comunicaciones adecuada; Régimen económico e institucional conductor del conocimiento (MÉXICO, 2014: 11).

Así mismo, estos pilares se encuentran en el Plan Nacional de Desarrollo mexicano (PND) 2013-2018, que es el documento principal de política pública para guiar las acciones del gobierno mexicano durante un sexenio.<sup>55</sup> De este Plan se derivan los Programas de las secretarías, dependencias y sub-dependencias de la federación. El PECiTI se desprende del Objetivo 3.5 del PND, que a la letra dice:

Hacer del desarrollo científico, tecnológico y la innovación pilares para el progreso económico y social sostenible [...] Este objetivo atiende a la evidencia empírica existente que demuestra que las sociedades que ponen al conocimiento en la base de su transformación y desarrollo acceden a mejores niveles de bienestar. (MÉXICO, 2014: 12).

Es interesante destacar que Brasil, a diferencia de otros países de Latinoamérica, se ha preocupado por crear un Plan Nacional exclusivo para el área de posgrado, lo cual no es una novedad en dicho país, pues el primer plan data de 1975. No obstante, en años anteriores, los planes estaban dirigidos a servir de guía para las agencias de control del posgrado y no como políticas públicas. Por ello, hoy más que nunca, el PNPG cobra relevancia y fuerza para

<sup>55</sup> El término "sexenio" hace referencia al período presidencial en México que es de 6 años sin derecho a reelección.

los programas de posgrado y se interconecta directamente con los otros niveles educacionales en el país, pues se presenta como un instrumento de política pública y su finalidad es la dinamización y consolidación del Sistema Nacional de Posgrado (SNPG).

Ahora bien, siendo que la Internacionalización del Posgrado abarca múltiples acciones y rubros que serían imposibles de analizar en un único estudio, se focalizará exclusivamente en el tema de la Movilidad Académica Internacional (MAI), particularmente en relación a su dependencia con acciones de cooperación internacional y motivaciones políticas. Es decir, sobre las principales convocatorias (y profundizando en las de carácter “saliente”), promovidas desde el nivel federal, siendo éstas, estrategias nacionales para el fortalecimiento del campo.

[...] la Movilidad Académica Internacional se ha acelerado como consecuencia de la expansión de la educación transnacional, que está favoreciendo la internacionalización de la educación superior y facilitando la incorporación de jóvenes investigadores extranjeros. La formación doctoral y postdoctoral, que tradicionalmente ha generado un importante flujo de estudiantes entre los países desarrollados y entre los países de menor desarrollo con los de mayor desarrollo, se ha incrementado mediante programas y políticas explícitas de captación de estudiantes extranjeros (RICYT, 2007:10).

Retomando la aseveración de que el Posgrado –por lo menos a nivel de Doctorado y en el discurso científico– es el espacio de formación de personal altamente calificado para las funciones de investigación y desarrollo de conocimiento original, la MAI en dicho nivel de estudios cobra importancia ya que representa el flujo de agentes calificados, que a través de su circulación y tránsito hacia otros países, colaboran con la circulación de los saberes

incrementando su propio capital científico y enriqueciendo, a su regreso, su campo científico de origen. Siendo así, resulta necesaria la promoción de la MAI desde el nivel nacional.

Como se mencionó en el capítulo anterior, Brasil cuenta con dos agencias principales de fomento al Posgrado: CAPES y CNPq, las cuales establecen diferentes estrategias relacionadas con la internacionalización. Dentro de las cinco líneas de acción<sup>56</sup> de la CAPES, dos se refieren a rubros relacionados con la promoción de la internacionalización (inversiones en la formación de recursos humanos de alto nivel en el país y en el exterior; y promoción de la cooperación científica internacional). Para la cooperación científica internacional, en el 2007 se creó la Dirección de Relaciones Internacionales (DRI) de la CAPES, que es responsable por los programas de becas en el exterior (CGBE por sus siglas en portugués, Coordenação Geral de Bolsas no Exterior) y la cooperación internacional (CGCI por sus siglas en portugués, Coordenação Geral de Cooperação Internacional). En 2011 las acciones de la DRI totalizaron una inversión de más de R\$ 290 millones de reales, lo que significa un aumento de aproximadamente 73% en relación a lo invertido en el 2010.<sup>57</sup>

En el caso del CNPq, las actividades de cooperación internacional son coordinadas e implementadas desde la ASCIN (Asesoría de Cooperación Internacional), la cual está ligada directamente a la presidencia de la agencia y funciona poniendo a disposición diferentes mecanismos de financiamiento para apoyar, tanto proyectos de investigación en conjunto con instancias internacionales de alta calidad, como la movilidad de inves-

<sup>56</sup> Las cinco Líneas de Acción de la CAPES son: evaluación de los programas de Posgrado strictu sensu, acceso e divulgación de la producción científica, inversiones en la formación de recursos de alto nivel en el país y en el exterior, promoción de la cooperación científica internacional, y finalmente, inducción y fomento de la formación inicial y continuada de profesores para educación básica, en los formatos presencial y a distancia.

<sup>57</sup> Información obtenida de la página oficial de la CAPES. Disponible en: <http://www.capes.gov.br/>

tigadores en formación. En este aspecto, es importante destacar que la CAPES depende del Ministerio de Educación (MEC) en Brasil, mientras que el CNPq depende del Ministerio de Ciencia y Tecnología (MCyT); por lo que a veces el financiamiento es distinto y otras veces trabajan proyectos en conjunto.

Existen diferentes proyectos para la MAI que dichas agencias implementan, sin embargo, por motivos de extensión de la presente investigación, se mencionarán sólo los más destacados durante el periodo de análisis (2010-2014); es decir, aquellos que fueron más difundidos y que representaron el mayor flujo de estudiantes de posgrado, de forma que se pueda presentar un panorama general de las condiciones de la MAI brasileña. Para ello, se dividirá la concepción de Movilidad en “entrante y saliente”, siendo “entrante” cuando se trata de la recepción de estudiantes extranjeros a algún programa brasileño, y “saliente” cuando son estudiantes brasileños yendo a algún programa de Posgrado en el extranjero.

Cuadro 5. Programas de Movilidad Académica Internacional promovidos por la CAPES (2010-2014)

MAI ENTRANTE		MAI SALIENTE	
<b>Programa de Estudiantes/ Convenio de Posgrado (PEC-PG).</b>	OBJETIVO: ofrecer becas de estudio para maestría o doctorado, bajo la finalidad de aumentar la cualificación de profesores universitarios, investigadores y profesionales. Ciencia y Tecnología.	<b>Programa de Doctorado Sanduiche en el Exterior (PDSE).</b>	OBJETIVO: apoya la formación de recursos humanos de alto nivel, por medio de la concesión de cuotas de beca de doctorado sanduiche (llamado así por realizarse a la mitad del curso de doctorado) en el exterior, a las IES con cursos reconocidos por la CAPES (la cantidad de cuotas depende de la nota que haya obtenido el programa en la última evaluación de la CAPES).
	PAÍSES CONTEMPLADOS: países en desarrollo con los cuales Brasil mantiene acuerdos de Cooperación Educacional, Cultural o de Ciencia y Tecnología.		PAÍSES CONTEMPLADOS: el estudiante puede elegir cualquier institución en el extranjero, siempre y cuando obtenga una Carta de Aceptación de un profesor-investigador del exterior y justifique el aporte que obtendrá con su elección. Para esto, cada Programa es responsable por la aceptación de la propuesta del estudiante.
	DURACIÓN DEL PROGRAMA: todo el curso, ya sea de maestría (2 años) o de doctorado (4 años).		DURACIÓN DEL PROGRAMA: estancia mínima de 3 meses y máxima de 12.

FUENTE: Elaboración propia a partir de la información presentada en la página oficial de la CAPES<sup>58</sup>

<sup>58</sup> Disponible en: <http://www.capes.gov.br/>

Como se señaló, existen muchos otros proyectos de MAI implementados desde la CAPES en convenio con organismos internacionales (CAPES-OEA<sup>59</sup>, CAPES-FULBRIGHT,<sup>60</sup> etc.), de alianzas bilaterales (CAPES-COFECUB<sup>61</sup>, CAPES/SPU CAPGBA<sup>62</sup>, etc.) o de iniciativa propia como el programa *Ciência sem Fronteiras*;<sup>63</sup> todos los cuales merecen un análisis particular que no será posible incluir en este trabajo –por motivos de extensión– pero que es importante mencionar para visibilizar la activa participación internacional de dicha agencia.

A manera de ejemplo, los dos programas presentados (PEC-PG y PDSE), confirman la preocupación del gobierno brasileño por la internacionalización. En la MAI entrante se busca apoyar la formación plena de personal extranjero, principalmente proveniente de países en desarrollo y de forma diversificada entre sus programas nacionales reconocidos por la CAPES; mientras que para la MAI saliente también hay una promoción importante en el sentido de apoyar la salida de sus estudiantes –principalmente, los que estudian en los programas mejor evaluados– pero en movilidades internacionales cortas hacia países más desarrollados, pues a pesar de que el programa no especifica países prioritarios, los siguientes gráficos demostrarán las tendencias de destino de los becarios CAPES en el exterior durante los años 2012 y 2013.

59 Este ejemplo se refiere al convenio vigente entre la CAPES y la Organización de Estados Americanos para el otorgamiento de becas de estudio a estudiantes del continente americano.

60 Este ejemplo se refiere al convenio vigente entre la CAPES y la Fundación Fulbright, la cual promueve ayudas estudiantiles y becas para estudios de alto nivel entre los Estados Unidos y otros países miembros del Programa.

61 Este ejemplo se refiere al convenio vigente entre la CAPES y el Comité Francés de Evaluación para la Cooperación Universitaria, que promueve proyectos de investigación conjuntos y el intercambio entre IES de ambos países.

62 Este ejemplo se refiere al convenio vigente entre la CAPES y la Secretaría de Políticas Universitarias de Argentina que conforma el Programa de Centros Asociados para el Posgrado Brasil-Argentina y que promueve proyectos de investigación conjuntos y el intercambio entre IES de ambos países.

63 Este programa ofrece becas para estudiantes del grado, doctorado sanduiche, doctorado pleno y postdoctorado en instituciones de excelencia en el exterior. El objetivo es que el doctorando, a través de su estancia en otro país, pueda mantener contacto con sistemas educacionales competitivos. Este programa hasta el momento busca aumentar el conocimiento y la innovación en la industria tecnológica, por lo que las áreas contempladas son las de ingeniería, ciencias exactas y de la tierra, biológicas y de la salud, computación y tecnologías de la información, energías renovables, nanotecnología, ciencias del mar, entre otras similares.

Gráfico 14. Distribución mundial de becarios CAPES, año 2012

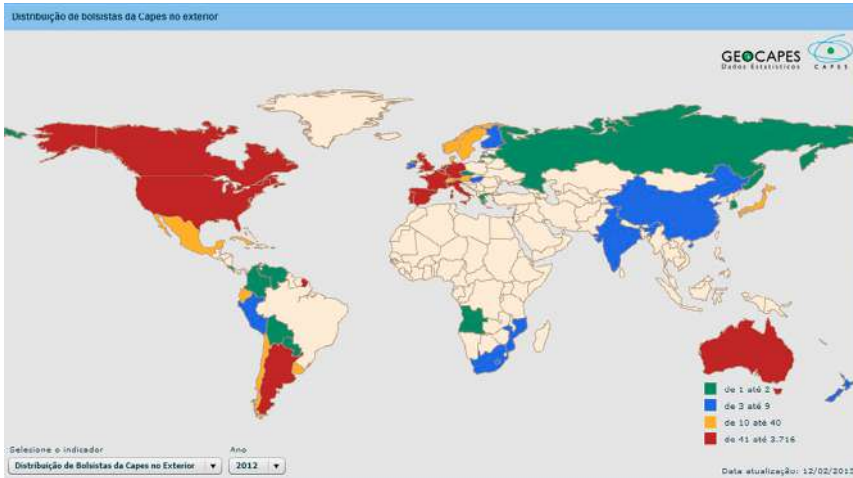
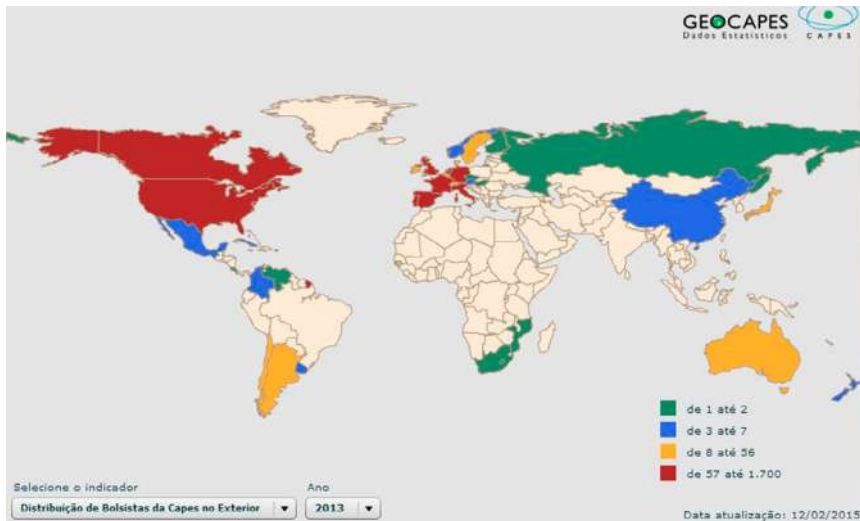


Gráfico 15. Distribución mundial de becarios CAPES, año 2013



FUENTE.- GEOCAPES.<sup>64</sup>

Analizando ambos gráficos y comparando los cambios de un año a otro, es de resaltar la reducción de movi- lidades hacia

<sup>64</sup> Consultado en: <http://geocapes.capes.gov.br/geocapesds/#app=c501&da7a-selectedIndex=0&5317-selectedIndex=0&dbcb-selectedIndex=0>



Latinoamérica, Australia e India, y también es importante identificar la manutención prioritaria de movilizaciones hacia Norteamérica y Europa Occidental. Esta situación se considera de gran importancia y merecedora de un análisis particular a futuro.

Por otro lado, en relación a los principales proyectos de MAI promovidos por el CNPq durante el periodo 2010-2014, se destaca la priorización para el incremento de la interacción en investigación con países de América del Sur y África, con los proyectos de MAI entrante denominados: PRÓ-SUL y PRÓ-ÁFRICA, además de la formación de recursos humanos extranjeros en Brasil (Convenio CNPq/TWAS<sup>65</sup> y Programa de Becas CNPq-Mozambique),<sup>66</sup> promoviendo así la cooperación con países emergentes y en interacción con terceros países a partir de programas conjuntos de Investigación, Desarrollo e Innovación, como el IBAS (Brasil-India-Sudáfrica). Mientras tanto para la MAI saliente, el CNPq también ofrece becas para doctorado pleno, doctorado sandúiche, posdoctorado y estancia senior. Al igual que la CAPES, esta agencia presenta otros varios proyectos que no se mencionan en el presente trabajo, sin embargo los que fueron expuestos ayudan a dar un panorama general del fomento a la internacionalización desde las agencias brasileñas.

Para el caso de México, se puede establecer que, desde el gobierno, las políticas públicas para la formación en el extranjero de los recursos humanos en el posgrado, han dependido, desde la década del setenta, esencialmente del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y, marginalmente, de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y de la Secretaría de Relaciones Exteriores (SRE).

<sup>65</sup> Acuerdo entre el CNPq y la Academia de Ciencias para Países en Desarrollo (TWAS por sus siglas en inglés: The World Academy of Sciences) que tiene el objetivo de estimular la formación de jóvenes investigadores provenientes de países en desarrollo dentro del campo de las ciencias naturales.

<sup>66</sup> Destinado a funcionarios públicos de ese país.

En los 70, casi la mitad de las becas otorgadas por el CONACYT era atribuida para estudios en el extranjero, en función de la demanda de apoyos emitida por los solicitantes, caracterizada como “demanda libre”; después de década y media durante la que el promedio de becas asignadas en esa categoría representaba alrededor del 20%, desde 2002, el CONACYT eligió asignar proporciones decrecientes de sus becas a estudios en el extranjero y al nivel de maestría [...] En paralelo a esas reformas, el CONACYT instaló esquemas innovadores de movilidad internacional corta, como el programa de becas mixtas: inscribió así la movilidad individual en dinámicas de consolidación de cuerpos académicos e inserción de los laboratorios en redes colaborativas internacionales. Adicionalmente, fomentó patrones no convencionales de internacionalización, por ejemplo el diseño de una oferta de posgrados en co-graduación y la constitución de espacios colaborativos binacionales (Didou Aupetit, 2011: 2).

En este sentido, las principales acciones de internacionalización del campo del posgrado mexicano parten de la cooperación internacional, que es uno de los ejes de acción estipulados en el PECiTI 2014-2018, y a su vez, uno de los cuatro pilares de política exterior del gobierno de Enrique Peña Nieto, iniciado en 2012. Como se mencionó anteriormente, después de la creación de la AMEXCID, esta agencia absorbió todas las acciones de cooperación técnica y educativa del país, que antes se encontraban dispersas en varios organismos y agencias. De esta forma, el simple hecho de que se esté poniendo énfasis en el correcto funcionamiento de la agencia, ya habla de una preocupación importante en relación a los resultados positivos que puede traer a futuro para la internacionalización del campo y la atracción de investigadores con capital científico importante.

De la misma forma como se presentaron los proyectos de las agencias brasileñas, el siguiente cuadro muestra las principales convocatorias de MAI “saliente y entrante”, promovidas y difundidas por el CONACYT -vía AMEXCID- para el periodo de estudios elegido.

Cuadro 6. Programas de Movilidad Académica Internacional promovidos por el CONACYT – AMEXCID (2010-2014)

<b>MAI ENTRANTE</b>	
<b>Plataforma de movilidad estudiantil y académica de la Alianza del Pacífico[1].</b>	<b>OBJETIVO:</b> ofrecer becas para realizar un intercambio académico a nivel de licenciatura, por un periodo académico, así como para doctorado y pasantías de docentes.
	<b>PAÍSES CONTEMPLADOS:</b> extranjeros nacionales de Colombia, Perú y Chile.
	<b>ÁREAS DE CONOCIMIENTO:</b> Las áreas prioritarias han sido Negocios, Finanzas, Comercio Internacional, Administración Pública, Ciencia Política, Turismo, Economía, Relaciones Internacionales, Medio Ambiente, Cambio Climático. También están incluidas las ingenierías, ciencia y tecnología, ciencias exactas, siempre que se ajusten a los objetivos de la Alianza del Pacífico ligados a relaciones comerciales e internacionales.
	<b>DURACIÓN DEL PROGRAMA:</b> periodos que van desde tres semanas hasta 12 meses

<b>MAI SALIENTE</b>	
<b>Becas MIXTAS CONACYT</b>	<b>OBJETIVO:</b> fomentar la realización de una estancia en una institución nacional o extranjera, para desarrollar una actividad académica como parte de sus estudios de posgrado o para concluir su proyecto de investigación o trabajo de tesis, en el marco del programa oficial de estudios de la institución (IES nacional) en la que se cursa el posgrado.
	<b>PAÍSES CONTEMPLADOS:</b> el estudiante puede elegir cualquier institución en el extranjero, siempre y cuando obtenga una Carta de Aceptación de un profesor-investigador del exterior y su IES nacional apruebe la razón de la salida.
	<b>ÁREAS DEL CONOCIMIENTO:</b> No especificado.
	<b>DURACIÓN DEL PROGRAMA:</b> Programas de doctorado de uno a doce meses y Programas de maestría y especialidad de uno a seis meses.

FUENTE: Elaboración propia a partir de la información presentada en la página oficial de la AMEXCID<sup>67</sup>

Los ejemplos anteriores también representan sólo algunos dentro de una gama de diferentes proyectos que implementa la AMEXCID, principalmente de carácter bilateral en acuerdo específico con otros países y de aparición esporádica, al igual que el caso de los proyectos de Brasil. De cualquier forma, la información del cuadro anterior presenta un panorama próximo a la funcionalidad de los proyectos desarrollados desde el gobierno federal mexicano en el periodo estudiado, según lo cual se puede inferir una mayor actividad para la MAI saliente, lo cual podría ser debido al respaldo histórico con la que esta cuenta.

De 1971 a 2000, la movilidad internacional de posgrado representó entonces una respuesta sustitutiva a las carencias

<sup>67</sup> Disponible en: <http://amexcid.gob.mx/index.php/es/ique-hacemos/becas-y-cursos>.

domésticas en cuanto a provisión del servicio, principalmente a nivel del doctorado (Didou Aupetit, 2011: 18).

Por otro lado, también se destacan las becas establecidas dentro del marco de la Alianza del Pacífico, por aparecer tanto en la MAI entrante como en la saliente. Sin embargo, es importante aclarar que este programa es muy diferente a los programas establecidos en otros espacios regionales latinoamericanos, pues como lo menciona Perrotta ([2015]), éste mecanismo no ha realizado avances en materia de cooperación académica, limitándose a etiquetar como “la Alianza” a programas de movilidad bilateral ya existentes entre los países que la componen. Además, un dato a notar es que las movilidades que están siendo priorizadas se vinculan a temáticas como el comercio, el marketing y la administración. Esto da cuenta del posicionamiento que busca la Alianza en la región como un modelo diferente de integración regional, menos centrada en el desarrollo y más en la búsqueda de inserción internacional de los países y la competitividad de su sector del conocimiento.

Para la MAI saliente, uno de los programas que ha cobrado mayor fuerza en los últimos años y que ha ayudado a complementar la oferta tradicional de apoyos de larga duración a la movilidad internacional de Posgrado, es el de BECAS MIXTAS. Según analistas de política educacional en México, estas becas han cobrado especial importancia en los últimos años, pues sus objetivos son:

[...] incrementar la calidad de los posgrados en el país, promover la internacionalización del posgrado nacional vía la cooperación interinstitucional, reconocer y difundir las buenas prácticas institucionales para la apertura, operación, fortalecimiento y permanencia de los programas de posgrado. Las becas mixtas recortan además, entre

los becarios del propio CONACYT inscritos en posgrados nacionales de calidad, a un subgrupo de estudiantes sobresalientes susceptibles de sacar provecho de una experiencia internacional de corta duración. Al hacerlo, enmarcan la distribución de las oportunidades de movilidad corta en el marco de las políticas gubernamentales para el mejoramiento de la oferta nacional de posgrado y el aseguramiento de la calidad, fomentando la consolidación de redes doctorales orientadas a la formación de estudiantes del nivel. En términos de documentación, sin embargo, la identificación de los detentores de una beca mixta es problemática porque esos integran grupos transitorios y heterogéneos, conformados por becarios nacionales transformados puntualmente en becarios internacionales (Didou Aupetit, 2011: 28-29).

Así, las Becas Mixtas de CONACYT se convierten en uno de los principales medios a través de los cuales los programas nacionales buscan fomentar la movilidad de sus estudiantes, aprovechándose de que estos ya son becarios de dicha agencia. Según la Encuesta Nacional de Movilidad Estudiantil Internacional de México 2011-2012 de la ANUIES-2013, el CONACYT reporta 1606 becarios vigentes en algún país del mundo y en el mismo periodo apoyó a 1448 estudiantes inscritos en algún posgrado mexicano para realizar alguna estancia fuera (con Beca Mixta), lo cual suma un número considerable de apoyos para movilidad internacional (Didou Aupetit, 2011). Mientras que en relación a los países destino, el siguiente cuadro muestra que, al igual que Brasil, la mayoría de los becarios van para países de Europa Occidental, Estados Unidos y Canadá.

Cuadro 7. Distribución de becarios CONACYT por países (becas ofertadas desde 2002 hasta 2012)

**BECAS VIGENTES DEL CONACYT AL EXTRANJERO POR PAÍS<sup>1/</sup>**

*In force Scholarships for studies abroad supported by country<sup>1/</sup>*

**2002-2012**

*Número/Number*

<b>País/Country</b>	<b>2002</b>	<b>2003</b>	<b>2004</b>	<b>2005</b>	<b>2006</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>
Alemania/Germany	85	62	175	205	175	191	199	202	262	342	326
Canadá/Canada	211	172	173	179	170	185	165	141	215	258	232
EUA/USA	927	759	661	613	579	715	648	607	891	1,093	1,101
España/Spain	387	304	384	439	472	727	644	519	595	568	435
Francia/ France	425	361	413	346	288	269	187	165	215	239	199
Reino Unido/ United Kingdom	764	598	754	670	586	719	610	575	772	911	980
Otros países/ Other countries	173	130	218	193	181	239	241	215	464	671	1,286
<b>Total</b>	<b>2,972</b>	<b>2,386</b>	<b>2,778</b>	<b>2,645</b>	<b>2,451</b>	<b>3,045</b>	<b>2,694</b>	<b>2,424</b>	<b>3,414</b>	<b>4,082</b>	<b>4,559</b>

*1/ Incluye becas posdoctorales, especialidades y estancias técnicas./ Includes post doctorate & specialty scholarships and technical stays*

FUENTE.- INDICADORES DE ACTIVIDADES CIENTÍFICAS Y TECNOLÓGICAS, CONACYT, Indicadores 2012<sup>68</sup>

Según la información del cuadro anterior, también se puede observar una alta concentración de becas hacia los destinos “tradicionales” de países desarrollados, siendo la movilidad hacia los Estados Unidos claramente mayoritaria, seguida de Reino Unido y España. Desafortunadamente no se pudo obtener una estadística que revelara el flujo por campo del conocimiento y tampoco una que especificara de manera desglosada los “Otros países”. No obstante, es de destacar que no aparezca ningún país latinoamericano entre los principales destinos.

En ambos casos es curioso observar que, a diferencia de la concentración de becas para doctorado pleno que se percibía en

68 Consultado en: <http://www.conacyt.gob.mx/siicyt/index.php/indicadores-cientificos-y-tecnologicos/indicadores-actividades-cientificas-y-tecnologicas/2594-ind-2012>

décadas anteriores –tal como se expuso en el capítulo anterior–, actualmente son más comunes las becas para estancias cortas en el extranjero. En consecuencia, se infiere que el cambio en las políticas fue en relación con el fenómeno denominado de “fuga de cerebros”.

El crecimiento de comunidades científicas en las sociedades latinoamericanas envolvió una mezcla de asentamiento con afiliación institucional y, por ende, fomentó una co-presencia dentro de los confines de una sociedad específica basada en un territorio. En general, la emigración fue entendida en América Latina como “fuga de talentos”, “drenaje de cerebros”, con un signo valorativo de pérdida absoluta para el país donde los migrantes habían adquirido su formación básica. Las políticas públicas implementadas en algunos casos fueron complementarias a las de formación en el exterior con programas de becas: consistieron en programas de retorno, repatriación o instalación de los científicos susceptibles de quedarse en el exterior (Vessuri, 2009: 196)

En este libro no se profundizará en tal debate, pero es importante reconocer el fenómeno en la medida en que ha determinado la definición de políticas para la MAI en el posgrado, tanto en Brasil como en México.

En resumen, es clara la importancia que le dan ambos países a la internacionalización del campo del posgrado y ello se refleja ampliamente en lo estipulado en documentos oficiales de política pública, así como en las actividades, recursos y funciones asignadas a las agencias de fomento. Además, es de destacar la fuerte influencia recibida de casos exteriores y de tendencias internacionales, que se refleja en los documentos que guían la internacionalización de su campo del posgrado.

Específicamente en relación con Brasil, su PNPG representa



un documento de mayor peso para la dirección del campo del Posgrado, pues focaliza exclusivamente en dicho nivel de estudios y muestra un análisis direccionado hacia lo que se busca alcanzar con los programas. Este presenta ejemplos prácticos y cuantitativos de casos internacionales (aumento de movi- lidades entrantes y salientes y mayor producción científica internacional) para explicitar el posicionamiento que el sistema pretende obtener en la esfera del conocimiento global.

Por su parte, México tiene un documento más generaliza- do para el área de Ciencia, Tecnología e Innovación y aunque sí hace referencia a estrategias para el Posgrado, estas parecen no representar una obligación directa para los programas, sino sim- plemente una recomendación. Es de destacar que el texto hace referencia continua a la “economía del conocimiento” y funda su base en el discurso del Banco Mundial para alcanzar el progreso económico (“cooperación con países estratégicos que le otorguen valor agregado en temas clave para la economía nacional”), lo cual denota la clara influencia del organismo supranacional en los objetivos educacionales del país.

Mientras tanto, en el caso específico de la MAI, se pueden encontrar fuertes convergencias entre la política exterior de los países y la internacionalización del campo, las cuales parecen más visibles en el caso de las oportunidades ofertadas para ex- tranjeros (MAI entrante), que en las convocatorias de nacionales para el exterior (MAI saliente) donde los programas parecen más pragmáticos. Esto porque, según las razones para la internacio- nalización propuestas por Jane Knight (2001), la razón política es la más relevante cuando se planea desde el nivel nacional.

Históricamente, la educación internacional se ha conside- rado como un instrumento benéfico para la política exte-

rior, sobre todo en lo referente a la seguridad nacional y a la paz entre las naciones [...] si la internacionalización se interpreta como una respuesta al sesgo desnacionalizador de la globalización, entonces algunos países aplicarán la internacionalización como un mecanismo para fortalecer y promover su identidad nacional. De ahí que se convierta en una razón política de peso en el ámbito nacional. Igual sucede con los intercambios culturales, científicos y educativos internacionales, ya que suelen justificarse como un medio para mantener activas las relaciones diplomáticas (Knight, 2001: 6).

Atravesando este análisis con el de la política exterior, es común identificar este tipo de estrategias, llamadas de *soft power*, como herramientas principales de proyectos políticos ambiciosos. Un ejemplo de ello es lo mencionado por Gacel-Ávila (2003), quien señala que no es mera casualidad que la época de oro de las universidades haya coincidido con la Guerra Fría, pues tanto Estados Unidos como la Unión Soviética incrementaron sus presupuestos e invirtieron en programas de cooperación internacionales para propagar sus ideologías políticas y económicas, con la creación de instituciones como la Fundación Fulbright.

En este sentido, el caso brasileño parece ser más intenso que el mexicano, puesto que las oportunidades de MAI entrante constituyen una estrategia de política exterior y, por lo tanto, de posicionamiento en el escenario internacional: como líder regional en América Latina y como líder mundial, principalmente frente a los países africanos y mercosureños (De la Fare; Quiroz, 2015). Mientras tanto el caso mexicano, en menor medida pero también con intenciones políticas, coloca a la MAI entrante en el marco de la Alianza del Pacífico para impulsar dicho mecanismo en contraposición a otras alternativas de integración latinoame-

ricana como el MERCOSUR o la UNASUR y denota su centralización estratégica en la cooperación internacional, mediante colaboración con organismos multilaterales.

Sin embargo, cuando se centra el análisis hacia la MAI saliente, las prioridades de cooperación cambian, pues en ambos países, según los datos de movilidades hacia el exterior, se priorizan destinos considerados como “de primer mundo” al demostrar un número bastante alto de becas hacia países de Norteamérica (Estados Unidos y Canadá) y Europa Occidental (España, Francia, Alemania, Portugal, Reino Unido). Esto coincide con lo mencionado por Hans de Wit<sup>69</sup> (2006), quien en una conferencia en Pamplona estableció que, si bien en términos de educación internacional América Latina apunta hacia sus vecinos del Norte y Europa, lo hace muy poco hacia su propia región y mucho menos hacia África. Además, en la elaboración de estrategias nacionales para la internacionalización, se denotan debilidades como la inestabilidad política de los países, el temor a la innovación y al cambio, y la falta de integración regional.

De lo anterior, el tema de la integración regional es de suma importancia para entender el campo del posgrado en Latinoamérica. Al respecto, Brasil parece promover de mejor manera proyectos regionales, en el marco del MERCOSUR EDUCATIVO. Como menciona Daniela Perrotta, los últimos años han sido de especial importancia para la consolidación de este sector dentro del organismo mercosureño:

El área más gravitante de política regional ha sido la conformación de un sistema regional de acreditación de la calidad académica. Con el tiempo, se han implementado programas

69 Editor del Journal of Studies in International Education.

regionales de movilidad (en el grado y el posgrado) y el establecimiento de convocatorias para la conformación de redes de investigación y redes de posgrados. Algunas cuestiones interesantes para señalar refieren a que el MERCOSUR ha logrado implementar políticas de manera gradual (algunos podrán criticar cierto impacto “bajo” por tratarse de acciones acotadas), generando dinámicas propias (y no transfiriendo a la arena regional dinámicas internacionales), buscando y logrando disminuir las asimetrías intra-regionales (en especial a través de la puesta en común de capacidades) y con financiamiento mayoritariamente propio (de cada uno de los países) (Perrotta, [2015]).

Particularmente para el área del posgrado se logró institucionalizar la temática de la internacionalización, incluyéndola en el Plan Estratégico 2011-2015 para contribuir a la reducción de asimetrías, a la formación de recursos humanos y a la mejora de la calidad de la educación superior en la región (Perrotta, 2015). Para ello, durante el primer semestre del año 2010 se conformó un Grupo de Trabajo que elaboró los términos y bases de los programas de cooperación que integran el Sistema Integral de Fomento del Posgrado del MERCOSUR, el cual fue aprobado por la Comisión Regional Coordinadora de Educación Superior. En este marco se encuentran vigentes el Programa de Asociación de Proyectos Conjuntos de Investigación, el Programa de Asociación para el Fortalecimiento de Posgrados y el Programa de Formación de Recursos Humanos.<sup>70</sup> No obstante, aún son pocas las políticas que priorizan y promueven la MAI saliente brasileña hacia destinos exclusivos del sur.

Por el contrario, el caso mexicano se presenta muy diferente en relación con proyectos federales consolidados de inter-

<sup>70</sup> La información específica de cada programa se puede consultar en: <http://edu.mercosur.int/es-ES/programas-e-projetos/25-mercosur-educativo/61-sistema-integral-de-fomento-para-a-qualidade-dos-cursos-de-pos-graduacao-do-mercosul.html>

nacionalización dentro de bloques regionales, pues las acciones educativas de este país provienen más de acciones bilaterales y de convenios con organismos supranacionales, que de cooperaciones en bloque. Sin embargo, un ejemplo de regionalización y que observa cierta relación con sus directrices de política exterior, es el caso específico del Programa de becas para aprender inglés –proyecto en colaboración con Estados Unidos y Canadá– que encamina la priorización de México hacia el fortalecimiento del bloque norteamericano, en el marco del TLCAN.

Hasta ahora se puede observar, en muchos de los casos, el entrelazamiento de políticas para el posicionamiento internacional y lo que se decreta para el ámbito educacional pero sería equivocado conformarse con la visión política del discurso oficial, por lo que es de importancia primordial observar cómo este entramado se reconoce e implementa en las Instituciones de Educación Superior y particularmente en los programas de posgrado.

## 2.3 La política institucional para la internacionalización del posgrado en dos IES

Tal como se concluyó en el capítulo anterior, el subcampo del posgrado en Educación representa un espacio de desafíos a ser superados para consolidar el área de conocimiento, investigación y formación de agentes.

Durante las últimas tres décadas, el auge de los programas de Posgrado en Educación a escala latinoamericana ha sido interpretado por parte de sus propios actores –profesores, alumnos, autoridades académicas y funcionarios administrativos– como un proceso estructurado a través del cual

se pretende garantizar la calidad de la formación de recursos humanos para la docencia y la investigación; se ha incluso asegurado -aunque sin precisar mayormente- que el desarrollo de tales programas se ha dado en función de las condiciones históricas y culturales propias de cada una de las sociedades, así como de las demandas específicas de conocimiento que cada una de ellas plantea. Todo ello supone, entonces, que los frecuentes replanteamientos en cuanto a las formas de organización de los programas, los cambios y las adecuaciones que a lo largo del tiempo han sido decretadas, dan cuenta de la capacidad institucional y de conocimiento de los grupos sociales que los han impulsado y promovido (Pacheco Méndez, 2009: 23).

Con esta reflexión, el panorama presentado en el capítulo anterior, servirá de base para analizar los microcosmos elegidos: dos programas de doctorado en Educación, que inmersos en dos sistemas de posgrado diferentes (el brasileño y el mexicano), representan claros ejemplos de las configuraciones y reconfiguraciones del campo científico latinoamericano. En virtud de ello, lo que cada gobierno ha determinado como estrategias para la internacionalización del posgrado, una vez cruzado con las políticas institucionales que se analizarán en este apartado, permitirá reconocer la influencia de las políticas en cada contexto, así como el atravesamiento de factores y dinámicas locales y globales, de las cuales se ha venido hablando.

A seguir se presentarán los dos programas elegidos, recordando que, por decisiones éticas de la investigación, se decidió omitir los nombres de las Universidades a las cuales pertenecen. En este sentido, el análisis paralelo radica en que ambos cuentan con una característica principal de reconocimiento científico<sup>71</sup>

<sup>71</sup> Para fines de la presente investigación el reconocimiento científico se identifica a través del nivel de clasificación otorgado por las agencias de posgrado nacionales, siendo que los dos programas de Doctorado en Educación seleccionados para el estudio, se encuentran evaluados con altas notas (ambos obtuvieron una nota antes de la máxima otorgada por las agencias).

al interior de cada uno de los subcampos nacionales y la reciente y creciente implementación de acciones para la internacionalización.

Para el caso de Brasil se eligió un programa de Posgrado en Educación que es integrado por los cursos de Doctorado y Maestría. El curso de Maestría fue creado en 1972 y registrado ante el Consejo Nacional de Educación en 1976. Desde su origen, la Maestría estuvo organizada en áreas del conocimiento pero en 1988 se estructuró en líneas de investigación. Mientras tanto el curso de Doctorado fue creado en 1988, registrado en 1995 y estructurado de la misma manera, en tres líneas de investigación. De acuerdo con la información institucional del Doctorado, el objetivo principal de este es formar investigadores de alto nivel en Educación, contribuyendo para la comprensión crítica de la realidad educacional y la mejora de la calidad de la enseñanza en Brasil.<sup>72</sup>

A pesar de que este programa incluye también el curso de Maestría, para efectos de la presente investigación sólo se analizará la información referente al Doctorado. En este aspecto, es importante mencionar que el curso de formación doctoral permite un plazo mínimo de veinticuatro meses para la obtención del título y un máximo de cuarenta y ocho, como plazo regular obligatorio para los becarios. Además, el programa obtuvo nota 6<sup>73</sup> (por segundo periodo consecutivo) en la última evaluación de la CAPES (2013), y según la información oficial del mismo, se han defendido más de ciento cincuenta tesis de doctorado hasta el momento de recolección de esta información.

La Universidad que alberga este programa se define a sí misma como una Institución de Enseñanza Superior, de investigación y de extensión, constituida por un conjunto de

<sup>72</sup> Las informaciones presentadas en este párrafo fueron extraídas de la página web oficial del Doctorado analizado, la cual se omitió para preservar la confidencialidad del mismo.

<sup>73</sup> Siendo "nota 7" la máxima calificación posible.

unidades (facultades, institutos, etc.) que promueven la formación profesional y científica de sus estudiantes, así como la realización de investigación teórica y práctica en las principales áreas del saber, la conservación y difusión de los resultados y la promoción de sus actividades de extensión. Según la última clasificación de universidades brasileñas,<sup>74</sup> está considerada como una Universidad Comunitaria y es una de las IES referentes en calidad académica dentro de Brasil.

Para la internacionalización de sus programas esta Universidad cuenta con un área de asesoría para asuntos internacionales, directamente vinculada a la Rectoría y que funciona como interlocutora entre las agencias nacionales e internacionales – que ofrecen oportunidades de becas para MAI- y la Pro-Rectoría de Posgrados para llegar directamente a los programas interesados en la Universidad. Dicha área articula contactos con otras instituciones de excelencia, centraliza, administra y coordina los procesos de Cooperación Internacional e Interinstitucional e incentiva la movilidad de profesores, investigadores y estudiantes (comunicación verbal).<sup>75</sup> Sin embargo, como se observará más adelante, esta área de la Universidad no incide directamente en la decisión de convenios bilaterales entre Programas de Posgrado.

Para el caso de México se eligió un doctorado en Educación reconocido como uno de los cursos más importantes del occidente del país, pues cuenta con el reconocimiento del Padrón de Excelencia (hoy Programa Nacional de Posgrados de Calidad del CONACYT) y está evaluado en el nivel de CONSOLIDADO<sup>76</sup>

74 La clasificación de las IES en Brasil, según su administración, se puede resumir en: Públicas (que pueden ser federales, estatales o municipales y las militares) y Privadas (que pueden ser comunitarias/filántricas cuando se declaran administradas por una entidad sin fines lucrativos o particulares en sentido estricto cuando se declaran como entidades de carácter comercial).

75 Información obtenida tras la entrevista exploratoria con la Coordinación de Posgrados de la IES brasileña.

76 Siendo el nivel de CONSOLIDADO uno abajo del nivel máximo posible que es el de COMPETENCIA INTERNACIONAL.



desde hace más de diez años. La historia del programa remonta sus inicios al año de 1991 cuando se creó el Doctorado en Educación Superior, que se reestructuró en 1993 –junto con la reforma estructural de la Universidad– para consolidarse en 1998 tras una modificación curricular que lo estableció finalmente como Doctorado en Educación. En 2006 el plan de estudios sufrió una alteración, transformando su currículo al sistema de créditos. Finalmente, en 2012, se modificó la duración del curso a ocho semestres, en lugar de seis que eran antes (información verbal).<sup>77</sup>

Según informaciones institucionales del Programa, su objetivo es formar investigadores de alto nivel con apoyo de académicos y egresados y en vinculación con el entorno educativo, social, político, económico y cultural. Según su colección de tesis en línea, se han defendido ochenta y un tesis desde la creación del doctorado.<sup>78</sup>

La Universidad que alberga este curso se define a sí misma dentro de una Red Universitaria estatal y como una institución benemérita, pública, laica y autónoma,<sup>79</sup> con compromiso social y vocación internacional; que satisface las necesidades educativas de nivel medio superior y superior con calidad y pertinencia. Según su discurso institucional, promueve la investigación científica y tecnológica, así como la vinculación y extensión para incidir en el desarrollo sustentable e incluyente de la sociedad. Para la internacionalización de sus programas, esta Universidad cuenta con una coordinación general de cooperación e interna-

<sup>77</sup> Las informaciones presentadas en este párrafo fueron extraídas de la entrevista realizada a la coordinadora del Doctorado en Educación de la IES mexicana, en enero de 2015.

<sup>78</sup> Cantidad hasta el momento de recolectar las informaciones presentadas en este párrafo, que fueron extraídas de la página web oficial del Doctorado analizado, la cual se omite para preservar la confidencialidad del mismo.

<sup>79</sup> Según la clasificación propuesta por la ANUIES y aceptada por la SEP, las Universidades Públicas Estatales en México son el conjunto de IES con fondos estatales pero gobernadas por sí mismas, la mayoría de ellas son autónomas. Su subsidio se integra con aportaciones diversas, resultado de las negociaciones entre el Gobierno Central y de los gobiernos del estado en el que se encuentra ubicada la institución.

cionalización, que depende de la Vicerrectoría Ejecutiva, creada para implementar y operar la política institucional de internacionalización en cada una de las instancias de la red universitaria.<sup>80</sup>

Así, en un primer análisis comparado de la información anterior, vale la pena destacar que ambos cursos fueron creados en épocas similares (1988 y 1991), coincidiendo con el periodo de expansión y reformas a la Educación Superior implementado en América Latina –como se mostró en el capítulo anterior de esta investigación– y que vino a reestructurar el campo científico en ambas naciones. En esta línea, ambos cursos tuvieron modificaciones estructurales en su currículo, líneas de investigación y sistema de créditos: el actual Programa brasileño tuvo su última modificación significativa en 1995 y el mexicano en 2012, con la ampliación de la cantidad de semestres a cursar.

Es importante mencionar que ambos programas priorizan y resaltan la formación de recursos humanos para la investigación de alto nivel para la mejora de la calidad del campo científico nacional y estatal, así como reconocer que ambos cursos son referentes del campo del posgrado en Educación de ambos países y están evaluados dentro de los mejores niveles (o con las mejores notas) por cada una de las agencias de fomento nacionales. Además, ambos cursos cuentan con un respaldo institucional fuerte, pues las dos IES que los albergan son instituciones de calidad que reconocen su responsabilidad y compromiso con las áreas de enseñanza, investigación y extensión, y cada una cuenta con órganos específicos para la planificación e implementación institucional de la internacionalización de sus programas.

Ahora bien, la información a seguir presentará un panorama de las oportunidades de MAI saliente (que son el foco de esta in-

80 Información obtenida tras la entrevista exploratoria con la Coordinación de Posgrados de la IES mexicana.

vestigación) que ambas IES implementaron en el periodo de 2010-2014 para los posgrados en Educación, de forma tal que se pueda reconocer la articulación de éstas con las agencias de fomento del posgrado y las políticas nacionales anteriormente analizadas.

La IES brasileña, de manera institucional, promueve la experiencia internacional en el posgrado principalmente a través de la modalidad PDSE (también llamada de sandúiche, como se mencionó anteriormente), que se explica como “el momento en el que el estudiante realiza parte de sus estudios en el exterior”.<sup>81</sup> Como se observará en el siguiente capítulo, esta modalidad fue la más usada por los doctorandos en Educación para la MAI saliente durante el periodo 2010-2014. Sin embargo, es importante mencionar que la IES brasileña participa también de otras modalidades tales como el programa federal Ciencia sin Fronteras (que aún no considera a los programas en Educación), convenios propios de la institución con otras IES del mundo y/o organizaciones internacionales y acuerdos bilaterales que se fomentan esporádicamente desde el gobierno federal (por ejemplo el CAPES-FULBRIGHT, entre otros). Para el caso específico del Doctorado en Educación y durante el periodo elegido, las “vías” a través de las cuales se generaron experiencias de MAI saliente de los doctorandos, fueron básicamente dos: beca PDSE y convenios bilaterales.

Las becas PDSE representaron un atractivo creciente para los doctorandos durante los años de 2010-2014, tanto que durante el último año de este periodo la demanda sobrepasó lo esperado.<sup>82</sup> Como ya se mencionó, este tipo de becas son otorgadas –en forma de cuota de meses– por el gobierno federal, a través de la

81 Información verbal obtenida tras la entrevista exploratoria realizada a la responsable de los Posgrados de la Pro-Rectoría de la IES brasileña, de la cual se omite el nombre para guardar su confidencialidad.

82 Información extraída de la entrevista exploratoria realizada a la coordinadora del curso de Doctorado en Educación de la IES brasileña, en junio de 2015.

CAPES, directamente hacia el programa y no hacia el doctorando. Es muy importante resaltar que la cuota de meses es administrada por la propia IES a través de su Prorectoría de Posgrado u órgano equivalente, en coordinación con la Comisión Científica del Doctorado, la cual es integrada por profesores del mismo Programa y un representante discente. En este caso, la Prorectoría debe homologar las candidaturas, divulgar los resultados y acompañar el proceso de los becarios y egresados que obtuvieron dicha beca; manteniendo siempre informada a la CAPES de todos los procesos y garantizando el correcto cumplimiento de las normas del PDSE (CAPES, 2014). En este sentido lo que el programa de Doctorado hace es justamente una gestión de la política pública<sup>83</sup>.

Dentro de la difusión interna del programa estas becas son llamadas de “flujo continuo”, lo que quiere decir que las inscripciones están continuamente abiertas a posibles candidatos, doctorandos próximos a llegar a la mitad del curso. El candidato debe presentar un Plan de Investigación junto con el resto de la documentación frente a la Comisión de Selección, asignada por la propia IES; dentro de los requisitos se destaca la Carta de Aceptación del investigador anfitrión en el extranjero. La Comisión de Selección (que debe incluir a un investigador externo a la IES) determinará si el candidato es aprobado, y en ese caso, éste debe hacer su inscripción en línea en el sitio web de la CAPES para que sea homologada por la Prorectoría, quien validará la información. Después de este proceso el doctorando recibirá la Carta de Concesión de beca emitida por la CAPES. Un estudiante beneficiado con este tipo de beca no puede acumular ninguna otra beca federal, así como estudiantes que ya obtuvieron esta

<sup>83</sup> Información extraída de la entrevista exploratoria realizada a la coordinadora del curso de Doctorado en Educación de la IES brasileña, en junio de 2015.

beca anteriormente, no podrán solicitarla de nuevo.<sup>84</sup> De esta información es importante destacar que es el propio doctorando quien debe conseguir, por cuenta propia y por medio de sus contactos (o los de su orientador), la Carta de Aceptación del investigador anfitrión en el extranjero, lo cual no es tarea fácil.

Por otro lado, los convenios entre instituciones –también llamados de bilaterales o binacionales– pueden surgir por inducción de una política federal (convocatorias específicas de las agencias) o bien por relaciones propias del programa de Posgrado, es decir, aquellos que comenzaron por el contacto de algún investigador de la Universidad con otro investigador de una IES en el extranjero; aunque lo ideal es cuando se da una conjunción de ambos factores (información verbal).<sup>85</sup> Durante el periodo estudiado, el programa de Doctorado en Educación de la IES brasileña contaba con varios convenios en andamiento a través de los cuales se generaron movilidades salientes de estudiantes (tanto de maestrantes como de doctorandos) para la Universidad de Texas, Estados Unidos y para la Universidad de La Plata, Argentina; asimismo se iniciaron proyectos nuevos que también comenzaron a generar movilidades, como es el caso del derivado de la convocatoria federal CAPES/UDELAR con la Universidad de la República en Montevideo, Uruguay.<sup>86</sup> De entre los anteriores convenios se expondrá a continuación el derivado de la convocatoria federal CAPG/BA (Programa de Centros Asociados de Posgrado/Brasil y Argentina), como forma de ejemplificar

**84** Las informaciones presentadas en este párrafo fueron obtenidas directamente de la página oficial de la CAPES, sección de becas PDSE, misma en la que se puede revisar el resto de las condiciones de la beca. Disponible en: <<http://www.capes.gov.br/bolsas/bolsas-no-exterior/programa-de-doutorado-sanduiche-no-exterior-pdse>>. Acceso en: 10 de Junio de 2015.

**85** Las informaciones presentadas en este párrafo fueron extraídas de la entrevista realizada a la coordinadora del curso de Doctorado en Educación de la IES brasileña, en junio de 2015.

**86** Las informaciones presentadas en este párrafo fueron extraídas de la entrevista realizada a la coordinadora del curso de Doctorado en Educación de la IES brasileña, en junio de 2015.

uno de los proyectos implementados en el Doctorado en Educación brasileño y puesto que a partir de este se logró la movilidad saliente de algunos de los doctorandos entrevistados (tal como se presentará en el siguiente capítulo).

El Programa CAPG/BA forma parte del Protocolo adicional al Convenio de Cooperación Educativa firmado entre Brasil y Argentina el 15 de junio del año 2000 y cuyo objetivo es fomentar el intercambio académico entre IES de dichos países para la formación de recursos humanos de alto nivel. Este programa pretende asociar, por medio de un convenio institucional, las actividades de dos programas de posgrado de Brasil y de Argentina, estimulando el intercambio académico de docentes, investigadores y estudiantes de ambos países por medio de proyectos conjuntos de investigación. La concesión de becas y apoyos económicos para las IES seleccionadas tiene una duración de dos años con posibilidad de renovación por dos años más (cuatro años máximos en total). La inscripción se realiza por cada una de las IES, vía internet, estableciendo un coordinador para el equipo brasileño y bajo la condición de que la institución argentina elabore un proyecto de investigación que deberá ser inscripto en la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) de Argentina, así como la IES brasileña deberá inscribir el propio en la CAPES (BRASIL, 2010).

Siendo que la IES brasileña mantenía una estrecha colaboración con el Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata desde 2008, por contacto de un profesor del programa, realizó su inscripción a esta convocatoria federal, obteniendo los recursos para firmar el convenio por 2009-2010 y siendo renovado para el periodo 2011-2012. En el marco de dicha cooperación bilateral se realizaron movildades

académicas entre estudiantes de ambas IES, misiones de trabajo entre profesores y publicaciones conjuntas de investigadores de ambos doctorados (información verbal).<sup>87</sup>

En virtud de ello, se confirma la premisa –anteriormente mencionada– de que un convenio entre instituciones se desarrolla de mejor forma cuando existe un contacto previo entre investigadores de diferentes países, más la inducción de una política pública federal que aporte los recursos económicos necesarios para las actividades de internacionalización derivadas de la relación.

En el otro caso, la IES mexicana menciona a la internacionalización como uno de sus pilares institucionales de operación en la red universitaria. Específicamente en el caso de la MAI saliente, esta Universidad ha implementado estrategias recientes para diversificar las oportunidades de salida al exterior. La MAI en el Doctorado aún continúa centrada en las estancias de investigación corta (principalmente de dos a seis semanas), siendo que el perfil de los estudiantes de Posgrado es el de personas que trabajan, tienen familia, etc. En este sentido, las principales opciones de MAI saliente se concentran en diferentes modalidades, dentro de las cuales se destacan las de la red MACRO<sup>88</sup> y otras redes propias de cada Programa, el programa de Competencias Globales<sup>89</sup> (llamado de GPS por sus siglas en inglés: GLOBAL PROFICIENCY SKILLS) y el Proyecto 100,000<sup>90</sup> (información verbal)<sup>91</sup>.

87 Las informaciones presentadas en este párrafo fueron extraídas de la entrevista realizada a la coordinadora del curso de Doctorado en Educación de la IES brasileña, en junio de 2015.

88 Red latinoamericana integrada por 34 universidades públicas de 19 países que, desde su creación en 2002, ha sostenido activamente varios principios educacionales entre los que se destacan: la defensa, promoción y consolidación de la autonomía universitaria. Consultado en < <http://www.redmacro.unam.mx/>>.

89 Curso intensivo especializado para enriquecer el perfil profesional del estudiante a través del desarrollo de habilidades y competencias necesarias para la resolución de problemas y toma de decisiones en temas de: liderazgo, emprendurismo, competitividad global, innovación y tecnologías (en idioma inglés). Impartidos en Global Ties US.

90 Beca de Capacitación para cursar estudios intensivos del idioma inglés como segunda lengua en centros certificados y pertenecientes a una institución de educación superior de los Estados Unidos de América.

91 Las informaciones presentadas en este párrafo fueron extraídas de la entrevista realizada a la Coordinación de Cooperación Internacional de la IES mexicana, en mayo de 2015.

Estos dos últimos promovidos por el gobierno federal bajo el marco del Foro Bilateral de Educación Superior (FOBESI)<sup>92</sup>.

En el caso específico del Doctorado en Educación mexicano y durante el periodo de 2010-2014, las “vías” a través de las cuales se generaron experiencias de MAI saliente de los doctorandos, fueron básicamente dos: las Becas Mixtas de CONACYT y las estancias cortas de investigación dentro del marco de una red de colaboración internacional. Las Becas Mixtas se conceden directamente al estudiante siempre y cuando éste sea ya un becario nacional de CONACYT, pero el programa de Posgrado cumple una función fundamental de respaldo institucional, pues es el Coordinador del mismo quien deberá realizar el trámite y entregar el expediente en las fechas que se indiquen en la convocatoria, así como recabar los demás requisitos solicitados. Además, será la persona encargada de comunicar el resultado de aprobación o rechazo de la solicitud a cada aspirante. Como fue mencionado anteriormente, el objetivo de estas becas es otorgar apoyos adicionales al becario que cuenta con una beca de formación en el país, para la realización de una estancia académica en otra institución nacional o en el extranjero, a fin de que complemente o fortalezca su formación científica y/o tecnológica. El tiempo de duración de la estancia no debe exceder al término de vigencia de la beca actual y no debe ser menor a un mes o mayor a doce meses para estudiantes a nivel doctorado.<sup>93</sup>

Ahora bien, las redes de cooperación científica funcionan en su mayoría de forma autónoma y sustentadas por las cuotas de las IES miembros y/o por alguna fundación u organismo in-

92 El FOBESI es un acuerdo entre el gobierno de los Estados Unidos de Norteamérica y el gobierno mexicano, firmado en 2013 tras la visita del presidente estadounidense Barack Obama a México, y que busca incrementar la participación de estudiantes mexicanos e estadounidenses en actividades de interculturalidad y movilidad estudiantil.

93 Información extraída de la página oficial del CONACYT. Disponible en: <http://www.conacyt.mx/index.php/becas-mixtas>



ternacional. Cada red tiene sus propios lineamientos y objetivos pero en el caso de las movilidades internacionales se maneja una cantidad anual de becas para cada institución, según el convenio de red. Siendo así, los doctorandos concursan por las becas (subsidiadas por el fondo económico) según las convocatorias lanzadas periódicamente por la red, a través del programa de Posgrado, y con el respaldo institucional de la IES mexicana (información verbal).<sup>94</sup>

En este sentido, una de las vías para la MAI saliente del Doctorado en Educación mexicano fue una red de colaboración internacional perteneciente a la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Esta red nace como parte de la “Iniciativa Iberoamericana” planteada en la XVII Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno de Chile en noviembre de 2007 y como Programa en 2008, se enmarca, y es la primera acción concreta, dentro del Espacio Iberoamericano del Conocimiento (EIC). Básicamente constituye acciones de movilidad académica de posgrado (maestrías y doctorados) de ámbito regional y de carácter multilateral. El programa está estructurado en redes temáticas conformadas por IES de al menos tres países y la condición para la participación en dichos programas es que cuenten con la acreditación de calidad de sus respectivos sistemas nacionales. La movilidad de los estudiantes se realizará por periodos cortos –entre dos y cuatro semanas– y deberá contar con la garantía de pleno reconocimiento académico por parte de su universidad de origen, de aquellas actividades realizadas en la universidad de destino.<sup>95</sup>

A modo de balance es importante resaltar que existen otras actividades, oportunidades y convenios de internacionalización

<sup>94</sup> Las informaciones presentadas en este párrafo fueron extraídas de la entrevista realizada a la Coordinación de Cooperación Internacional de la IES mexicana, en mayo de 2015.

<sup>95</sup> Las informaciones presentadas en este párrafo, fueron extraídas de la página oficial de la red a la cual pertenece la IES mexicana, la cual fue omitida para evitar la identificación de la misma y guardar así su confidencialidad.

en ambos programas pero para efectos de la presente fue necesario hacer un recorte y centrar en aquellas “vías” a través de las cuales se desarrollaron las movilidades salientes de los doctorandos entrevistados (que se presentarán en el siguiente capítulo) durante el periodo establecido. Siendo así, los dos programas parecen dividir sus opciones en dos sentidos: la modalidad individualizada (becas PDSE y BECAS MIXTAS), basada en el interés particular de un estudiante que busca ir al exterior por un tiempo determinado durante sus estudios doctorales y las modalidades bilaterales o de red (CAPG-BA y BECA DE RED), las cuales surgen por iniciativa del Programa y que regularmente incluyen diversas actividades de internacionalización dentro de las cuales están insertas las movilidades de estudiantes.

\*\*\*\*\*

Los casos particulares de los programas de doctorado permiten observar la forma en que se interconectan las políticas nacionales, las influencias internacionales, las particularidades institucionales y las tradiciones de un área disciplinar, y muestran los múltiples atravesamientos que acercan y alejan cada componente en el campo.

De forma general, las movilidades efectuadas en el Doctorado brasileño reafirman el predominio de las agencias de control del posgrado nacional, puesto que las becas PDSE y el intercambio con la universidad de Argentina parten de una iniciativa de la CAPES; de modo que, dicho convenio bilateral es un ejemplo del compromiso de Brasil como líder regional y promotor de las relaciones sur-sur, tal como se demostraba en sus lineamientos de política exterior. A su vez, las movilidades efectuadas en el Doctorado mexicano responden a la dispersión -ya

mencionada- de la cooperación al desarrollo en México (y que espera centralizarse tras la reciente creación de la AMEXCID), pues por un lado el CONACYT marca presencia como agencia de control del Posgrado mediante las Becas Mixtas pero por el otro, la inserción en una red de colaboración internacional surge de una política multilateral que se deriva de un convenio efectuado por Jefes de Estado, a través de un organismo internacional (en este caso, la OEI). Siendo así, el acercamiento hacia los países Iberoamericanos parece más una tradición del campo en Educación que una priorización institucional, pues al conocer el resto de oportunidades presentadas a nivel de la IES mexicana, se observa claramente que la mayoría de becas para movilidad derivan del marco del FOBESI, que es una política nacional dirigida hacia Estados Unidos y que representa una estrategia de política exterior.

La descripción del pequeño universo de ejemplos de MAI saliente colocados en este apartado representa únicamente un panorama general del microcosmos a analizar (que se profundizará en el siguiente capítulo con los resultados del material empírico recabado). Sin embargo, permite establecer algunas aproximaciones en relación con la convergencia de las políticas nacionales: el papel de “doble vía” que juega Brasil, fomentando convenios tanto con países potencia (Universidad de Texas en Estados Unidos), como con países del Sur, específicamente pertenecientes al MERCOSUR (Universidad de La Plata en Argentina y la Universidad de la República en Uruguay), lo cual demuestra una clara convergencia entre objetivos domésticos; y para el caso de México, la dispersión/ diversificación de los proyectos de cooperación educacional (ya que si bien la pertenencia a la red internacional parte de un convenio multilateral entre países, ésta

no representa una política de internacionalización direccionada desde la agencia de fomento al Posgrado), lo cual representa más un distanciamiento que una convergencia con los objetivos de política exterior mexicanos. En este sentido, no se trata de argumentar si la convergencia o el distanciamiento es mejor o peor que el otro, ni mucho menos de hacer comparaciones en cuanto a la efectividad de estas políticas entre los dos países, sino simplemente de visibilizar el atravesamiento de políticas, factores y dinámicas que condicionan el funcionamiento del campo científico, demostrando que para intentar un análisis puntual es necesario observar el fenómeno desde todas las aristas posibles.

Por último, cabe mencionar que esta es una conclusión preliminar que se presenta inevitablemente sesgada en relación a los muchos factores que no se han podido profundizar debido a la extensión de la presente investigación. En este sentido, los siguientes capítulos expondrán las reconfiguraciones académicas y científicas en los doctorandos, tras sus experiencias de MAI saliente, con la intención de complementar el ciclo relacional que une al macrocosmos político del campo del posgrado con el microcosmos de las experiencias de los agentes en el mismo.

## Capítulo 3

# Las experiencias de MAI de los doctorandos

El presente capítulo presenta las experiencias y efectos de la Movilidad Académica Internacional (MAI) en los agentes – doctorandos de un programa de posgrado brasileño y de uno mexicano– a partir de sus propias voces.

Los estudios de doctorado en nuestro país han registrado en las últimas décadas avances significativos; sin embargo, hoy en día no se dispone de suficiente información sobre sus actores fundamentales, en especial de sus estudiantes. Se sabe muy poco sobre la identidad y características que distinguen a los doctorandos y los procesos que los llevaron por el camino de la investigación [...] las condiciones en que transcurre la vida estudiantil en los espacios educativos, y los esfuerzos sociales e institucionales que tienen que sortear para alcanzar sus metas personales y profesionales, es sumamente parca. Sin duda alguna los estudiantes son los destinatarios directos de todo programa formativo. El balance de un programa, sus efectos y resultados, tanto a corto como a mediano o largo plazo, los debe in-

cluir como actores que vivieron la experiencia formativa y que por tanto pueden dar cuenta de la misma (Chavoya; Valencia, 2012:107).

Escuchar y profundizar en las experiencias de los doctores es fundamental para entender la complejidad de los procesos de internacionalización de manera aplicada. Este ejercicio implica el análisis microestructural necesario, que complementa el análisis macroestructural ya comentado (el de las políticas públicas y las instituciones). En pocas palabras, se trata de reconocer las transformaciones derivadas de las experiencias de MAI saliente para la formación profesional de los agentes “recién llegados al campo”, de forma tal que ello contribuya a mejorar el entendimiento de la internacionalización en el posgrado y el aprovechamiento de los efectos de la misma para la consolidación del campo científico en Educación.

### 3.1 Caracterización de los entrevistados

Este apartado presenta anónimamente a quienes amablemente colaboraron compartiendo sus experiencias de MAI para la realización de esta investigación. Como se mencionó anteriormente, se optó por llamarlos “agentes”, puesto que dicha denominación, a partir de la teoría de Bourdieu, está conectada con el concepto de *habitus* en el que el agente se distancia de connotaciones involuntarias. Es decir, que “hay en el agente una auténtica capacidad creadora” (Baranger, 2012: 38).

Así, para conocer a los agentes de esta investigación, se hicieron entrevistas semiestructuradas a doctores y doctorandos

que, durante el periodo 2010-2014 y estando oficialmente matriculados en alguno de los dos Programas de Doctorado en Educación elegidos para el presente estudio, realizaron una experiencia de Movilidad Académica Internacional (MAI) con alguna de las opciones de beca que los mismos Programas les ofertaron.

Para tener un panorama claro del espacio social que se analiza en este libro, es importante reconocer los microcosmos a los cuales pertenecen los agentes entrevistados; es decir, los universos de los cuales se elaboró la muestra. En el doctorado brasileño el número de estudiantes matriculados durante el periodo de 2010-2014 fue de ochenta y cuatro, de los cuales trece realizaron una MAI saliente en ese período.<sup>96</sup> Para el caso de México, el número de estudiantes matriculados durante el periodo 2010-2014 fue de treinta, diez de ellos realizaron una MAI saliente durante esos años.<sup>97</sup> Gracias a las coordinaciones de los respectivos doctorados se pudo obtener el correo electrónico de cada uno de los que realizaron una movilidad durante ese periodo y se les envió un mensaje de invitación para participar de la investigación. De estos únicamente se pudo entrevistar a ocho de Brasil y siete de México puesto que del resto no se obtuvo respuesta o no se logró marcar un momento posible para la realización de la entrevista.

Cabe destacar que la diferencia en las matrículas de ambos programas se debe a la estructura y reglas de ingreso con que

<sup>96</sup> Cabe destacar que el dato utilizado para el total (ochenta y cuatro estudiantes) pertenece al número de doctorandos ingresantes en dicho periodo, es decir, la suma de los doctorandos que ingresaron cada año (en 2010 ingresaron veinte, en 2011 ingresaron dieciséis, en 2012 ingresaron catorce, en 2013 ingresaron veintidós y en... ..2014 ingresaron doce doctorandos). Por el contrario, si se toma el dato de la matrícula total de ese periodo está sería de trescientos siete doctorandos, es decir, contando los ingresados en años anteriores más los nuevos de cada año. Sin embargo, para efectos de la presente investigación, se seleccionó el dato de estudiantes ingresantes puesto que contribuye a tener un mejor panorama del crecimiento del Doctorado en el periodo elegido, siendo que en este Programa el ingreso es anual.

<sup>97</sup> La obtención del dato de la matrícula en el Doctorado mexicano durante el periodo 2010-2014 surgió por la siguiente información: catorce doctorandos durante la cohorte 2008-2011 y dieciséis doctorandos durante la cohorte 2011-2014, que en suma resultan los treinta estudiantes que representan el universo analizado, siendo que en este Programa el ingreso —en esos años— era por cohorte.

cada uno cuenta. El doctorado brasileño mantiene un ingreso anual que varía según la cantidad de orientadores con vacantes por línea de investigación, mientras que el doctorado mexicano mantenía la modalidad por cohorte, es decir que únicamente ingresaban nuevos candidatos cuando egresaban los de la cohorte anterior (esta modalidad se modificó en el 2012 y se comenzaron a abrir nuevas convocatorias para ingresos a cada dos años). Esta diferencia no es menor y es importante tomarla en cuenta en un estudio comparado y aún más cuando se aborda el tema de la internacionalización, puesto que remite a las condiciones de cada país, IES y Programas para establecer convenios transnacionales en situaciones disímiles.

A continuación se presenta una caracterización de los quince agentes entrevistados, que incluye los datos básicos comparables y de importancia para la presente investigación.



Cuadro 8. Datos básicos comparables de los entrevistados

PAÍS DE ORIGEN	SEXO	COHORTE	OCUPACIÓN ACTUAL	PARTICIPACIÓN ACTUAL EN REDES CIENTÍFICAS INTERNACIONALES
Brasil	Mujer	2009 - 2012	Profesora de tiempo completo en Universidad Pública	No
Brasil	Mujer	2013 - 2017	Doctoranda	Sí
Brasil	Hombre	2010 - 2014	Profesor de tiempo completo en Universidad Pública	No
Brasil	Mujer	2011 - 2015	Doctoranda	No
Brasil	Hombre	2010 - 2014	Profesor de nivel medio y profesor de medio tiempo en Universidad Pública	No
Brasil	Mujer	2010 - 2014	Profesor de nivel medio en escuela federal	No
Brasil	Mujer	2013 - 2017	Doctoranda	Sí
Brasil	Mujer	2013 - 2017	Doctoranda	No
México	Mujer	2011 - 2014	Profesora de tiempo completo en Universidad Pública	Sí
México	Hombre	2011 - 2014	Profesor de medio tiempo en Universidad privada y periodista	Sí
México	Mujer	2011 - 2014	Profesora de medio tiempo en Universidad Pública	No
México	Mujer	2011 - 2014	Profesora de medio tiempo en Universidad pública y funcionaria del Estado	No
México	Hombre	2011 - 2014	Entrenador de futbol	No
México	Mujer	2008 - 2011	Profesora de tiempo completo en Universidad Pública	No
México	Hombre	2008 - 2011	Director de Posgrados en Universidad Privada	Sí

FUENTE.- Elaboración propia a partir de las entrevistas realizadas en 2015.

De la caracterización anterior se destaca el predominio de mujeres en ambos programas, seis mujeres brasileñas frente a dos hombres y cuatro mujeres mexicanas frente a tres hombres. A su vez, debido a la diferencia en la cohorte entre Programas, el panorama del Doctorado brasileño se presenta más heterogéneo, incluso contando con cuatro doctorandas que aún se encuentran sin concluir sus estudios doctorales; situación contraria al caso mexicano, donde todos los entrevistados ya son egresados y pertenecen a dos grupos de cohortes específicas.

En cuanto a la ocupación actual de los entrevistados es de destacar una situación más o menos homogénea, siendo que la mayoría (a excepción de las cuatro doctorandas brasileñas que aún se dedican en tiempo completo a terminar sus estudios doctorales y el entrenador de fútbol mexicano) actúan profesionalmente en la Educación Superior (casi todos como docentes), lo cual demuestra una fuerte inserción –posterior a la formación– en el campo académico universitario.

Por último, la columna sobre la participación en alguna red científica internacional, responde a uno de los objetivos de la presente investigación, que se refiere al impacto científico y profesional después de haber vivido una experiencia de MAI; respecto a esto los resultados arrojan una baja participación, puesto que sólo dos entrevistados brasileños y tres mexicanos respondieron estar –actualmente– participando activamente de alguna red de investigación científica internacional.

Como segundo momento, el siguiente cuadro muestra la caracterización de los mismos agentes, pero con relación a las experiencias de MAI vividas, presentando los datos comparables de las mismas que son de relevancia para la presente investigación.

Cuadro 9. Datos comparables de las experiencias de MAI de los entrevistados

IDENTIFICACIÓN DEL ENTREVISTADO	PAÍS DONDE REALIZÓ LA MAI	IES RECEPTORA	PROGRAMA DE MAI	AÑO DE LA MAI	TIEMPO DE LA MAI EN SEMANA	EDAD AL REALIZAR LA MAI
Brasileña 1	Argentina	Universidad Nacional de La Plata (UNLP)	CAPES/SPU CAPG-BA	2011	12	41
Brasileña 2	España	Universidad de Alcalá de Henares	BECA CAPES-PDSE	2014	24	32
Brasileño 3	Canadá	Universidad de Saskatchewan	BECA CAPES-PDSE	2012	36	31
Brasileña 4	España	Universidad Politécnica de Madrid	BECA CAPES-PDSE	2014	48	32
Brasileño 5	Argentina	Universidad Nacional de La Plata (UNLP)	CAPES/SPU CAPG-BA	2010	20	29
Brasileña 6	Portugal	Universidad de Lisboa	BECA CAPES-PDSE	2012	16	46
Brasileña 7	España	Universitat de Barcelona	BECA CAPES-PDSE	2014	36	31
Brasileña 8	España	Universidad Complutense de Madrid	BECA CAPES- PDSE	2014	44	31
Mexicana 1	Argentina	Universidad de Buenos Aires (UBA)	BECA MIXTA CONACYT	2012	6	43
Mexicano 2	España	Universidad de Cadiz	MAI por Red	2014	3	29
Mexicana 3	Colombia	Universidad del Valle en Cali	MAI por Red	2012	3	30
Mexicana 4	España	Universidad Pompeu-Fabrá de Barcelona	BECA MIXTA CONACYT	2013	8	36
Mexicano 5	Argentina	Universidad de Cuyo	MAI por Red	2012	2	33
Mexicana 6	España	Universidad de Cádiz	MAI por Red	2010	7	34
Mexicano 7	Canadá	Universidad de Alberta	BECA MIXTA CONACYT	2010	2	35

FUENTE.- Elaboración propia a partir de las entrevistas realizadas en 2015.

De la información anterior se destaca la recurrencia hacia países iberoamericanos en el destino de la MAI, siendo España el país más visitado, seguido de Argentina y Canadá y, por último, Portugal y Colombia. Con esos datos, se puede inferir una alta tendencia hacia países de habla hispana, la cual puede deberse al idioma que facilita la MAI –en el caso de los mexicanos, por ser la misma lengua materna y en el caso de los brasileños, por ser una lengua muy similar a la portuguesa (la brasileña que visitó Portugal también se encuadra en esta lógica)– o por la tradición del campo científico educacional latinoamericano. Sin embargo, al analizar la columna de los programas de MAI a través de los cuales los agentes se movilizaron, se puede reconocer una influencia importante de la política pública para la definición de los destinos. Por un lado, los dos doctorandos brasileños que realizaron su movilidad en Argentina, lo hicieron con el Programa de cooperación bilateral CAPES/SPU CAPG-BA, el cual es direccionado únicamente hacia ese país, lo cual elimina la libre elección del agente hacia el destino. Y por el lado mexicano se observa que cuatro de las siete movilidades fueron a través de una red internacional que es únicamente entre Doctorados de Iberoamérica, lo cual también marca una tendencia que condiciona las opciones de salida.

En lo que refiere a esa misma columna, los datos de Programas a través de los cuales se realizó la MAI confirman la centralización de la CAPES respecto al control sobre la formación de los agentes brasileños, ya que todos los programas de MAI de los que el Doctorado brasileño participó en el periodo elegido para el estudio (2010-2014), fueron dirigidos por dicha agencia, tanto el Programa CAPES/SPU CAPG-BA como las becas CAPES PDSE. Estas últimas fueron las de mayor presencia (seis PDSE en relación a dos CAPG-BA). Por el contrario, los datos mexicanos

muestran una menor injerencia del CONACYT sobre las oportunidades ofrecidas por el Programa de Doctorado mexicano, ya que la mayoría de las movilidades (cuatro becas por red en relación a tres becas mixtas) fueron a través de una red internacional para la formación e investigación posgraduada creada en el marco de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y representan una adscripción directa de la IES a la Red.

En cuanto a los años en los que se llevaron a cabo las movilidades y las edades de los agentes al realizarlas, los datos no revelan informaciones diferenciadas. En el caso específico de las edades, el panorama entre ambos países es muy similar, ya que en ambos grupos el promedio de edad está en los 35 años.

Finalmente, el dato más interesante y que marca una diferencia importante en relación con la MAI en comparación entre países, es la duración de la movilidad; es decir, el número de semanas que cada agente estuvo en el exterior. A simple vista se puede observar que los doctorandos brasileños realizaron movilidades de mayor duración en relación a los doctorandos mexicanos pero al obtener un promedio de los dos grupos la diferencia es muy clara, ya que el promedio brasileño fue de veintinueve semanas contra cuatro del promedio mexicano. Como se demostrará más adelante, esta diferencia determina el tipo de experiencia vivida por cada agente.

A partir de esta información se destaca que uno de los factores clave para entender las dinámicas de la internacionalización a nivel “macro-micro” es el tipo de beca obtenida para realizar la movilidad (la cual, en la mayoría de las veces, implica una duración específica de la misma). Es por ello que en las siguientes secciones se utilizará la descripción de país de origen y tipo de beca de MAI para caracterizar a los agentes cuando se citen sus testimonios.

## 3.2 Preparando las maletas. De la decisión a la acción

Si bien se ha venido hablando de la Movilidad Académica Internacional a partir de las políticas públicas gubernamentales y de su ejecución en las IES, cabe destacar que una experiencia de MAI no se suscitara nunca si no fuera acompañada de la intención y/o aceptación del doctorando. Es por ello que se consideró importante rescatar la información sobre las decisiones, intenciones y situaciones que los doctorandos tuvieron que atravesar para poder vivir una experiencia de MAI, así como toda la gama de factores paralelos que determinaron el inicio de dicha experiencia.

### 3.2.1 ¿Por qué moverse?

Retomando la idea del subcampo en Educación, se reconoce que este se encuentra en constante transformación y atravesado por diversos componentes que lo constituyen híbridamente. En ese sentido, esta idea se vuelve presente también en los agentes que recién ingresan al subcampo y que deciden –a veces de forma inconsciente– participar del juego que este propone para ocupar posiciones en el mismo. Aunado a esto, la idea de internacionalización del posgrado implica una serie de estrategias recientes que buscan consolidar el campo científico en Latinoamérica valiéndose de los espacios y vínculos existentes determinados por la política exterior pero también apoyándose en la implementación de nuevos programas y proyectos –a veces “copiados” de casos internacionales o a veces “experimentos locales”– que visan aumentar las posibilidades académicas de los estudiantes de Posgrado. Este implicado de situaciones deriva en oportunidades específicas de MAI que se presentan

para el doctorando como posibilidades “diferenciadas” dentro de un Programa de Doctorado en Educación. No obstante, hasta el momento, dichas oportunidades –si bien se presentan por igual para todos– son aprovechadas por pocos, por lo que para intentar entender esa situación, se iniciará indagando las razones para “activar” la MAI, es decir ¿por qué moverse?

Son muchas las razones por las cuales un agente decide apostar por una experiencia de MAI durante su formación doctoral pero la información arrojada durante las entrevistas visibilizó como factores de peso los siguientes: la “admiración” por un investigador en el exterior, la posibilidad de acercarse a un campo científico que reconocen “más consolidado” o epicentro de estudios sobresalientes sobre un tema del cual tienen interés, y por realizar algo “diferente” a lo que Brasil, México o su Programa de Doctorado nacional les puede ofrecer.

Sobre el primer factor se destacan los siguientes testimonios:

[...] la profesora con la que yo quise ir es una investigadora de la cual yo ya había leído mucho durante la maestría. Una vez yo me la encontré en un evento aquí en Santa Catarina, pude conversar con ella y abrir las puertas para poder ir, le hablé de mi intención y saber si ella podría recibirme y me dijo que sí, me pasó su correo y después yo le escribí. Entonces eso me motivó bastante, ya que desde el inicio ella me habló de la oportunidad de participar también de su grupo de investigación (Brasileña 7 - PDSE).

[...] me pareció muy atractivo poder estar en contacto con un investigador de un tema cercano al mío [...] yo había leído libros de él, porque él trabaja la cuestión de la literacidad y alfabetización, entonces al inicio de mi investigación ese era mi proyecto, ese era el tema de mi tesis, algo relacionado con alfabetización en bibliotecas. Y pues bueno,

la tesis se fue modificando con el paso del tiempo, pero era muy atractiva la experiencia que él tenía (Mexicana 4 - Beca mixta).

Los doctorandos, al encontrarse en un proceso particular de descubrimiento del campo, reconocen investigadores consolidados con los cuales se identifican por algún motivo de afinidad intelectual. En esta línea, una experiencia de MAI representa la posibilidad de conocer personalmente a dicho investigador al cual admiran por el capital científico que posee y el poder trabajar con ese agente -indirectamente- es también la posibilidad de adquirir un poco de dicho capital que los posicionará de mejor forma en el campo. Inclusive, si esto no se logra como se esperaba, puede convertir la situación en un momento negativo, como se muestra en el testimonio a continuación:

[...] Yo iba a trabajar con una investigadora que es especialista en estudio de redes allá en Colombia, pero no estuvo ella disponible. Entonces no fue una experiencia muy buena porque estuve tres semanas y a ella la vi solamente tres veces (Mexicana 3 - Beca de red).

Así, la doctoranda mexicana, después de la MAI y al no haber tenido la relación esperada con el investigador admirado, expresa no haber tenido una “experiencia muy buena”, lo cual parece haberle causado un poco de frustración.

Por otro lado, respecto al factor de acercamiento a un campo científico “más consolidado”, sobresalió la intención de ir a España:

Yo elegí la universidad desde antes por mi tema de investigación, porque dicha Universidad es la que mejor está rankeada en cuanto a Universidades sustentables en España (Brasileña 2 - PDSE).

Antes de ir a la movilidad participé de un proyecto sobre deserción/abandono en la Educación Superior que incluía



a varios países de Europa, Latinoamérica y América del Norte [...] la intención era profundizar más en ese tema estando en la sede del proyecto, que era en Madrid (Brasileña 4 - PDSE).

Decidí ir a España porque desde mi maestría yo investigo sobre espacios, arquitectura escolar y patrimonio, y ese es un tema muy desarrollado en España. Y además mi referencial teórico siempre fue muy español. Además, otra situación es porque yo considero que España tiene muchas semejanzas con la realidad brasileña; dentro del contexto europeo, ellos son los que más tienen semejanzas de territorio, de diversidad cultural y todo [...] (Brasileña 8 - PDSE).

Decidí hacerla en la Universidad de Cádiz porque en España es el país donde más se habían estado realizando estudios similares al que yo hice. Entonces para mí era importante poder establecer contacto con estos investigadores (Mexicano 2 - Beca de red).

Nos lo plantearon en el doctorado como uno de los requisitos para prepararnos mejor como investigadores y también me pareció muy atractivo el que, además de conocer otro país como España -por la posibilidad de la beca que teníamos por parte de CONACYT- y el estar en contacto con un investigador de un tema cercano al mío [...] Además porque creo que le daría proyección a mi investigación (Mexicana 4 - Beca mixta).

En los testimonios anteriores se puede detectar también la búsqueda por adquirir un capital científico y social que, al parecer, se localiza en el campo científico español. Pueden ser muchos los factores, pero a pesar de que no se expresó abiertamente por ninguno de los entrevistados, el hecho de ir a Europa parece representar el acercamiento a un campo científico reconocido mundialmente y España surge como una de las posibi-

lidades más accesibles, por el factor del idioma. Inclusive, una de las entrevistadas mencionó que fue su tutora de tesis<sup>98</sup> quien le indicó que debía ir a España, como se observa a continuación:

A mí me interesaba mucho Argentina [...] había visto que trabajaba una línea que tenía que ver con lo que yo hacía [...] tuve una diferencia con mi tutora de tesis que me dijo que no, “que a esos países no, que solamente me autorizaba que fuera a España” [...] Entonces yo pregunté, “¿pero por qué a España?”, porque sé que es muy bonito y todo, pero yo no quiero ir por lo bonito sino por la cuestión de los temas. Entonces ella tenía su idea y decía, “tu tema es Educación por Competencias, entonces a mí me interesa que tu veas cómo funciona eso en España y en Europa, entonces quiero que busques esa parte allá”, entonces yo le decía “es que no están los expertos ahí” y ella me decía “no importa que no estén, tú vas a España a ver cómo está funcionando el enfoque y cómo se está aplicando” (Mexicana 6 - Beca de red).

En este testimonio en específico, fue la propia tutora quien, como agente del campo, reprodujo la ilusión de este en relación a ciertos polos de capital y/o “epicentros del saber”.

Por otro lado, el factor relacionado a la posibilidad de vivir “algo diferente” se presentó en pocos testimonios de los estudiantes que nunca habían realizado una movilidad:

[...] porque cuando entré en el doctorado sentí que quería hacer algo diferente, pues para mí hacía sentido ir a buscar algunas cosas que estuvieran fuera de lo que aquí es la rutina de estudios (Brasileña 7 - PDSE).

[...] desde que conversé con mi orientadora al entrar en el doctorado, ella me dijo que lo que yo podría tener de dife-

<sup>98</sup> En el Posgrado mexicano se le llama “tutor/a de tesis” o “director/a de tesis” a la figura del “orientador/a”, que es el nombre más utilizado en el Posgrado brasileño.

rente en mi formación, en relación a lo que yo obtuve en la maestría, era justamente vivir una experiencia internacional. Entonces desde el principio ella comentó eso conmigo (Brasileña 6 - PDSE).

Como se puede observar en el segundo testimonio, quien inculcó la idea de realizar algo “diferente” fue la orientadora, pues el rol de los orientadores/directores de tesis/tutores parece ser fundamental para acercar a un estudiante de Doctorado a una MAI; principalmente en el caso de que este no haya tenido una experiencia internacional previa. En este sentido, varios de los entrevistados mencionaron el apoyo e incentivo de sus orientadores como pieza clave para la realización de sus movidades, inclusive siendo estos quienes informan (en algunas ocasiones) al estudiante de las oportunidades:

Había una convocatoria que surgió del convenio bilateral que había hecho la X<sup>99</sup> con Argentina y que incluía la ida y venida de maestrantes y doctorandos de ambos países [...] quien me informó sobre todos los trámites fue justamente mi orientadora, quien también me incentivó a ir (Brasileña 1 - CAPG-BA).

[...] comenté con mi directora de tesis la posibilidad de irme a Barcelona, le dije de él (el investigador en el extranjero) y me dijo “pues escríbele y si te contesta, adelante”. No creímos que nos fuera a contestar, entonces le escribí con mucha ilusión y la sorpresa es que esa misma noche me contestó [...] entonces en primer lugar yo creo que mi Directora de Tesis sí tuvo un papel muy importante porque ella me animó y me motivó a que lo hiciera (Mexicana 4 -Beca mixta).

Mi orientadora tuvo un papel bastante fundamental porque ella tiene una formación, digamos que también muy internacional, pues ella ya tuvo muchas experiencias en

99 Para guardar la confidencialidad de la IES brasileña, se omitió el nombre mencionado en la entrevista.

el exterior de post-doctorado, doctorado *sanduiche*, como profesora visitante, etc. Entonces ella siempre me influenció mucho a que yo saliera, yo creo que ella no veía mí doctorado sin que yo fuera al exterior [...] En pocas palabras, ella siempre fue una gran incentivadora (Brasileña 8- PDSE).

No sólo incentivar es parte del rol del orientador sino que, para los entrevistados, representó una función de control determinante –en ambos países– sobre su proceso de formación doctoral:

[...] el papel del orientador es fundamental, porque aunque el programa ofrezca las becas, si el orientador no apoya es casi imposible que la MAI acontezca (Brasileña 7 - PDSE).

Uno tiene que recibir la autorización del tutor de tesis, entonces sí, fue algo que se manejó y que se habló para que uno se pudiera ir (Mexicano 2 - Beca de red).

Porque mi directora de tesis se iba un año de estancia post-doctoral allá (a Argentina) [...] y pues me comentó sobre esa posibilidad de irme también [...] (Mexicana 1 - Beca mixta).

Inclusive, las relaciones sociales que el orientador tiene (por su experiencia en el campo) representan herramientas clave de apoyo al doctorando, principalmente cuando uno de los requisitos de obtención de beca es conseguir la Carta de Aceptación de un investigador en el extranjero.

La relación que existía era de un profesor australiano con mi orientadora [...] y sirvió mucho esa relación que ellos tenían anteriormente, tanto por e-mail y porque se habían encontrado en Sao Paulo, ya que él nos indicó a la profesora de Canadá que me recibió. Es decir, ese fue el camino (Brasileño 3 - PDSE).

[...] yo conversé con mi orientadora y ella inmediatamente pensó en algún profesor en Lisboa que trabajara mi tema –de los conocidos de ella-, yo hice el proyecto y mandamos

para un primer profesor, y ese profesor respondió indicándonos a otro profesor, porque él estaba con la dirección de la Universidad y no tendría tiempo de atenderme. Enviamos la propuesta para el otro profesor –que también mi orientadora conocía, lo cual creo que facilitó mucho el que me aceptaran- y de inmediato nos respondió que sí (Brasileña 6 – PDSE).

Dichos testimonios demuestran claramente una transmisión de capital social, que como mencionado por Bourdieu es “la totalidad de los recursos potenciales o actuales asociados a la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de conocimiento y reconocimiento mutuos” (Bourdieu, 2000: 148), lo cual es fruto de años en el campo y que por consiguiente es difícil que los estudiantes de doctorado posean.

Por otro lado, aquellos estudiantes que en el pasado vivieron una experiencia similar de salir a otro país, presentan un discurso más consciente de los beneficios que una MAI les puede ofrecer y/o las posibilidades de aprovechamiento de éstas para sus investigaciones, tal como se observa en los siguientes testimonios:

El motivo principal por el cual decidí realizar una MAI fue porque yo ya había tenido una experiencia internacional cuando hice mi maestría (en España y Portugal). Entonces, en primer lugar, yo siempre consideré que una complementación internacional iba a agregar mucho, no sólo en el punto de vista académico, sino en el cultural y de formación personal, que también considero vital para la formación de un profesionalista [...] Incluso esta decisión antecedía a mi elección de temática de estudio y lugar de visita, así como si eso iba a impactar/contribuir en mi investigación (Brasileño 3 - PDSE).

Digamos que yo ya me venía preparando, es decir que ya tenía el objetivo de hacer procesos de intercambio o movi-

lidades académicas, incluso porque en la maestría yo estuve tres meses en Argentina, que fue también aquí una beca CAPES del Programa. Entonces cuando yo ingresé al doctorado ya tenía esa perspectiva de entender cómo eso amplía mucho tus horizontes de investigación. El hecho de salir del país en donde tú estás y permanecer por un periodo del máximo tiempo posible. Entonces por eso yo creo que el doctorado es una fase de tu vida que te permite hacer eso, salir hasta por un año (Brasileña 8 - PDSE).

[...] yo traía una experiencia profesional de Puerto Rico, aquí veo que se hace de una manera diferente, entonces mi director me empezó a guiar por la posibilidad de hacer un estudio comparativo, porque a él le interesaba ver cómo se daba un proceso similar, la inclusión, en dos contextos totalmente diferentes. Y para ese momento también surge la oportunidad de que el Estado tenía muchos contactos y muchas redes y muchas relaciones con la provincia de Alberta en Canadá [...] Entonces la motivación, en un principio fue profesional, y después una motivación por hacer un estudio comparativo en esos tres contextos y espacios educativos diferentes (Mexicano 7 - Beca mixta).

A partir de estos testimonios, se puede inferir que el haber vivido una experiencia previa de MAI forma una visión diferenciada respecto al valor de la oportunidad, por lo que es de considerarse la importancia de que los estudiantes vivan experiencias en el exterior, incluso desde niveles de estudio anteriores. Una vez más, cabe resaltar que éstas no son las únicas razones por las cuales un doctorando decide “movilizarse” pero sí son las que expresaron la mayoría de los entrevistados y de forma recurrente tanto en el caso de brasileños como de mexicanos. Siendo así, la similitud en los testimonios revela que tanto la ilusión como la tradición del subcampo en Educación están presentes de forma

parecida en los dos países latinoamericanos, lo cual tal vez se presente en algunos otros países de la región.

Lo presentado en esta sección se podría considerar como el “primer paso” para que la MAI acontezca, por consiguiente, una vez que el doctorando decidió vivir la experiencia, debe pasar por un proceso de aplicación y postulación a la beca (cualquiera que esta sea), lo cual podría llamarse de “segundo paso” y es eso lo que se analizará a continuación.

### 3.2.2 El acompañamiento político-institucional

Más allá de describir paso a paso el proceso de postulación de beca que llevaron a cabo los doctorandos (pues no es este el objetivo de la investigación), esta subcategoría busca identificar la percepción de los entrevistados respecto a la política pública reflejada directamente en las oportunidades de MAI que sus programas les ofrecieron, durante el periodo 2010-2014. Para ello se debe resaltar que el análisis no parte de una pregunta única y exclusiva respecto al tema, sino que es el resultado de cautelosas búsquedas en los testimonios acerca de temas varios que fueron emergiendo en las entrevistas, tales como la percepción en cuanto a la idea nacional e institucional de internacionalización, la difusión de las oportunidades de MAI en sus programas, las dificultades y facilidades enfrentadas durante sus procesos, los comentarios acerca de los recursos económicos disponibles, entre otros.

Para comenzar, vale la pena destacar algunas percepciones generales de los entrevistados respecto a la internacionalización en sus Programas:

[...] me parece que hay un movimiento de búsqueda que viene creciendo constantemente para buscar una mayor

internacionalización...y eso se nota en la misma Universidad, en el programa, en el propio grupo de investigación al cual pertenezco, por algunos eventos que acontecen en Brasil, la misma asociación de investigadores, en fin...la intención por crecer en la internacionalización sí está, al menos la voluntad está. Sin embargo, parece que aún son pocas las personas que tienen acceso a ese tipo de oportunidades [...] considero que ahora que las personas ya están más familiarizadas con las posibilidades de realizar una MAI, el sistema ya no está consiguiendo cubrir todas esas demandas o aún no están bien preparados para ello. (Brasileña 7 - PDSE).

Sí, desde el inicio se nos habla de la internacionalización, porque también va con las políticas de evaluación de CONACYT de los posgrados. Entre más movilidades realices, eso significa que tienes un grado de internacionalización diferente, y como que para ellos también reditúa en la cuestión de cómo son evaluados los posgrados. Y también implica para los estudiantes una posibilidad de ver otras perspectivas, modos de hacer investigación y conocer gente que esté trabajando en más o menos cuestiones similares. Entonces sí hay un incentivo, incluso desde que vas a entrar te dicen que el posgrado cuenta con formas de apoyarte para las movilidades (Mexicano 5 - Beca de red).

El programa doctoral incluso promovía que te fueras, porque para el programa era deseable que los estudiantes hicieran estancias, que publicaran, que hicieran intercambios o recibir también gente de otros lados es bueno para el programa, digamos bajo los estándares CONACYT y por eso estaban los apoyos, pero aun así la gente no se movía, entonces yo creo que es mucho la mentalidad del alumno (Mexicana 6 - Beca de red).

Es interesante notar que el testimonio de la alumna bra-



sileña resalta el movimiento creciente por buscar la internacionalización, identificando que existe una “voluntad” en diversos niveles (país, institución, Programa, grupo de estudios) pero puntualizando que ésta aún no es suficiente pues son pocas las personas que tienen acceso a las oportunidades. Mientras tanto, los dos testimonios mexicanos hacen referencia a la relación entre la internacionalización y la evaluación del CONACYT, es decir que perciben más la injerencia de la agencia en el fomento del Programa a las movilidades. Inclusive, el último testimonio de la alumna mexicana infiere un desperdicio de las oportunidades para la MAI por la mentalidad de los estudiantes, contrario del testimonio de la brasileña que habla de una fuerte demanda por parte de los doctorandos para realizar una MAI y una baja capacidad del Programa por cubrirla.

Ahora bien, como se observó al inicio de este capítulo, una de las principales diferencias entre las experiencias de MAI vividas por brasileños y por mexicanos, es el tiempo de duración de las mismas, siendo que el promedio de tiempo en las movilidades brasileñas está en las 29 semanas (más de siete meses) y en las movilidades mexicanas está en 4 semanas (un mes). Las particularidades derivadas de esta diferencia están presentes en varios aspectos de los testimonios que se irán presentando a lo largo de este capítulo. Siendo así, en un primer momento, se visualizará lo ocurrido desde la óptica de las políticas públicas de cada país y la gestión de las IES. Además de ello, otra diferencia importante radica en el tipo de becas -principalmente en lo que se refiere al proceso de postulación-, pues no es lo mismo realizar una MAI saliente con una beca otorgada directamente por la agencia de fomento, que con una de convenio interinstitucional o de red. A continuación, algunos de los testimonios presentan

un panorama inicial de estas situaciones que, bien cabe mencionar, son un claro ejemplo de la relación macro-micro que este libro busca resaltar.

Por un lado, los entrevistados brasileños realizaron sus movilidades por medio de becas PDSE y por el convenio CAPG-BA. Respecto a estas, la principal diferencia detectada fue en el acompañamiento/claridad del proceso, el contacto y/o relación con la contraparte en el exterior y la comodidad/seguridad por el hospedaje, recibimiento, etc.

[...] fuimos muy bien orientados y fue una oportunidad muy divulgada. Por ejemplo, mi orientador nos explicó sobre la oportunidad, nos pasaron algunos contactos de alumnos que ya habían ido, para poder conversar con ellos [...] la verdad fue muy fácil tener acceso a las informaciones, fue muy bueno [...] Además, como ya antes habían ido otros compañeros, ya había una casa donde generalmente rentaban y se quedaban entonces ya teníamos donde llegar y eso facilitó mucho (Brasileño 5 - CAPG-BA).

Al principio parece que todo es muy difícil, la información de la CAPES está ahí en la página web, pero no está muy claramente explicada. Entonces a medida en que se va haciendo cada documento, van saliendo los otros [...] Yo sentí un apoyo muy grande, principalmente de mi orientadora y también de la secretaría [...] aunque a final de cuentas todo esto es un proceso individual. Uno mismo tiene que ir atrás de todos los documentos (Brasileña 6 - PDSE).

Ese proceso de buscar al orientador de allá lo hice completamente sola [...] Yo conseguí el contacto a través de conocidos con los que fui haciendo una red (Brasileña 2 - PDSE).

Siempre sentí una colaboración del punto de vista burocrático, la X<sup>100</sup> siempre estuvo muy abierta y dispuesta a mi deseo como estudiante (Brasileño 3 - PDSE).

100 Para guardar la confidencialidad de la IES brasileña, se omitió el nombre mencionado en la entrevista.

Como se puede observar, el proceso de aplicación a una beca, producto de un convenio, es percibido con gran tranquilidad y facilidad por parte del doctorando, puesto que existe toda una estructura de contactos y recursos que sostienen las movi- lidades. Las becas PDSE representan una búsqueda individual que el agente debe realizar para seguir su propio proceso según los lineamientos y requisitos de la CAPES y la IES. No obstante, los testimonios también evidencian un fuerte apoyo del Progra- ma para los trámites burocráticos, lo cual es un factor clave para que el doctorando continúe su proceso y no desista.

En el caso del Programa mexicano, los entrevistados reali- zaron sus movi- lidades a través de las becas mixtas que otorga el CONACYT y por el convenio de red derivado de la OEI, al cual pertenece la IES seleccionada. En consecuencia, la principal di- ferencia detectada radica en la cantidad de recursos económicos ofertados para la movilidad, pues a pesar de que en ambas op- ciones son limitados y demoran en ser liberados, el monto ofer- tado por CONACYT es mucho menor, principalmente porque representa sólo un complemento monetario a la beca nacional.

Mira, CONACYT tiene la modalidad de becas mixtas para el extranjero. Entonces lo que hace es que te da un apoyo. Creo que es un apoyo aproximado de 6.000 pesos para el avión, que bueno obviamente no te alcanza, pero pues es un apoyo. Y la beca que te da aquí (en México) es de aproximadamen- te 11.500 pesos y te la aumenta a 15.000<sup>101</sup> pesos (durante el periodo de estancia en el extranjero). O sea, prácticamente es mínimo el apoyo que recibes, porque pues el costo de vida de allá (se refiere al país en el extranjero) es mucho más alto ¿no? Entonces para mí si fue como costoso. Pero yo lo vi, más que nada, como una inversión (Mexicana 1 - Beca mixta).

<sup>101</sup> Esta cantidad, al momento en el que la entrevistada realiz la MAI, representaba aproximadamente 1,155 d lares.

Originalmente también iba a ir un mes a Alberta, pero cuando vimos costos parecía muy caro, y como allá todo es más organizado yo desde junio tenía las fechas de entrevistas, los permisos, etc. y pude acomodar todo para que fueran únicamente dos semanas, porque es muy caro. Entonces cuando vi precios de hotel no era factible, porque con los 1,500 dólares eso me hubiera dado para diez días de hotel, nada más. Entonces tuve que modificar la solicitud que había sido aprobada diciendo que sólo iba por dos semanas, entonces el CONACYT sólo me dio 750 dólares (la mitad). Incluso al principio me dijeron que sólo me darían para el pasaje porque sólo pagaban estancias de mínimo un mes pero expliqué y justifiqué que en dos semanas iba a hacer el trabajo de campo que hubiese hecho en un mes y me aprobaron la mitad del recurso (Mexicano 7 - Beca mixta).

[...] realmente los gastos, en este caso para nosotros, pues corren por cuenta nuestra, la beca que nos da el CONACYT es simbólica y más bien los gastos corren por cuenta del estudiante (Mexicana 4 - Beca mixta).

Los tres doctorandos que realizaron su MAI con beca mixta de CONACYT, mencionaron que el recurso era mínimo y en el segundo testimonio incluso se detecta que este fue el factor por el cual el entrevistado tuvo que reducir el tiempo de su estancia en el extranjero, pues “no le alcanzaba” para estar más tiempo. Esta clara situación de la precariedad en la política pública es también detectada por los otros doctorandos, convirtiéndose en un factor determinante para inclinarse por elegir la beca de red:

Sí supe que había la oportunidad de movilidad de CONACYT, pero el dinero que me ofrecía CONACYT era menos que el que me posibilitaba hacer la movilidad con la beca de red. Entonces como era menos dinero yo no me podía ir al extranjero con esa cantidad (Mexicana 3 - Beca de red).

Yo sé que con CONACYT cuando te vas tu beca te la convierten en beca mixta, para que te llegue un poco más de dinero. Pero yo sé que sí sólo nos quedamos con esa beca mixta de CONACYT realmente el recurso es insuficiente para vivir en el extranjero. Porque, por ejemplo, si yo me hubiera ido con eso que da la beca mixta, no me hubiera alcanzado, porque yo me gasté lo que me dieron en España más parte de mi beca nacional. Más bien en esta cuestión de irte al extranjero hoy es porque la gente tiene recursos o porque consigue otra beca, independientemente de la Beca CONACYT, porque la de CONACYT no es suficiente para estar en el extranjero, al menos no como becario de doctorado, es decir la beca mixta no te alcanza [...] Yo me fui porque hubo las condiciones de la beca de red más mi beca CONACYT y hubo suficientes condiciones para poder estar fuera del país el tiempo que estuve (Mexicana 6 -Beca de red).

Así, cuando el recurso federal es insuficiente, se tienen que buscar alternativas de movilidad como la beca de red, pues quienes se van con este tipo de apoyo reciben un monto exclusivo para ello y pueden así mantener su beca CONACYT nacional como ingreso base. Cabe aquí destacar que los recursos para las becas de red son cubiertos por las IES anfitrionas y no por el gobierno federal ni la IES mexicana, en este caso, lo único que la IES mexicana financia, es el transporte (boleto de avión redondo). En este tema, al igual que con las becas de convenio de Brasil con Argentina, los doctorandos perciben una mejor estructura y comodidad, que respalda las moviidades (a pesar de que el recurso demora en ser liberado).

En el caso de acá (se refiere a la movilidad por medio de la beca de red), la diferencia es que tú no tienes que gestionar tanto [...] siempre conté con un lugar para estar y también

con un recurso de manutención [...] Porque los que gestionan su movilidad aparte tienen que buscar con quién van a llegar y todo eso, es como más personal. Y acá como el convenio es más institucional, entre las universidades, y es algo que se tiene que dar –por eso la universidad al último tuvo que cumplir, porque era un compromiso que ya estaba asumido y que tenía que cumplir- entonces ahí no hubo tanto de “a ver con quien voy a contactarme, y con quien voy a ir”, sino nomás fue suficiente con mandar lo que estaba haciendo y a cuál doctorado pertenecía y ya (Mexicano 5 - Beca de red).

[...] gracias a la beca de red se pudo hacer ese contacto (con la investigadora que ella quería trabajar) y hacer que todo lo demás fluyera: el vínculo con los académicos, la obtención de los recursos y todo eso (Mexicana 3 - Beca de red).

Sin embargo, optar por una movilidad encuadrada en una red (al igual que una de convenio bilateral) limita la elección de destino por parte de los estudiantes y las fechas de salida, pues generalmente estas ya están predeterminadas en los convenios que las IES firman, lo cual, aunado a la demora burocrática por la liberación del recurso para el transporte, genera una dificultad en el proceso que determina la experiencia del agente.

Yo hice la movilidad en Mendoza Argentina en el 2012, estuve dos semanas, estaba planeado que fueran tres pero por problemas administrativos de la X<sup>102</sup> sólo fueron dos porque ya se iba a terminar el convenio. Fui con la modalidad del X<sup>103</sup> y ya eran las fechas límites para hacer la movilidad [...] la universidad receptora daba lo que eran los viáticos, estancia, comida, manutención y esas cosas, por el tiempo que iba a estar allá, nada más la Universidad X<sup>104</sup> era

102 Para guardar la confidencialidad de la IES mexicana, se omiti el nombre mencionado en la entrevista.

103 Para guardar la confidencialidad de la IES mexicana, se omiti el nombre de la red mencionado en la entrevista.

104 Para guardar la confidencialidad de la IES mexicana, se omiti el nombre mencionado en la entrevista.

la cuestión del transporte aéreo y eso demoró demasiado, incluso tardó más de un año, yo creo (Mexicano 5 -Beca de Red).

[...] yo creo que sí hay como facilidades para poder viajar y para poder hacer otras estancias, lo que sí creo que hace falta es menos burocratización de los procesos para llevarlas a cabo. Eso también facilita y dificulta, porque en mi caso, en la Universidad X<sup>105</sup> tu puedes tener toda la disponibilidad de irte y amplia disposición, pero uno es el que tiene que pagar primero su vuelo y la universidad te regresa el dinero cuatro o tres meses después. Entonces supongo que en algunos casos es muy difícil, como el mío que tuve que ahorrar un buen rato para poder garantizar esa movilidad. Porque la universidad no tiene el dinero, así, digamos en efectivo para dártelo, sino tú lo pagas y después te lo regresan. Y eso al final repercute en que para algunos que tengan ganas de ir, pues no puedan ir, porque de repente no tienen los 15.000 o los 20.000 pesos para hacer el vuelo [...] entonces duró prácticamente un año y dos meses para que yo me pudiera ir (Mexicano 2 -Beca de red).

De la información anterior se desprende que la MAI, en el caso mexicano estudiado, esta permeada por factores varios que repercuten directamente en la duración de la experiencia en el extranjero: la precariedad de los recursos federales, la burocratización y demora de los procesos institucionales y la predeterminación de fechas establecidas en los convenios de red. Estos refieren justamente a componentes del nivel macro (nacionales e institucionales), aunque pueden existir otros múltiples factores implicados, algunos de los cuales se detectaron no sólo en los testimonios de los mexicanos, sino también en los de los brasileños, pues están directamente conectados con la tradición del campo educacional y la condición de los agentes que en él participan.

105 Para guardar la confidencialidad de la IES mexicana, se omitió el nombre mencionado en la entrevista.

[...] ella (la orientadora mexicana) quería que yo estuviera seis meses por allá (en el extranjero). Pero la situación familiar me complica, tengo dos hijos, entonces bueno creo que lo más que pude hacer fue mes y medio (Mexicana 1 - Beca mixta).

Se concretaron las fechas, la beca me permitía irme de uno a seis meses. Entonces yo por las cuestiones laborales, que no tenía bien definidos mis tiempos en cuanto a cuestión de permisos y demás, sólo me fui dos meses (Mexicana 4 - Beca mixta).

[...] yo creo que para aquellas personas que estudian con una beca integral es de alguna forma sencillo salir -y debería ser exigido, pues no tienen ningún impedimento para hacerlo-, pero para quienes tenemos un vínculo laboral es muy difícil. Por ejemplo, yo tuve la oportunidad de irme un año a Texas en el Doctorado pero un año para mí era imposible porque hubiera perdido mi trabajo, hubiera regresado sin beca, sin empleo, ni nada (Brasileño 5 - CAPG-BA).

[...] la beca es muy buena cuando se está fuera pero el respaldo al retornar es complicado. Porque quien no tiene una beca integral de estudios aquí, al regresar queda “en espera de un milagro”. Porque específicamente en el área de educación, la mayoría de las instituciones no te liberan para salir y menos por un año. Pues la mayoría somos profesores y en las escuelas pierdes tu lugar, incluso con algún convenio de salida, hay un riesgo de perder el trabajo. Entonces, creo que el gobierno sí incentiva, pero aún de forma deficiente. No por el valor de beca que se da, sino por el soporte y el respaldo al volver (Brasileña 4 - PDSE).

Como se puede observar, el factor familiar tiene gran peso en los estudiantes, pero principalmente el laboral, pues la tradición del subcampo en Educación, y principalmente de los estu-



diantes que optan por un Doctorado en el área, es la de combinar sus estudios con su labor docente y esto dificulta la salida al extranjero porque no pueden dejar tan fácilmente sus empleos.

A modo de balance, los testimonios aquí presentados muestran como los doctorandos reconocen la internacionalización dentro de un movimiento nacional –reflejado a partir de políticas públicas que se implementan en las IES– que está comenzando en sus países, y por lo tanto, aún cuenta con limitaciones. Por ejemplo, el nivel de cobertura en el caso brasileño y la limitación de recursos y la burocratización en México. Empero, en ambos casos se valoriza el esfuerzo institucional y del Programa, en la medida en que las oportunidades de MAI son bien difundidas y hay un apoyo hacia los estudiantes para el proceso burocrático de solicitud de becas, es decir, se reconoce un respaldo institucional que comprueba la relación fundamental del Programa con el agente.

Colocado lo anterior, la siguiente sección busca presentar el “tercer paso” en el camino de la MAI, el cual se identificó como el momento en el que el doctorando ya obtuvo la beca para salir del país y llega a su destino para comenzar “oficialmente” su experiencia.

### 3.3 La MAI en acción. Un “otro” espacio de formación

Esta sección coloca en perspectiva las participaciones de formación académica que los doctorandos vivieron durante su periodo en el extranjero y resalta los testimonios en torno a las dificultades, aprendizajes, logros e impactos que reconocieron

fundamentales dentro de un proceso de transformación, al cual la experiencia de MAI los enfrentó.

### 3.3.1 Conociendo un “otro” campo científico: posibilidades de participación académica y “la contraparte”

Una de las principales razones por las cuales un doctorando decide realizar una MAI saliente radica en la posibilidad de participar de otro campo científico, que la mayoría de los testimonios reconocen con mayor nivel de consolidación, o que en algún sentido les puede ofrecer algún diferencial respecto a lo que su campo científico nacional les otorga. En este orden de ideas, las opciones académicas que se le presentan al doctorando en la universidad extranjera representan un espacio de oportunidades único para obtener una formación complementaria. No obstante, participar de estas actividades no sólo depende del agente sino también de las condiciones de la IES receptora, del profesor-investigador que los recibe y del tiempo disponible.

Algo muy importante que hice allá y que contribuyó a mi investigación de forma directa, fue cuando hicieron una invitación para quienes quisiéramos presentar nuestro proyecto frente a una banca de seis profesores de la universidad de allá [...] Prácticamente hice de nuevo la defensa de mi proyecto y además coloqué hasta donde mi investigación estaba...y fue realmente una experiencia muy fuerte; ellos preguntaron mucho y fue muy bueno porque finalmente acabó siendo una gran conversación en relación a mi investigación (Brasileña 6 -PDSE).

Participé de clases de maestría, todos los seminarios para los doctorandos y los de presentación de tesis - incluso

yo también presenté la mía-, participé de clases de graduación, aquellas que mi orientadora daba [...] También participé de conferencias nacionales e internacionales (Brasileña 7 - PDSE).

Pues fue muy grato porque yo llegué en unas fechas en las que había presentaciones de investigación en la Universidad en la que me recibían y el Dr. X<sup>106</sup> me había enviado un programa previamente a mi llegada, entonces yo me presenté, el primer día que llegué a Barcelona, junto con él en la universidad como invitada a esos “conversatorios” que le llaman ellos y fue muy interesante porque de entrada ya me empapé de las investigaciones que están haciendo los estudiantes allá. Entonces me presentó con su grupo de investigación y desde ahí fijamos fecha para que yo presentara también mi proyecto de investigación ante ese mismo grupo de personas. Fue muy enriquecedor porque yo tuve de entrada ese contacto con ellos [...] él pensó en un grupo de cuatro, cinco personas con los que me derivó para que me entrevistara con ellos en España [...] me dieron “tips”<sup>107</sup>, me abrieron las puertas en sus espacios de trabajo, me mostraron sus investigaciones, me compartieron investigaciones digitales. Entonces fue muy enriquecedor para mí porque tuve mucho material que revisar (Mexicana 4- Mixta).

Yo participé de un seminario internacional de Análisis e Investigación, se llamaba “Seminario Internacional de Análisis de Datos”. Y en ese seminario participé presentando mi tesis en las jornadas de investigación y, en términos generales, fue como una experiencia muy grata porque específicamente en España, y en esa universidad, los estudios que más se realizan son como de corte cuantitativo. Entonces fue una aportación grande porque me permitió ver la

106 Para guardar la confidencialidad de los sujetos, se omitió el nombre mencionado en la entrevista

107 Anglicismo utilizado en México para referirse a recomendaciones, sugerencias, etc.

problemática de mi investigación desde otras aristas [...] recibí como asesorías de parte de muchos de los profesores de la Universidad de Cádiz y tomé asesoría con otros profesores, Doctores-Investigadores, no necesariamente de la Universidad de Cádiz, sino de la Universidad de Sevilla y de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, que era donde estaban los investigadores mucho más vinculados a lo que yo quería trabajar (Mexicano 2 - Beca de red).

Como se puede observar, en la mayoría de los testimonios, la oportunidad que se le brinda al doctorando de compartir su proyecto de tesis y/o los avances de su investigación, es una cuestión recurrente. Esto se identifica como una característica principal de las movilidades a nivel de doctorado, ya que como el agente está en un proceso de formación para la investigación, la tesis se convierte en el proyecto principal de trabajo sobre el cual se construye un habitus científico. A su vez, también está el hecho de que como ninguna de las becas para MAI ofertadas por los países estudiados contempla el pago de colegiaturas y/o la inscripción formal a las IES receptoras, el doctorando se ve obligado a buscar alternativas dentro de la universidad, que le brinden algún tipo de formación académica.

[...] hablé con mi orientador y él me ofreció participar como “profesora visitante”. Y de esta forma pude acompañar las disciplinas que él daba, ayudándolo en todo el proceso de construcción de las clases. También participé de 3 seminarios en las dos universidades en las que estaba y algunas clases aleatorias de cursos -para no pagar-, semanas académicas, etc. (Brasileña 2 - PDSE).

[...] participaba como oyente, aunque en los seminarios debía presentar los trabajos finales y todo. A pesar de que por nuestra situación de beca, no podemos hacer matrícula, pues ésta es paga (Brasileña 7 - PDSE).

[...] realicé dos o tres disciplinas de Posgrado en las cuales participé como oyente, porque para estar oficialmente matriculado tenía que pagar esas disciplinas. Porque por el contexto de la universidad yo tenía que pagar el mismo valor que cualquier alumno paga para hacer disciplinas y pues yo hubiera tenido que usar del dinero de mi beca para pagar eso y decidí que no. Pero como llegué en condición de “investigador visitante” y ese era mi status interno, podía estar en las disciplinas como oyente. También acompañé una disciplina del curso de graduación con una profesora que hoy participa conmigo en aquel proyecto que tengo en el CNPq. Fui en algunos seminarios internos de la Universidad, tanto de la facultad de educación, como de otras. Asistí conferencias diversas, incluso de temas que no tenían que ver con mi tesis. Fui también a un congreso de la Asociación Norteamericana de Educación, en la ciudad de Vancouver. Este congreso es muy importante, sería como la ANPED norteamericana [...] En la época no existía el Instituto para la Sustentabilidad, justamente en ese periodo estaba siendo creado, entonces yo acompañé la formación y creación del mismo junto con los investigadores que lo estaban conformando (Brasileño 3 - PDSE).

Allá éramos libres de escoger las disciplinas que queríamos hacer, etc. Incluso escogimos algunas desde aquí desde Brasil, hicimos más o menos un plan y llegando allá entramos en otras de nuestro interés. Sólo que en relación a los créditos, estos no se pueden aprovechar para Brasil, sólo se puede colocar la participación en dichas disciplinas en nuestro Currículo LATTES. Digamos que queda en el Currículum Vitae como una cosa aparte (Brasileño 5- CAPG-BA).

[...] yo salí mucho para investigar en espacios fuera de la Universidad, entonces eso también me ayudó bastante a ampliar, porque inmediatamente cuando yo llegué mi orientadora me mencionó que yo tendría que ir a varios lu-

gares, entonces ella me dio algunas cartas de presentación para que yo pudiera ir a la Biblioteca Nacional de España, a la residencia de los estudiantes donde hay un centro de documentación... entonces ya comencé a circular por otros lugares, también la Biblioteca del Ministerio de Educación, etc. (Brasileña 8- PDSE).

En muchos de los testimonios colocados se resalta que el apoyo y apertura de los profesores-investigadores receptores (llamados en algunas ocasiones por los entrevistados de “orientador extranjero”) son fundamentales, pues en la medida en que estos incluyen a los doctorandos recién llegados en sus actividades, elaboración de clases, proyectos de investigación, etc., comparten con ellos un poco del habitus científico que les es singular, no sólo como agentes con mayor capital científico y social, sino en cuanto agentes pertenecientes a un campo científico diferente. Como es mencionado por Baranger (2012: 213) en alusión a la teoría de Bourdieu, “el habitus científico aparece como un trascendental bastante peculiar, puesto que se trata de un trascendental histórico, ligado a la estructura y la historia de un campo”. En este orden de ideas, la experiencia vivida con el orientador extranjero, se vuelve fundamental.

[...] yo acompañé los proyectos de investigación de mi orientador y de la profesora X<sup>108</sup> -que es esposa de él y trabaja en la misma Universidad-, los dos me recibieron muy bien y dejaron que yo participara de los grupos de investigación de ambos [...] conocí muchos profesores y muchos proyectos allá [...] mi orientador me pasó sus horarios de orientaciones y me dijo que si yo quería podía participar y obviamente yo fui a todas (Brasileña 6 - PDSE).

[...] mi orientadora siempre me compartía información so-

108 Para guardar la confidencialidad de los sujetos, se omitió el nombre mencionado en la entrevista.

bre todas las actividades de la Universidad, tanto las que eran para alumnos como las que eran para profesores. Entonces para mí esa apertura fue muy importante. Incluso gracias a ella participé de dos congresos internacionales, a pesar de que no escribimos trabajos juntas [...] (Brasileña 7 - PDSE).

[...] por mi relación (muy buena) con la profesora X<sup>109</sup>, trabajé en su grupo de investigación, que era un grupo muy activo [...] Una cosa muy importante es que conocí, tanto los proyectos de investigación que tenía el grupo en curso, como los mismos proyectos de los colegas. Incluso llegué a ir a trabajo de campo junto con mis colegas (Brasileño 3 - PDSE).

Con mi orientador allá conversaba muy rápidamente y él me dio muchas herramientas, datos y posibilidades de investigar, pero realmente yo tenía que investigar sola [...] me indicó algunos cursos en línea sobre eso y tuve que estudiar mucho, leer mucho, investigar por mi cuenta sobre el tema. Y claro que también el mismo acceso a los datos del proyecto (ALFA-GUÍA<sup>110</sup>) y los resultados del mismo. Como ya se tenían algunos publicados yo fui a estudiar eso junto con los datos en bruto para ver cómo habían llegado a dichos resultados [...] Entonces para mí fue bien importante esa experiencia. Por ejemplo, en la parte metodológica tuve que “correr atrás”. Y así, lo que en un inicio fue una angustia, al final fue muy bueno, porque regresé con un bagaje metodológico, principalmente con trabajo cuantitativo, que generalmente aquí no se trabaja. Para mí eso fue muy enriquecedor y agregó mucho para mi formación como investigadora, que era algo que me faltaba (Brasileña 4 - PDSE).

109 Para guardar la confidencialidad de los sujetos, se omitió el nombre mencionado en la entrevista.

110 Proyecto cofinanciado por la Unión Europea en el cual participaron IES de 16 países (12 latinoamericanos y 4 europeos) para profundizar en el conocimiento de las causas que motivan el abandono en la Educación Superior.

De los testimonios anteriores se infiere que, además de la transmisión de capital científico, hay también una transmisión de capital social, pues la interacción con el investigador extranjero representa para el doctorando una puerta de entrada para conocer a otros investigadores (consolidados y en formación), que conformarán su posible núcleo de relaciones sociales en el campo. Por otro lado, lo narrado en el último testimonio en relación a que el investigador brinda las herramientas pero encamina hacia una investigación autónoma, es un tema fundamental que se consideró de extrema importancia y por lo tanto se expondrá por separado en la siguiente subcategoría.

### 3.3.2 ¿Construcción de autonomía o adquisición de un habitus?

Si se piensa el proceso de formación doctoral como un momento apropiado para la adquisición de un habitus científico que le permitirá al agente ocupar una posición futura dentro del campo, la experiencia de MAI en este nivel de estudios puede representar una oportunidad única para reforzar ese habitus propio y “ponerlo a prueba” al interior de un contexto desconocido, es decir, en otro campo científico y dentro de otro espacio social.

En la concepción de Bourdieu habría que decir que “el actor es el sistema”, en el doble sentido de que el habitus es una estructura, a su vez resultante de la incorporación de la estructura social. Pero ello no quita que cada habitus individual es una estructura rigurosamente única. Si hay una propiedad que caracteriza universalmente a los agentes, es la de no ser universales: «sus propiedades, y en particular sus preferencias y sus gustos, son el producto de su emplazamiento y de sus desplazamientos en el espacio social, por lo tanto de la historia colectiva e individual» (Baranger, 2012: 38-39).



Vivir una MAI hará parte de la historia del agente para siempre, sin embargo, la capacidad transformadora de ésta vendrá en la medida en la que el doctorando se reconozca dentro de ese otro contexto como un agente con un habitus y un capital que necesitará emplear. En este sentido, muchos de los testimonios refieren haber enfrentado un “choque” al ser identificados como investigadores y ya no más como estudiantes (que era la concepción que tenían de sí mismos en sus campos científicos locales). Esto, como cualquier “choque”, implica una desestabilización inicial pero una vez reflexionado, parece generar un sentimiento de transformación y/o cambio de mentalidad y accionar.

[...] estando allá uno se siente como muy “suelto” –aunque ahora no sé si puedo llamar eso de “falta”, porque hoy yo veo el proceso de una forma más madura [...] cada uno tiene que tener una autonomía responsable para que el intercambio realmente aporte algo para la formación individual (Brasileña 1 - CAPG-BA).

Cuando yo llegué allá, la primer cosa que me impactó, y que creo que fue muy importante, fue el haber sido recibido por la universidad como un Investigador y no como un alumno de doctorado. Eso fue la primer cosa que me marcó, porque sentí una relación diferente a como me trataban en Brasil que era más como un alumno [...] Entonces yo tenía, como investigador, mi trabajo individual y en grupo (Brasileño 3 - PDSE).

[...] allá, el alumno de doctorado es un profesional, ya es un investigador que hace investigación, no que está en formación. Entonces se nos da una autonomía muy grande y por lo tanto se trabaja muy solo. Y esa diferencia yo la sentí mucho, porque aquí tenemos un acompañamiento más sistemático y allá no. Allá se trabaja solo. Con mi orientador allá conversaba muy rápidamente y él me dio muchas herramientas, datos y posibilidades de investigar, pero

realmente yo tenía que investigar sola. Él me decía que yo ya era una profesional y que debía ir y hacerlo. Y esto por un lado es muy bueno, pero por el otro es difícil [...] esa independencia en la investigación hace a uno tomar un ritmo diferente. Lo cual puede ser muy bueno o también muy malo, porque durante mucho tiempo, hasta que uno se acostumbra a entender que nadie te va a estar cobrando o pidiendo la entrega de algún avance, uno puede perder tiempo valioso esperando a que las cosas acontezcan [...] aquí es como si uno fuera un aprendiz de investigador, y allá yo ya era “la investigadora” (Brasileña 4 - PDSE).

[...] Pero claro que nosotras no teníamos así una relación sistemática de orientación, porque ella no me veía como una “orientanda” de tesis, ¿no?, ella me veía como una persona que estaba haciendo una experiencia en el exterior, me indicaba lecturas y todo, pero ella no trabajaba en mi tesis, en sí. Ella me ayudaba a recolectar materiales y todo, pero no a trabajar sobre mi tesis y a mí sí me hubiera gustado haber tenido eso, el haber vivido esa experiencia de trabajar junto con ella en mi tesis (Brasileña 8 - PDSE).

[...] fue una experiencia más bien no de sentarme y escuchar, sino de andar buscando aquí y allá [...] (Mexicana 1- Mixta).

[...] yo pensé que iba a tener a alguien como que asignado que me acompañara y me dijera...sino más bien lo que pasó es que la responsable del doctorado allá al principio nos recibió, nos presentó al personal académico de la Universidad, las instalaciones, la biblioteca, la rectoría [...] O sea, no fue tan acompañado. No fue como algo tutoriado [...] sí hubo apoyo en la cuestión de la biblioteca y el acceso a materiales y esas cosas pero fue más en solitario que algo acompañado (Mexicano 5- Beca de red).

[...] como que ellos (la Universidad receptora) no tenían ni idea de que iba a hacer yo y yo tampoco me sentí muy

apoyada, entonces fue como algo solitario, como que yo me fui a hacer unas entrevistas, me puse a leer, me puse a escribir algo pero sin mucho apoyo [...] aunque fue bueno como que enfrentarme a estar en otro país y pues eso, el buscar a la gente, hacer las entrevistas y abrirme caminos [...] (Mexicana 3- Beca de red).

[...] creo que también es un poco complicado para quienes no tienen ese grado de madurez sobre lo que van ir a hacer, porque es un grado de libertad que te permite hacer lo que quieras...y si como, en este caso, que mi director –o quien me recibió- me dijo desde el principio “pues no voy a estar, no estaré contigo todo el tiempo ni voy a estar vigilándote, bueno tú sabes lo que haces”, pues así como un poco de descontrol porque piensa uno que va a estar acompañado por esa persona [...] Entonces sí era muy extraño porque no te sientes como estudiante pues, o sea, ya es posicionarte como un investigador (Mexicana 4- Mixta).

Es importante destacar que, en la mayoría de los testimonios, sin diferenciación de país (es decir, testimonios de brasileños y mexicanos por igual), se colocan constantemente concepciones en torno a “sentirse en solitario”, “suelos” o “individuales” pero principalmente aparece mucho la idea de “ganar autonomía como investigadores”. Esto puede considerarse como algo positivo en el sentido de que el agente reconoce una transformación de valor para su profesión pero también puede verse como algo negativo si se piensa que, antes de la movilidad, ellos no percibían dicha capacidad; es decir, sus programas de doctorado locales no les habían transmitido esa concepción durante su formación.

De acuerdo con esto, se infiere una deficiencia en la construcción de un habitus científico en los doctorandos de los Programas estudiados, lo cual, sin afán de “culpar” a los Programas, necesita reflexionarse junto con todos los elementos implicados

en un proceso formativo doctoral, que de alguna forma puede estar determinado por la tradición del campo, la illusio establecida y/o las luchas internas entre los agentes. “La tríada conceptual habitus/campo/capital funciona como un sistema de conceptos relacionales, que no pueden ser tomados aisladamente sin resultar desnaturalizados” (Baranger, 2012:226). Además, cabe destacar que este tipo de oportunidades de MAI saliente en los doctorados, representan experiencias iniciales, es decir, relativamente recientes, que constituyen parte de la creación de una tradición de internacionalización en el Posgrado latinoamericano, por lo cual la interacción entre los agentes, agencias y el campo, se vuelve fundamental para este y futuros análisis.

Hasta ahora los testimonios de los doctorandos de ambos países se han presentado de forma similar, tanto en las posibilidades de participación académica, la función de los orientadores receptores y la percepción de autonomía como investigadores en el exterior. No obstante, una vez más se mencionó el tema del “tiempo”, es decir, la duración de la MAI, como elemento determinante de las experiencias en mexicanos. De esta forma, los comentarios hacen referencia tanto al poco tiempo de la estancia, como al periodo en el cual esta fue experimentada.

Lo que pasa es que como duró tan poco la estancia, no daba el tiempo para participar en un proyecto de investigación, más bien lo que ocurría era un foro donde nosotros presentábamos nuestros avances de investigación [...] a mí me hubiera gustado ir todo un semestre, digamos tomar cursos, no sólo haber participado propiamente de -como lo puedo precisar de manera como más franca- no solamente haber estado ahí, de manera como muy corta (Mexicano 2 - Beca de red).

[...] académicamente no fue tan productivo porque la Uni-

versidad receptora estaba en un periodo en el que ya estaban casi por terminar sus semestres y en un periodo como de vacaciones (Mexicano 5 - Beca de red).

Tuve la oportunidad de hacer una presentación a todo el distrito escolar [...] Fue una conferencia, y como ya tenía resultados de México y Puerto Rico entonces presenté los resultados parciales y se dio una buena dinámica de aprendizaje para todos [...] Pero no hubo oportunidad de tomar cursos en las instituciones debido al tiempo de la estancia (Mexicano 7 - Mixta).

De esta forma, el balance del aspecto abordado permite destacar la importancia del investigador receptor, tanto en el sentido de que abre las oportunidades de participación académica al agente (ya que ninguna beca contempla la inscripción de los mismos en la Universidad), como por la transmisión de capital científico y social que le puede llegar a brindar. Empero, el papel del “orientador en el extranjero” nunca fue mencionado en comparación con el “orientador/tutor nacional”, puesto que la relación establecida es muy diferente y ello se nota en el nivel de acompañamiento percibido. Respecto a esto, los entrevistados refieren esas experiencias de “sentirse sueltos o en solitario” como una ganancia y/o aprendizaje de autonomía en su quehacer como investigadores, lo cual es positivo en la medida en que colabora para la adquisición de un habitus científico diferenciado, que los podría posicionar de otra forma al regresar a sus campos habituales de acción. Por último, en sentido comparado, la única diferencia detectada respecto a las experiencias entre brasileños y mexicanos fue el factor de duración de la MAI, que limitó la participación académica de algunos doctorandos, razón por la cual en esta sección no se presentaron tantos testimonios de mexicanos.

\*\*\*\*\*

A modo de conclusión de este capítulo, se pueden establecer ciertas relaciones visibles entre el nivel macroestructural analizado en los capítulos anteriores y el microestructural reflejado en los testimonios de los agentes. Inicialmente, en la caracterización de los entrevistados y las especificidades de las movilidades realizadas, se pueden visualizar condiciones determinadas por la tradición del subcampo en Educación, en el cual predominan los docentes de diversas áreas en busca de profesionalización y formación para la investigación en el propio campo en el cual actúan laboralmente. Así mismo, se confirma la injerencia de la CAPES en las oportunidades de MAI del Programa brasileño y la diversificación en las opciones de beca para MAI (vía CONACYT pero también vía red interinstitucional) en el Programa mexicano.

Por otro lado, la tradición e *illusio* del campo científico regional permite que la internacionalización emerja como una posibilidad “diferenciada” dentro de un subcampo en Educación poco reconocido respecto a otros campos científicos. Por lo tanto, las razones por las cuales los doctorandos toman la decisión de realizar una MAI saliente, están de alguna forma implicadas en esta *illusio* que el subcampo genera en relación a su función social y prácticas que en él se desarrollan. En pocas palabras, cuando al agente se le presenta una oportunidad para “movilizarse” y logra sumarle a ésta un factor clave como la admiración de un investigador extranjero con el cual podría trabajar, el acercamiento a un campo científico de prestigio mundial, el incentivo de su orientador para que salga, o el reconocimiento de los beneficios

debido a una experiencia internacional previa, se genera un interés asociado a la participación en el juego que ellos mismos ratifican con su decisión de ir al exterior.

Mientras tanto, en el tema del soporte nacional-institucional que los doctorandos perciben tras su decisión de realizar una MAI, se reconoce que actualmente el campo se encuentra en un momento de construcción de una tradición “internacionalizadora”, por lo que los entrevistados identifican algunas limitantes en los procesos pero al tiempo en el que valoran los esfuerzos nacionales e institucionales en este proceso de construcción. Particularmente en el caso del Doctorado mexicano, diversos factores macro-estructurales reditúan en opciones de movilidad de menor duración, lo cual visibiliza el desfase del país en relación a los apoyos federales para la internacionalización del Posgrado, en comparación con Brasil. Esto concuerda con la diferencia en la cantidad de recursos invertidos para ciencia y tecnología, presentados en el capítulo tres.

En cuanto a las posibilidades de formación académica estando en la universidad extranjera, parece que la contribución principal radica en poder estar en contacto con un habitus diferente del cual pueden apropiarse para incrementar su capital científico. En este tema, la función del orientador receptor es clave en la medida en que los entrevistados valoran la oportunidad de convivir con un agente consolidado en el campo, que a su vez les puede transmitir también un capital social de gran valor. En este orden de ideas, muchos de los entrevistados mencionaron haber desarrollado una “autonomía como investigadores”, lo cual se puede interpretar como el fortalecimiento de un habitus científico, puesto que los testimonios expresan situaciones de “crecimiento” y “ganancia” en seguridad.

Finalmente, un tema interesante es el referido a la duración de la MAI, el cual se presenta constantemente en los testimonios de los doctorandos mexicanos y que permite observar diferencias en los efectos que los agentes relatan, en relación a los testimonios de brasileños. En este sentido, cabe instigar al análisis de las Movilidades Académicas Internacionales en plural y en el entendido de que pueden existir muchos tipos, cada una con características y particularidades propias, que a su vez generarán experiencias diferentes según dichas condiciones. Siendo así, el siguiente capítulo buscará seguir identificando los múltiples efectos generados tras las distintas movilidades, al analizar los testimonios en relación a los “frutos” y/o resultados -tangibles y no tangibles- que los agentes reconocen, así como las percepciones generales de estos en relación a las políticas públicas para la Internacionalización del Posgrado en cada país.



## Capítulo 4

# Efectos de la MAI en la formación para la investigación

Para seguir con el análisis de los testimonios de los agentes, este capítulo puntualiza en las experiencias relatadas por los estudiantes, de forma tal que estas permitan identificar los atravesamientos entre las movilidades en el nivel micro y las acciones, estrategias y políticas para la internacionalización del nivel macro.

En esta línea de ideas, los apartados a seguir buscan identificar aspectos puntuales de los efectos de una MAI en las producciones científicas de los estudiantes, en la creación de redes de colaboración científica internacional, en sus quehaceres como investigadores y en sus percepciones sobre las políticas públicas de sus países para la internacionalización del Posgrado. El primer apartado incluye lo que se denominó de resultados “tangibles”, adjetivo que refiere a todo aquel material objetivable que circula en el campo científico internacional; y a las redes que incluyen participaciones conjuntas de colaboración científica entre agentes de diferentes países. El segundo apartado establece lo que se denominó de resultados “intangibles”, es decir, los efectos en el quehacer de los doctorandos como investigadores en formación, los cuales transforman el campo científico por la misma

modificación en el accionar científico del doctorando pero con resultados de difícil objetivación. Y por último, el tercer apartado expone las percepciones de los agentes en relación con las políticas de internacionalización establecidas por los gobiernos de sus países durante el periodo de estudio elegido (2010-2014), así como sobre las oportunidades de MAI, derivadas de estas, para la investigación en Educación.

## 4.1 Los resultados “tangibles” y las redes. Posibles contribuciones directas al campo científico

Al seguir el “caminar” del doctorando en una experiencia de MAI, se registra que, además de las participaciones académicas, existe otra posibilidad de acción que se entiende como propia del nivel de formación doctoral: la producción científica. Una MAI en el Doctorado no sólo brinda opciones de participación académica para el agente sino también espacios para producir lo que se podría llamar de “material tangible” (artículos, ensayos, ponencias, capítulos de libro o de tesis, etc.), que al ser publicado representa una contribución importante para su campo científico de origen. Así mismo, la particularidad de estas experiencias, aunado a las intenciones globales de la internacionalización en el Posgrado, también posibilitan generar otros resultados –no tangibles pero visibles– que transforman los campos científicos (varios): las redes científicas de colaboración internacional.

En este orden de ideas, este apartado recaba los testimonios en torno a las producciones científicas de los doctorandos, tanto

durante como después de la experiencia y específicamente aquellas derivadas de lo vivido/aprendido en la MAI, destacando aquello que se reflejó directamente en sus tesis doctorales. Además de lo dialogado en torno a las consecuentes colaboraciones científicas internacionales, las cuales representan posibles creaciones de redes formales a futuro.

#### 4.1.1 La MAI reflejada en las producciones científicas

Según lo expuesto anteriormente sobre las razones por las cuales un doctorando decide realizar una MAI, se podrá recordar que –en la mayoría de los testimonios colocados– no se expresa una intención inicial de recolección de datos empíricos para la tesis (salvo algunas excepciones). Sin embargo, una vez que el doctorando realiza una MAI y participa de diferentes actividades académicas y formativas, adquiere un “nuevo” conocimiento que se convierte también en “material trabajable” para producir científicamente. En este sentido, se detectaron algunas particularidades respecto a cómo los entrevistados deciden usar ese material, por lo cual se presentan a continuación, algunos testimonios de aquellos doctorandos que aprovecharon para elaborar “otras producciones”, es decir: material ajeno a sus tesis.

[...] como estaba haciendo un estudio referencial teórico –un Estado del Conocimiento– sobre la Formación de profesores, entonces yo aproveché, estando allá, para investigar sobre el Banco de Tesis y trabajos, de allá de España sobre ese tema, e hice un comparativo con lo que hay aquí en Brasil, específicamente sobre las legislaciones principales que hablan de Formación de Profesores en la Educación Básica y las producciones académicas que hay al respecto [...] hice ese trabajo comparativo que presenté

y fue publicado en los Anales de un evento internacional que hubo en Barcelona (Brasileña 7- PDSE).

Estando allá en la Autónoma de Madrid, fui invitada a participar de un Proyecto de Indicadores Ambientales representando a la X<sup>111</sup>. Entonces hablé con mi orientadora aquí en Brasil y entramos a dicho proyecto. Conseguimos ayuda con personas de la X<sup>112</sup> para responder los cuestionarios. Entonces desde ahí se comenzó ese proceso y yo lo finalicé aquí cuando regresé. En relación a eso, escribí un artículo sobre los resultados de mi Universidad en dicho proyecto. Éste artículo va a ser publicado en una revista de la Universidad de Santa Catarina y fue en coautoría con mi orientadora de Brasil, ella quedó como mi coautora (Brasileña 2 - PDSE).

Como estudio comparado está un artículo que escribí y que le dejé a mi orientador de allá –creo que no lo va a publicar-. Varias conferencias que impartí allá en Lisboa y un Seminario que montamos [...] En relación a las conferencias fueron tres en perspectiva comparada y cuatro sin tener esa preocupación (Brasileña 6 -PDSE).

[...] escribí en relación al trabajo del proyecto que realicé allá. Con los datos que colecté allá y a los cuales tuve acceso durante mi intercambio, escribí algunos artículos. De hecho uno de ellos lo presenté en un congreso en Madrid ahora y otro lo presenté en un congreso en Uruguay. Todos en el área de abandono de la Educación a Distancia. Fueron cuatro trabajos publicados [...] De estos escribí uno individual y los otros tres en coautoría con mi orientadora de aquí de Brasil (Brasileña 4 - PDSE).

En cuanto a mi producción científica, la situación es que yo prácticamente acabo de regresar pero por ejemplo, yo ya

111 Para guardar la confidencialidad de la IES brasileña, se omitió el nombre mencionado en la entrevista.

112 Para guardar la confidencialidad de la IES brasileña, se omitió el nombre mencionado en la entrevista.

tengo un trabajo aprobado para dos congresos internacionales del próximo año, que será un artículo que voy a escribir sobre las investigaciones que hice allá [...] (Brasileña 8 - PDSE).

[...] preparamos una ponencia para Buenos Aires, mi Directora y yo; ella la fue a presentar [...] y posteriormente, lo que te comento de un evento que se hizo del grupo de Argentina con el grupo de México, donde participamos y expusimos nuestros proyectos de investigación en el 2013 aquí en México [...] Y bueno, hay un artículo que hicimos mi directora y yo también que también ya está aprobado en la revista de Perfiles Educativos, ahí se va a publicar en este año (2015) (Mexicana 1 - Mixta).

[...] escribimos un artículo, la Dra. X<sup>113</sup> (su tutora mexicana) y yo y se va a publicar en un libro. [...] además de eso presentamos una ponencia en la Feria del Libro, también en colaboración con mi tutora (Mexicana 3- Beca de red).

De los testimonios se pueden detectar dos situaciones en común: la primera es que la mayoría de las producciones realizadas durante o después de la movilidad y según informaciones recabadas en la misma o respecto a la misma experiencia, fueron aprovechadas para presentarse/publicarse en espacios internacionales, ya sea en congresos en otros países y/o en revistas de circulación mundial. Esto representa una ganancia significativa de capital científico para el agente e incluso una ventaja para las IES estudiadas, recordando la importancia de las publicaciones internacionales para las agencias de evaluación y fomento al Posgrado en ambos países. Mientras tanto, la segunda situación se refiere al soporte y respaldo que el orientador/tutor nacional le brinda al doctorando para escribir en coautoría, aprovechando

113 Para guardar la confidencialidad de los sujetos, se omitió el nombre mencionado en la entrevista.

así la experiencia de MAI del doctorando en conjunto con la experiencia científica y reconocimiento del profesor-investigador. Éste es un claro ejemplo en el que el capital científico se refleja como una especie de capital simbólico fundado en el conocimiento y reconocimiento de los agentes consolidados y a partir de ello, cada agente decide –dentro de un campo de luchas y tensiones– si transmite parte de ese capital a los recién llegados al campo. De modo que, es curioso notar como en ninguno de los casos se mencionó haber realizado alguna producción científica en colaboración con el “orientador extranjero”, por el contrario, uno de los testimonios menciona haber sentido esa limitación:

[...] en ningún caso escribí en coautoría con la investigadora de allá y la verdad sí sentí que me hizo falta, porque había apertura para todas las actividades, pero para publicar en conjunto parecía que estaba muy restringido a los alumnos de allá (Brasileña 7- PDSE).

En este orden de ideas, pareciera ser que los investigadores extranjeros no consideran importante publicar con el doctorando que llega a través de una MAI; situación sobre la cual este estudio no profundizará, puesto que se requeriría una investigación específica sobre este tema pero se puede inferir que lo ocurrido responde al funcionamiento mismo del dominio científico en el que hay formas específicas de interés. Al respecto, un único testimonio mostró un caso en el que sí se generó una colaboración científica y formalizada con los investigadores extranjeros pero en el marco de un proyecto brasileño:

[...] Y el otro impacto más concreto es justamente el proyecto que tengo aprobado en el CNPq, el cual es una continuidad de mi tesis, pero tiene mucho más relaciones con el campo teórico que conocí en Canadá, que con el de mi tesis. Este proyecto fue aprobado el año pasado (2014)

y están registradas dos profesoras canadienses como colaboradoras del mismo, es por tres años y cuenta con dinero del CNPq, por lo que en este sentido yo diría que es la cosa más concreta y directa en relación a mi experiencia en Canadá. Ahora ya pasaron los primeros 6 meses y tengo todavía 2 años y medio para lograr la meta del proyecto que es justamente la producción científica (Brasileño 3- PDSE).

En este testimonio en particular, se puede inferir que la aprobación del proyecto resultó de la proactividad e iniciativa del doctorando, quien aprovechó la oportunidad de una política pública -una convocatoria de proyectos del CNPq- y la articuló con su experiencia y red de contactos conseguidos en la MAI. Es decir que el agente supo entrar en las reglas del juego y, por consiguiente, parece ser que los investigadores extranjeros encontraron un interés específico por el cual valía la pena colaborar. Cabe destacar, que esto fue posterior a la experiencia y no durante la misma.

Ahora bien, los testimonios anteriores fueron en relación a producciones varias (artículos, seminarios, ponencias, proyectos, etc.), por lo que ahora se presentarán los que hacen referencia a las contribuciones directas que la MAI trajo para las tesis de los entrevistados.

[...] escribí un capítulo que está en mi tesis de doctorado. Ese capítulo cuenta sobre los aprendizajes que yo tuve respecto a la formación de profesores en Argentina [...] No fue tal cual un estudio comparado, lo que hice fue traer algunos indicios, algunos datos básicos de la formación de profesores de allá. Porque aquí nosotros lidiamos con cuestiones como la evasión de las licenciaturas [...] Entonces yo conversé e hice entrevistas a esos alumnos argentinos (estudiantes para ser profesores de química), para poder entender sobre esas cuestiones [...] fue una especie de análisis que me ayudó a entender, a partir de nuestro país

vecino, los problemas que ellos también enfrentan [...] yo quise incluir esa discusión del caso argentino porque creo que era muy pertinente para demostrar que no sólo Brasil enfrenta eso, a pesar de que tenemos sistemas educacionales bastantes diferentes, pero nos aproximamos en muchas situaciones (Brasileña 1- CAPG-BA).

[...] yo considero que mi experiencia tuvo un impacto directo en la tesis. Por ejemplo, hoy tengo un artículo de la tesis, enviado a una revista –pero aún no publicado–, que justamente se tornó diferente gracias a esa experiencia. Yo diría que el abordaje, la forma de analizar los datos estuvo muy influenciado por la experiencia que tuve allá en Canadá. En este sentido, puedo asegurar que el impacto en mi tesis estuvo en el abordaje de los datos, porque yo no usé todos los referenciales teóricos que conocí allá, pero la forma de interpretar los datos sí es completamente influenciada por la experiencia que tuve allá (Brasileño 3- PDSE).

Mi tesis no fue un estudio comparado pero durante mi intercambio en Portugal hice algunos análisis en perspectiva comparada con escuelas de las mismas características que las que estudio aquí pero que están en Portugal [...] Y con eso hice algunas cosas comparadas pero quedó como una provocación para ampliar dicho estudio a futuro [...] coloqué poca cosa en mi tesis, de hecho ya ni siquiera conseguí colocar el último capítulo que a mí me hubiera gustado porque ya estaba muy grande [...] (Brasileña 6 - PDSE).

[...] hablo del proyecto que trabajé en España en mi tesis, porque yo uso parte del material que fue utilizado en esa investigación. En ese caso se hizo solamente con Educación Superior, y yo trabajo con Educación Superior a distancia. Entonces yo hice una adaptación de esa investigación para trabajarlo con Educación a Distancia [...] Podría decirte que la base de mi tesis es ese proyecto (Brasileña 4 - PDSE).



Como se puede observar, todos estos son testimonios de brasileños que lograron plasmar parte de su experiencia en su tesis, a pesar de que en ningún caso la tesis proponía abiertamente un estudio comparado. Así, se confirma como la MAI colabora para consolidar el habitus científico del agente y permite que éste pueda plasmar lo aprendido en su producción doctoral final. Los anteriores fueron testimonios de doctorandos brasileños que ya terminaron sus tesis, a continuación, se muestran casos de estudiantes brasileños que aún están en el proceso de elaboración de la misma.

Aún estoy conversando con mi orientadora sobre cómo agregar lo que traje de España en mi tesis, porque mi idea no es hacer en ningún momento un estudio comparado pero sí quiero analizar algunas experiencias de conservación del patrimonio educativo, intentando traer eso para discutirlo con la realidad brasileña y como España tiene muchas experiencias durante los últimos años en relación a la conservación, a los museos pedagógicos, etc., intentaré colocar eso en mi tesis como ayuda para discutir la conservación del patrimonio (Brasileña 8- PDSE).

La situación es que mi tema de investigación es algo que está recién comenzando aquí en Brasil [...] en general es muy poco en relación a lo que se trabaja allá. Por ejemplo, allá ya se ven paneles fotovoltaicos (solares) en todo el estacionamiento de la Universidad [...] tienen un Jardín Botánico dentro, carros eléctricos, energía geotérmica, etc. [...] toda esa información –sobre cómo acontece la sustentabilidad allá– la incluiré en mi tesis (Brasileña 2- PDSE).

[...] leí mucho y muchas de esas lecturas las usaré en mi tesis como marco teórico. Así mismo, en la parte introductoria de la tesis voy a usar algunas metáforas de mi experiencia en Barcelona [...] Y voy a hacer esa introducción en portugués y en español, pues creo que hacerlo en los

dos idiomas será justo, además porque tengo que dar un retorno para ellos, y el hacerlo en ambos idiomas será representativo en este caso (Brasileña 7- PDSE).

Al igual que quienes ya terminaron sus tesis, los testimonios anteriores muestran la intención de colocar parte del aprendizaje generado durante la MAI pero también sin pretender hacer un estudio comparado. Sobre este tema en particular sí se detectó una diferencia notable respecto a los testimonios de los doctorandos brasileños y los mexicanos, pues fueron pocos los mexicanos que mencionaron haber reflejado sus experiencias en sus producciones de tesis, incluso, los pocos que lo comentaron mencionan dificultades particulares relacionadas con las diferencias en los enfoques investigativos, la opinión de sus tutores y lectores, así como el tiempo de la MAI.

[...] en relación a lo que dices de si se ve reflejado en la producción de la tesis, yo creo que no. Porque como te digo, los libros en físico que tenían ellos no eran tan actualizados [...] la investigación en Argentina está muy centrada en las cuestiones pedagógicas, educativas, formales...y no sobre las otras cuestiones, aunque referido en cierta manera pero no directamente, o sea si buscas una referencia bibliográfica de un libro de Argentina o algo así yo creo que no va a estar, no así enunciado (Mexicano 5- Beca de Red).

Por un lado yo venía muy motivada, muy contenta de lo que había logrado, pero también me topé con la triste realidad de que no todo lo que había podido realizar, lo podía meter en mi tesis. O sea, no todo lo que hice y revisé se plasmó en mi tesis. Porque al final de cuentas los lectores y la directora de tesis deciden hacia dónde va la investigación, ¿no? [...] Incluso me traje un cuaderno lleno de notas, de bibliografía revisada, libros que me obsequiaron, grabaciones de las conversaciones, las entrevistas. Y eso quedó

precisamente como material –yo creo- para posibles publicaciones en el futuro [...] Sí pensé, en algún momento hacer un capítulo relacionado con lo que había revisado y con lo que había logrado allá, pero rápidamente fue desechado por la revisión de mis tutores (Mexicana 4- Mixta).

[...] sí hubo una incorporación pequeña de la experiencia en la tesis, lo que pasa es que como se tardó mucho en hacer el intercambio, no pude hacer la incorporación quizás como me hubiese gustado [...] como te digo, de haberse dado en otra temporalidad me hubiera generado mayores beneficios pero no ocurrió de esa manera (Mexicano 2- Beca de Red).

[...] lo malo es que no se ajustó a los tiempos específicos (la MAI), es decir, yo pensaba que porque la había solicitado en un tiempo específico -según yo fue en el 2011- cuando apenas estaba desarrollando mi proyecto. Entonces eso hubiera podido funcionar más como para después hacer el trabajo de campo y poderlo incorporar más en la tesis pero como no se dio así y se alargó, eso influyó mucho. Después como ya tienes una perspectiva teórica asumida y más o menos una revisión del estado de la cuestión y estas cosas pues ya no vas a modificar tanto, porque yo ya estaba en el trabajo de campo. [...] yo creo que la diferencia sí puede estar en cómo planeas tus tiempos y la gente con la que vas [...] en mi caso hubiera querido hacerla al inicio del desarrollo del proyecto y después para hacer algún esquema de sistema comparativo o algún elemento que pudiera dar mayor riqueza al proyecto [...] (Mexicano 5- Beca de Red).

A continuación se colocarán algunos indicios de este tema –relacionados con la perspectiva del tiempo–, para lo cual se confrontará la problemática con un testimonio en particular. Este es el testimonio de un doctorando mexicano, que desde un inicio planteó su investigación de tesis como un estudio comparado y

en base a ello planeó su movilidad, por lo que obviamente su experiencia se vio reflejada directamente en su trabajo de tesis final.

[...] al yo hacer un estudio comparativo, mi experiencia de movilidad fue directamente para hacer trabajo de campo [...] la tesis se tradujo y entonces, como tesis, está en inglés y en español. Entonces la tesis en español se convirtió en libro en español y la tesis en inglés en libros en inglés. Y de ahí también surgieron dos capítulos de libro...y como unas doce ponencias, cuatro de ellas fueron en coautoría con mi director de tesis (Mexicano 7- Mixta).

En este sentido, el testimonio es interesante porque el doctorando realizó una movilidad de dos semanas, únicamente para recabar datos y material empírico, planeando las entrevistas y trabajos en el exterior desde antes, lo cual, si bien refleja una situación particular donde el estudiante tenía un interés específico para su tesis y por lo tanto representa una movilidad diferenciada, demuestra que es posible aprovechar una experiencia de MAI de corta duración, siempre y cuando se tengan claros los objetivos para los cuales se realizará la misma. Cruzando esta información con los testimonios anteriores de los doctorandos mexicanos (denominados como Mexicano 2 y Mexicano 5) y el siguiente testimonio de un doctorando brasileño, se podrá obtener una conclusión preliminar sobre el nivel de impacto en las tesis, desde la perspectiva del tiempo.

[...] como yo aún estaba construyendo mi proyecto de investigación, no tuve una interacción muy académica, para relacionar con la tesis...más bien lo que yo conseguí aprovechar y ver en esa época, fue la forma en cómo ellos ven la educación, cual es la orientación que le dan a las disciplinas/materias y eso [...] durante ese tiempo (de experiencia en el extranjero) acabé modificando mucho mi objeto de

investigación, porque tuve tiempo para pensar en ello, lo cual me ayudó mucho (Brasileño 5- CAPG-BA).

Con estas informaciones se puede inferir que, a diferencia de las posibilidades de participación académica, el factor tiempo está implicado de otra manera en las contribuciones para las tesis. Lo que se pretende establecer aquí es que, más que el tiempo de duración de la MAI, lo que determina si el estudiante coloca algo específico de su experiencia en la tesis, es el momento –durante la formación doctoral– en el que el agente realiza su movilidad. Como ya se mencionó, en la experiencia de MAI del doctorando mexicano (denominado como Mexicano 7), el interés científico y la planeación fueron determinantes, pero cuando estos factores no existen, el momento de vivencia de la MAI es el que se vuelve un factor clave. Esto se confirma con los testimonios ya planteados, pues tanto el haber ido en el último año de doctorado cuando la tesis ya está casi lista (experiencia del Mexicano 2), como el haber ido durante el primer año cuando aún no se tiene definido claramente un tema de investigación (experiencia del Brasileño 5), condicionan el aporte que la experiencia puede dar para la producción de tesis del doctorando. No obstante, esto no quiere decir que la vivencia no sea significativa (pues como lo mencionó el doctorando denominado como Brasileño 5: la experiencia le brindó un “tiempo valioso para definir su objeto de investigación”), sino que difícilmente presentará efectos en la escrita de la tesis.

En este tema también se puede hacer referencia al nivel macro, pues según lo comentado en las entrevistas, se puede inferir que la beca PDSE representa una política pública exitosa en el sentido de que orienta para que la experiencia de MAI se viva después del segundo año de doctorado y antes de seis meses de

terminar la formación total, lo cual estipula el momento idóneo para la producción de tesis posterior del estudiante. Comparativamente, las otras becas no tienen esta condición, por lo que pueden caer en indefiniciones de tiempo que limiten las posibilidades, al menos en el tema del impacto de la experiencia en las tesis.

Como balance de esta sección, se puede establecer que los efectos tangibles que una MAI saliente genera son determinados en gran medida por el momento de realización de la misma dentro del periodo de formación doctoral, así como por las intenciones y estrategias previas del doctorando y/o la planeación del mismo en cuanto a sus producciones científicas. Siendo así, el agente reconoce que las publicaciones, durante o después de una MAI, contribuirán de manera valiosa al incremento de su capital científico y en relación a ello, también el capital social que pueda obtener de la experiencia será de gran importancia para ganar una posición simbólica en el campo. Al respecto, el siguiente apartado mostrará las posibilidades a través de las cuales la MAI abre espacios de construcción de relaciones sociales, que pudiendo derivar en una red de cooperación científica internacional, significan la adquisición de un capital social único para el agente.

#### 4.1.2 Pensando en red. Posibilidades de colaboración a partir de una MAI

Las posibilidades de diversificar las estrategias de internacionalización en la Educación Superior han avanzado con la mundialización y la apertura a medios de interacción cada vez más eficientes. El tema de las redes de colaboración científica emerge entonces como una de las opciones más idóneas para el fortalecimiento del campo científico “global” o la unión de muchos campos, que con ayuda de los beneficios que brinda la so-

ciudad del conocimiento, permite el trabajo conjunto de investigadores de diferentes países en un mismo proyecto.

[...] la colaboración internacional en las ciencias sociales ya no es principalmente una cuestión de intercambios de visiones ex post acerca de los resultados de investigación producidos usualmente dentro del contexto de sociedades nacionales. La generación de conocimientos en colaboración acerca de la naturaleza internacional de los fenómenos que las ciencias sociales analizan se convierte, más bien, en una condición común de la empresa científica. Pero los contextos locales en los que los científicos sociales viven en la región no son inocuos y afectan de muchas maneras la actividad que llevan a cabo (Vessuri, 2009: 190)

En este orden de ideas, el Programa mexicano presenta una situación clara del funcionamiento de una red consolidada y en acción, que está generando resultados específicos para el tema de internacionalización, y que propició la mayoría de las movi- lidades para los doctorandos mexicanos que fueron entrevistados. Esta red en particular cuenta con el respaldo de una organización intergubernamental y el compromiso de las IES mexicana que de ella participa. Sin embargo, como se ha podido ir demostrando, aún falta revisar la gestión y el funcionamiento adecuado de las movi- lidades que proponen, pues implicados varios factores, no siempre los resultados son tan positivos como se esperan.

Ya que el presente apartado propone identificar las posibili- dades de creación de redes futuras, el caso de la red a la cual per- tenece el Programa mexicano no entrará en este análisis, puesto que lo que se intenta descubrir es cómo una experiencia de MAI puede establecer las bases para la conformación de un nuevo es- pacio de acción científica y los factores que el doctorando percibe en relación a ello. Por este motivo no se presentarán testimonios

de los mexicanos que realizaron movilidad mediante Beca de Red, pues siendo esta una red ya existente, a ellos no se les preguntó al respecto. Específicamente los cuestionamientos que instigaron la discusión sobre este tema, giraron en torno a saber si el agente consideraba que su experiencia de MAI podría derivar en una red de cooperación o de investigación científica entre su institución local y la institución en el extranjero, y si fuese así, qué es lo que ellos consideraban necesario para la concretización de la misma. A continuación se presentan los testimonios más destacados.

Yo creo que sí, me parece que sería muy posible. Sólo que faltaría aceptar un poco más el diálogo entre orientadores (Brasileña 7- PDSE).

Sí, yo creo que sí. De hecho hemos pensado en hacer un seminario que integre ambas universidades [...] Siempre lo que falta es financiamiento (Brasileña 2- PDSE).

Yo creo que sí, sin lugar a duda. Incluso ya debería haberse formado esa red, sería muy bueno y muy rico [...] En ese sentido yo creo que la única cosa que faltó, para que dicha red se estableciera formalmente, fue el diálogo. Porque parece que la voluntad existía, sólo creo que faltó más organización y sistematización de las cosas (Brasileña 1- CAPG-BA).

Yo creo que sí, porque se ha mantenido el contacto directo por e-mail. Inclusive yo di una conferencia para ellos, vía SKYPE [...] sólo estamos esperando la oportunidad de que se abra alguna convocatoria gubernamental para poder concursar por recursos, ya sean nacionales o internacionales, de forma que podamos construir un proyecto y enviarlo. Por lo tanto creo que existen amplias posibilidades de que se genere una red formal, ya que estamos simplemente a la espera de una oportunidad que nos permita formalizar la relación que mantenemos activa (Brasileño 3- PDSE).



Yo creo que sí pero la situación es que como yo no tengo un vínculo profesional –y ahora tampoco como estudiante– con la X<sup>114</sup>, eso es muy difícil, por ejemplo, pienso que si yo fuera profesora de la X<sup>115</sup>, esa red ya la habría creado [...] ellos (las personas de la Universidad de Lisboa) tienen mucho interés y sería muy viable, pero yo no tengo un respaldo institucional de este lado [...] la impresión que yo tengo es que la experiencia internacional no es tan valorada en el área de Educación. Es decir, ¿quién quiere escucharte cuando regresas? [...] ¿Por qué no se aprovecha la experiencia de los que salieron? (Brasileña 6- PDSE).

Yo creo que sí, principalmente porque la Universidad de allá tiene una estructura muy consolidada. Es la Universidad más antigua de Madrid y es considerada de excelencia internacional. Entonces yo veo que sí sería posible y además necesario, porque lo que yo percibo dentro de mi grupo de historia de la educación –y no sólo de aquí de mi Universidad, sino de todo el estado o incluso de todo el sur de Brasil– es que las personas no tienen ese vínculo con esa Universidad, que es muy importante. Por eso a mí me gustaría mucho crear esos lazos de cooperación, a futuro. La situación es que yo no sé mucho cómo se hace eso desde el punto de vista burocrático [...] (Brasileña 8- PDSE).

[...] a él (el investigador extranjero) le interesó bastante lo que se hace aquí (en la IES mexicana) y saber que hay gente interesada aquí en conocer lo que se está haciendo en España. Entonces yo creo que sí podría lograrse una red de investigación [...] creo que también hace falta, por parte de la coordinación del doctorado, aprovechar esos vínculos para lograr que se concreten cosas a futuro, quizás después de mí vengán estudiantes en la misma rama, con intereses afines y podrían volverse a concretar esos contactos ¿no?

114 Para guardar la confidencialidad de la IES brasileña, se omitió el nombre mencionado en la entrevista.

115 Para guardar la confidencialidad de la IES brasileña, se omitió el nombre mencionado en la entrevista.

Entonces que no se quede como un hecho aislado de un estudiante que va, cumple con su estancia y jamás vuelven a saber de lo mismo. Entonces sí creo que hace falta como mayor seguimiento (Mexicana 4- Mixta).

Al analizar los testimonios anteriores y en base a los factores que se exponen como recurrentes, se percibe que, a partir de sus experiencias de MAI, la mayoría de los doctorandos respondieron positivamente en relación a la posibilidad de creación de redes. Inclusive algunos de ellos mencionan ya haber iniciado algunas actividades que visan a construir una relación de colaboración: conferencias y seminarios conjuntos. Son recurrentes los testimonios en torno a las dificultades percibidas para la formalización de las redes. Principalmente se mencionan limitantes como la falta de diálogo entre los “agentes consolidados” (es decir, los orientadores/investigadores clave en la MAI), la falta de financiamiento institucional o gubernamental, la poca organización y/o sistematización entre Programas y el respaldo institucional, vinculado también a la idea de seguimiento de la relación por parte de los agentes principales en las IES (coordinadores de los Programas) y al proceso burocrático que depende de la gestión institucional. Aquí, una vez más cabe destacar el hecho de que los casos analizados (tanto el brasileño como el mexicano) muestran iniciativas relativamente nuevas y proyectos de MAI iniciantes en los Programas, por lo que en este proceso de construcción de una tradición, es natural que los agentes perciban limitantes y condiciones frágiles para la consolidación de redes.

Estos factores están claramente conectados con el nivel macro que se ha expuesto en la presente investigación, puesto que relacionan la intención del agente con las posibilidades institucionales y las políticas públicas gubernamentales que le darían

sustento a la red para “formalizarla”. Según la teoría de Bourdieu, las redes funcionan también como una herramienta para jugar con las reglas del campo.

La red no es más que un modo en que se estructura la interacción como el resultado de las estrategias de los agentes, que son a su vez el resultado de los hábitos de éstos. Esta estructura emergente de la red no se confunde con la estructura del espacio social ni con la de un campo en particular. Simplemente, esta otra estructura reticular que se sitúa en el nivel de la interacción forma parte del conjunto de condiciones de todo tipo dentro de las cuales los agentes van creando y recreando sus cursos de acción (Baranger, 2012: 234).

Respecto a este tema, es destacable que en las entrevistas el doctorando intenta colocar el tema de la conformación de la red como algo muy importante y de lo cual quisiera ser parte, pues reconocen la importancia de colaborar con agentes internacionales en la medida en la que ello les brindaría un capital científico y social diferenciado.

[...] la red de vínculos es el producto de estrategias de inversión social consciente o inconscientemente orientadas hacia la institución o la reproducción de relaciones sociales directamente utilizables, a corto o a largo plazo, es decir, hacia la transformación de relaciones contingentes, como las de vecindad, de trabajo o incluso de parentesco, en relaciones a la vez necesarias y electivas, que implican obligaciones durables subjetivamente sentidas (sentimientos de reconocimiento, de respeto, de amistad, etc.) o institucionalmente garantizadas (derechos); todo ello gracias a la alquimia del intercambio (de palabras, de dones, de mujeres, etc.) como comunicación que supone y produce el conocimiento y el reconocimiento mutuos (Martínez, 2002: 228-229).

En este orden de ideas, las redes de colaboración científica representan un espacio de conocimiento y reconocimiento científico, que además de unir campos científicos varios, brindan al agente un espacio para aumentar su capital social y de relaciones entre agentes. Aunque, el doctorando no se coloca en la posición de liderar la creación de la red sin el apoyo gubernamental y/o institucional que reconocen necesario, puesto que ello implicaría tal vez una inversión mayor a los beneficios posibles. Respecto a esto, hubo dos testimonios diferenciados, uno de un doctorando mexicano y otro de una doctoranda brasileña, en el que se buscaron alternativas a la construcción de las redes.

[...] me conectaron con otro alumno, de otro Doctorado, que también quería hacer algo así similar, un estudio comparativo entre Canadá y México [...] compartí mi experiencia con él, lo puse en contacto con las otras personas [...] el director que me recibió a mí en el 2011 fue el mismo que recibió a este otro doctorando y se establecieron redes, como por ejemplo de ahí salió INTERLEADER, de esa relación que se estableció [...] Entonces, no durante el trabajo de campo, pero eso coadyuvó a que se desarrollara una relación profesional-académica entre diferentes actores, sobre todo con Canadá [...] INTERLEADER es una red que se dedica a lo que es la formación, a través de simposiums, seminarios, pero pues es de carácter privado (Mexicano 7- Mixta).

En cuanto a las redes de investigación en las que participo, mi entrada en ellas fue después de mi experiencia allá (en España). Esto porque uno de los profesores de la Univ. Autónoma es de la ARIUSA, y una vez que me invitaron a participar de ese proyecto de los Indicadores Ambientales (en el cual la ARIUSA es aliada) pude conocer a un colombiano que es como el líder de la Red y me invitó a participar de

ella como representante de la X<sup>16</sup>. Y cuando regresé a Brasil fui a un seminario en Sao Paulo -porque los investigadores de España estarían ahí- y en ese evento entramos a la red RIMAS (Brasileña 2- PDSE).

La primera situación presentada a través de los testimonios, menciona la creación de una red pero de carácter privado, en la que no hay vínculos institucionales ni gubernamentales sino que es sólo entre agentes que la formalizaron con sus propios recursos; mientras que el segundo testimonio permite observar la participación en redes ya establecidas, que si bien no representan la creación de un espacio nuevo entre las instituciones en las cuales la doctoranda colaboró, sí implican el resultado de un tránsito de relaciones derivado de la MAI. Así, se observa que, si bien la conformación de una red formal es muy complicada, existen alternativas de construcción de capital social que la MAI ofrece.

A modo de balance sobre este apartado y en sentido comparado, se observa que el caso brasileño -por el tipo de movi- lidades que ofrece- posibilitó que los entrevistados tuvieran un impacto mayor en sus producciones científicas y visualizaran la creación de redes con las instituciones a las cuales llegaron en el extranjero. En este tema, parece que los brasileños visualizan mayores posibilidades de consolidación de redes por la vía gubernamental (lo cual incluso se ejemplifica con el testimonio del doctorando brasileño que aprobó un proyecto científico a través del CNPq), puesto que identifican que Brasil apuesta por la internacionalización del Posgrado vía proyectos y cooperaciones varias; en tanto que el Programa mexicano presenta testimonios de menor impacto en las producciones científicas, así como una menor visualización para la creación de nuevas redes. No obs-

116 Para guardar la confidencialidad de la IES brasileña, se omitió el nombre mencionado en la entrevista.

tante, la IES mexicana ya participa de una red en funcionamiento vía relación interinstitucional, lo cual coincide con los testimonios mexicanos en el sentido de que se percibe mayor soporte institucional que gubernamental para la internacionalización del Posgrado; es decir, identifican que las políticas públicas nacionales son precarias, por lo que las acciones institucionales emergen como una opción para compensar las limitaciones.

Siendo así, este apartado visibiliza cómo la MAI representa un espacio importante para que el doctorando construya un habitus científico que pueda plasmar en resultados “tangibles”, a la par que simboliza una ganancia de capital científico (cuando las producciones son publicadas) y/o de capital social (cuando logra construir o participar de redes de colaboración internacional). Así, en la medida en la que se ponga más atención a las posibilidades científicas de una MAI para estudiantes que se están formando como futuros investigadores y agentes activos en un campo tan particular como es el de Educación, se podrán direccionar estas hacia un mejor aprovechamiento científico de la experiencia.

## 4.2 Los resultados “intangibles”. Percepciones de la transformación personal/profesional

Una vez colocados los resultados científicos y de posible creación de redes a futuro, es importante reconocer las percepciones de los entrevistados en relación con aquellas contribuciones “intangibles” pero que son igualmente importantes: las per-

sonales/profesionales. Ya se han colocado algunos indicios de las posibles transformaciones e impactos que una MAI produce en el doctorando pero es vital escuchar directamente las voces de los agentes, lo cual es el objetivo principal de este apartado. Primero se ahondará en los aprendizajes puntuales que el agente mencionó como algo que la experiencia “le dejó” y que se “lleva de regreso” a su país de origen. Y en un segundo momento, se buscará exponer de forma más amplia la descripción de la transformación que los doctorandos percibieron en relación a su quehacer como investigadores.

#### 4.2.1 ¿Qué me dejó la MAI? Las experiencias en perspectiva

Este apartado presenta aquellos testimonios que se consideraron relevantes en relación a los aprendizajes principales que cada entrevistado percibió tener, con la característica particular de ser algo que ya han podido reflexionar y observar “a la distancia”, por lo cual lo reconocen como cicatriz positiva para sus vidas, algo que les marcó y que llevarán consigo en sus próximos caminos académicos y profesionales. Con la intención de descubrir las semejanzas y diferencias entre los doctorandos de cada país, se analizan primero los testimonios (más destacados) de brasileños y después los de los mexicanos.

Yo creo que la mayor contribución fue en la parte personal. Me generó un valor para nuevas experiencias. Por ejemplo, yo nunca había viajado al exterior, ni estudiado, etc. Uno gana mucho en la parte cultural, personal...uno descubre que se puede conocer otras culturas, interactuar con personas de otros países y en otro idioma, etc. Pero también es una contribución profesional porque uno fortalece la

seguridad. Por ejemplo hace poco estuve en un congreso en España y me sentí mucho más confiado de exponer en español [...] tal vez si no hubiera tenido esta experiencia de Argentina no me hubiera motivado tanto a ir a España a presentar alguna cosa (Brasileño 5 - CAPG-BA).

Yo creo que la primer cosa a la que me enfrenté fue el colaborar con el grupo de investigación y ver cómo es la organización de ellos allá, ver cómo ellos hacen las investigaciones, las alianzas nacionales e internacionales, las propias búsquedas de información en los sitios que ellos usan, etc. [...] todo el funcionamiento de ese grupo fue un gran aprendizaje para mí como investigadora [...] ahora continúo participando de ese grupo como investigadora invitada [...] (Brasileña 7- PDSE).

[...] la experiencia que yo tuve fue de independencia casi total, y además de eso, se puede ver el trabajo que uno realiza aquí, desde una cierta distancia (Brasileña 4 - PDSE).

[...] además de la experiencia académica de salir de tu modelo de universidad, de institución, etc., yo creo que tú terminas visualizando otras cosas, otras formas de investigación, otros grupos, las alianzas internacionales...yo creo que eso es fundamental, porque cuando estamos aquí no vemos más allá, no visualizamos todo lo que se puede hacer: revistas internacionales, cooperaciones entre países, etc. Y cuando uno sale acaba conociendo mucha gente, y creo que eso es lo más importante [...] Mi opinión personal es que la experiencia de ir al exterior debería ser como parte del currículo básico en la formación de cualquier investigador, justamente porque el concepto de Universidad está conectado a esa idea de lo universal, de las cosas que acontecen en el mundo, entonces por ello es fundamental que para la formación del investigador se cuente con una experiencia afuera, principalmente para aquellos que quieren actuar a



futuro en el área académica, yo creo que necesitan hacerlo, especialmente para mantener contactos (Brasileña 8 - PDSE).

[...] con investigadores tuve más contacto en la Universidad Autónoma de Madrid, ahí hice varios contactos. Con ellos la relación fue muy buena. Hubo mucho intercambio de material, inclusive yo regresé algunos meses después –en noviembre del 2014 para un congreso– y nos reencontramos e intercambiamos más material (Brasileña 2- PDSE).

Yo considero que fueron meses muy provechosos, donde pude hacer excelentes contactos y conocer otra cultura de estudios (Brasileña 1- CAPG-BA).

De los testimonios anteriores se destacan temas como el fortalecimiento de la confianza y la seguridad para posteriores experiencias, el conocimiento de las formas de trabajo en otros contextos, la apertura de un panorama de múltiples opciones de investigación y participación científica, y principalmente, la obtención de contactos y la creación de lazos sociales de valor dentro del campo. Ahora se exponen los testimonios destacados de los estudiantes mexicanos.

Aprendí a ser más detallista. Sí porque allá lo que percibía era precisamente eso, ellos son como muy minuciosos en todos los sentidos a la hora de hacer la investigación (Mexicana 1- Mixta).

[...] el trámite como tal, así de aplicar a una convocatoria –que metete a la página, y envía documentos, etc.– te va preparando para una vida futura de doctor, de profesor –investigador, que ahora básicamente todo es con convocatorias de este tipo y las instituciones te piden que traigas fondos, entonces ese tipo de experiencias te va adentrando en este mundo de pedir y de evidenciar y de documentar y de papeles que muchas veces nos quejamos, pero es lo

que vamos a vivir como investigadores. Entonces qué bueno que tuve esa experiencia de pasar por ese proceso [...] las propuestas de publicación que surgen a raíz de haber realizado un análisis comparado entre diferentes contextos, pues da un peso muy bien visto y muy rico a lo que propones, tanto para libro como para publicaciones, para conferencias, etc. (Mexicano 7- Mixta).

[...] no lo dicen (el Programa de Doctorado mexicano) tanto como algo personal, sino como algo más general. O sea, no te dicen: “vete a la movilidad y tu tesis va a ser mejor”, sino que dicen: “ve a la movilidad para que estés pensando cómo insertarte en los grupos de investigación, para que tengas contacto con las personas que están realizando temáticas similares, que tengas una perspectiva más amplia y global de cómo se abordan los fenómenos, etc.”. No te dicen que eso te va a ayudar a hacer tu tesis. Sino que para que después tengas contactos, porque el posgrado está centrado en la investigación, entonces es muy importante crear estas relaciones para insertarse en grupos de investigación a futuro (Mexicano 5- Beca de Red).

Al final de cuentas yo digo ‘bueno, la experiencia sirve como experiencia, como relación, como contexto’, pero después me quedó la idea de que quizás no fue suficiente lo que yo tenía en cuanto al tema, y lo que hice fue buscar una estancia de un semestre en la UNAM con una experta en el tema, entonces ahí sí pude avanzar todo lo que tenía atorado en algunas cuestiones (Mexicana 6- Beca de Red).

[...] más bien me quedé con la idea de que lo que había hecho había sido más bien adquirir experiencia como investigador [...] Entonces, bueno me quedé con la grata sensación de que todo lo que viví fue positivo, de que dejé una puerta abierta también con el Dr. X<sup>117</sup> y otros investi-

117 Para guardar la confidencialidad de los sujetos, se omitió el nombre mencionado en la entrevista.

gadores que conocí, pero sí fue frustrante el no poder verlo reflejado en la investigación actual que estaba realizando. Y más bien, pues bueno me dediqué a emplear las lecturas que había hecho... porque eso sí revisé muchísima bibliografía, leí muchísimo durante el tiempo que estuve allá, entonces todas esas notas, me sirvieron también para aclarar las ideas y pues sí emplearlo de cierta manera en los capítulos analíticos, sin mencionar que 'en España sucede tal cosa... o se observó tal cosa'... o sea, como comparar, eso sí no. Entonces esos fueron como que los contrastes de la movilidad. El hecho de venir como motivado y con muchas ideas, te despierta ese carácter de investigador, pero llegas y perteneces a un grupo y te dicen 'no, aquí es así y eso déjalo como una experiencia aparte'. Y eso fue difícil porque yo quería que se viera reflejado en mi investigación. Hasta que entendí que no te puedes pelear con el sistema, no te puedes poner contra el sistema. Entonces dejarlo como una experiencia, que enriqueció bastante, por lo menos mi formación y pensar que eso es posible de utilizar en otras posibles publicaciones (Mexicana 4 - Mixta).

Los testimonios de mexicanos parecen hacer referencia a aprendizajes más puntuales como el ser "minucioso y detallista", aprender sobre la "gestión de recursos económicos", etc. Pero al igual que en el caso brasileño se hace especial énfasis en el capital social que se adquiere en una MAI; tanto los contactos con agentes consolidados del campo y la inserción en grupos de investigación nacional, como el posicionamiento científico que se logra tras la apertura que un estudio comparado brinda (por las mayores oportunidades de publicaciones en espacios internacionales). En este sentido, una de las diferencias notables son los momentos de "frustración" que registraron dos de las doctorandas mexicanas en los últimos testimonios, ya sea por el tiempo

de la experiencia o por las limitaciones colocadas por los tutores a su regreso. Si bien en ambos testimonios las doctorandas lograron identificar lo positivo de la experiencia y potencializarlo para destacar los beneficios de la misma. El primer testimonio expone que, siendo que su MAI no representó una situación propicia, ello la incentivó a buscar otra movilidad (pero esta vez nacional) y en el segundo testimonio, la doctoranda rescata las relaciones sociales que estableció durante la MAI y el material que le quedó para posibles publicaciones a futuro.

A modo de balance, todos los testimonios –de alguna manera– reconocen algún aprendizaje relacionado con la adquisición de un habitus científico y/o el crecimiento de su capital social relacionado con una mayor notoriedad intelectual. En pocas palabras, los testimonios infieren que el agente gana un mejor entendimiento de las reglas del juego, pues observan otros campos y su propio campo –a la distancia– y reconocen mayores posibilidades de acción dentro de ambos, es decir, legitiman la *illusio* que fortalece al campo científico.

#### 4.2.2 “Un nuevo investigador”. Percepciones de las reconfiguraciones profesionales

Como mencionado en la introducción de esta investigación, uno de los principales objetivos de este trabajo es reconocer los impactos de una MAI en la reconfiguración académica y científica de los doctorandos, por tanto, en su formación profesional. En este aspecto se obtuvo bastante material que dialoga con una percepción general de lo que la experiencia representó para los entrevistados en cuanto a su consolidación como investigadores. A continuación se exponen algunos testimonios seleccionados

de los quince entrevistados –primero los brasileños y luego los mexicanos–, con la intención de visualizar un panorama general de los dos Programas estudiados.

Sí, tal vez fue la experiencia más importante de todo mi proceso de formación. Primero porque es una experiencia académica muy importante: amplía tu visión de una forma increíble [...] Tengo seguridad de que la experiencia mudó mi vida y mi percepción en cuanto a mi labor como investigadora. Soy otra persona y sé que sería otra investigadora completamente si no hubiera ido. El ejemplo que ganamos de afuera agrega mucho para nuestra investigación (Brasileña 2 - PDSE).

En general pienso que el vivir una experiencia de MAI fue muy importante para mí y es algo que todo doctorando debería vivir, porque como investigadores debemos abrir nuestro panorama y tener conocimiento respecto a lo que otros países están investigando y descubrir de esa forma nuestro propio proceso de investigación y las conductas que establecemos en el transcurso. Es decir, el salir, observar hacia nuestra propia actividad como investigadores y poder regresar para reintegrarnos, es muy importante pero lo principal es poder mantener esas alianzas y relaciones que se crean durante la MAI [...] definitivamente una experiencia de MAI abre caminos, inclusive para la propia universidad (BRASILEÑA 7- PDSE)

[...] fue muy importante para que yo entendiera las diferencias y las semejanzas entre Brasil y Argentina, así como las proximidades y las distancias que tenemos con nuestro país vecino, lo cual me ayudó a entender inclusive mi problema de investigación. Además de toda la experiencia internacional que yo creo que suma mucho para nuestra formación, yo creo que todo estudiante de posgrado debería tener esa oportunidad de ir al extranjero (Brasileña 1- CAPG-BA).

[...] yo pienso que la primera cualidad de un investigador es ser alguien que vive. Entonces todas las experiencias que un investigador consigue tener, van a dar unidad y sentido a su investigación [...] Para mí, la experiencia me aportó, a nivel académico por los muchos contactos con profesores [...] Y de forma personal me aportó mucho por el simple hecho de salir de mi 'zona de confort' y descubrir otras formas de pensar la vida [...] Además yo misma me propuse vivenciar la vida misma de Lisboa, la vida del día a día, no sólo en lo académico...iba al mercado, shows de la calle, interactuar con las personas de la calle, etc. (Brasileña 6- PDSE).

[...] me sirvió para parar, respirar un poco y pensar en el desarrollo de la tesis, el problema de investigación, etc. Además de vivir la experiencia de vivir afuera de Brasil, conocer otra cultura, etc. [...] Nuestra visión se expande y ahora sabemos que es importante ver hacia afuera, para ver cómo es que la educación funciona en otros países. De alguna forma la experiencia me dio valor para después hacer más cosas. Yo considero que a nivel de doctorado todos deberían de vivir una experiencia de MAI, principalmente en Educación es muy importante porque tú trabajas con el ser humano y es importante entender cómo ocurren estas relaciones en otras culturas (Brasileño 5 - CAPG-BA).

[...] me permitió ver otras aristas sobre mi tema para poder recuperar posteriormente (Mexicano 2 - Beca de Red).

[...] sí es muy importante el conocer las experiencias de otros países, entonces sí, definitivamente...lo veo a distancia y digo 'sí', sí me ayudó bastante, te abre mucho el horizonte (Mexicana 1- Mixta).

[...] siempre como que alejarse y ver las cosas desde otra perspectiva como que sí te da un punto de dónde estás situado (Mexicano 5 - Beca de Red).

[...] sí, yo creo que sí fue bueno como que enfrentarme a estar en otro país [...] porque estuve como sola, entonces eso fue como que interesante y para mí fue importante enfrentar la oportunidad que se volvió como reto, porque ya regresé con otra visión, así de ¿a ver esto no se puede?, claro que se puede (Mexicana 3 - Beca de Red).

Sí, definitivamente por la propia experiencia, porque amplía la visión de tu tema en otros contextos [...] (Mexicano 7 - Mixta).

De los testimonios expuestos se pueden rescatar comentarios comunes de la mayoría de los doctorandos en los que se hace referencia a transformaciones de la “visión del investigador”, es decir, la forma en cómo se piensa, analiza y encara un problema de investigación. De modo que, más allá de técnicas o métodos puntuales, se presentan comentarios como: [la experiencia] “abre panoramas”, “amplia tu visión”, “permite ver otras aristas del tema”, “abre el horizonte”, “ver las cosas desde otra perspectiva”, etc. Este tipo de reflexiones fueron comunes en los doctorandos de ambos países, lo cual permite inferir que cualquier experiencia, sin importar el tiempo y/o las condiciones adversas presentadas, puede reconfigurar la perspectiva analítica del investigador. No obstante, se puede identificar un nivel de reflexión mayor en los testimonios brasileños respecto a otras situaciones que percibieron también como transformadoras en su quehacer como investigadores: el mantener relaciones y contactos, el abrirse caminos profesionales, conocer mejor su propio país, entre otros. Además, algo que fue mencionado recurrentemente en los testimonios brasileños y no en los mexicanos, fue la afirmación de que todo doctorando debería vivir una experiencia de MAI, de lo cual se infiere que la reconocen como algo fundamental que representa un diferencial positivo en la construcción del habitus científico.

Por último, y para cerrar este apartado, se presenta un testimonio de uno de los doctorandos brasileños que ya había vivido experiencias internacionales anteriores a la del Doctorado y por lo cual contaba ya con un conocimiento previo de las transformaciones que estas dejan en el nivel personal y profesional.

[...] yo sabía, también por mis experiencias internacionales anteriores, que muchas de las experiencias que yo había vivido iban a rendir frutos a lo largo del tiempo. Porque una experiencia de ese tipo no nos modifica inmediatamente cuando regresamos, es decir, nos va modificando siempre, desde que decidimos irnos, pero lo vamos descubriendo a lo largo del tiempo (Brasileño 3 - PDSE).

En este sentido, el testimonio coloca una situación muy interesante, pues advierte que la experiencia no expondrá las transformaciones de forma inmediata, sino que éstas se irán presentando a lo largo del tiempo en la persona, por lo cual, es muy probable que muchos de los testimonios que se presentaron, en esta ocasión, tengan una visión sesgada de lo que la experiencia les aportó, ya que tal vez no hayan percibido las transformaciones todavía.

Finalmente, a modo de balance de la sección, se destaca que el aporte principal que el análisis de estos testimonios representa, es el hecho de que, si bien las entrevistas estuvieron siempre encaminadas a conocer los impactos a nivel profesional, las respuestas –en algunas ocasiones– incluían de alguna forma el aspecto personal, incluso en frases muy específicas: “mudó mi vida”, “soy otra persona”, “ser alguien que vive”, etc. Fue por ello que se decidió que el título de este apartado fuera la “transformación personal/profesional”, entendiéndose éste como un binomio inseparable del quehacer investigativo, que se modifica después de una MAI.



## 4.3 Políticas nacionales para la internacionalización y el campo científico en Educación. Las opiniones de los doctorandos

A esta altura, ya se han establecido algunas relaciones entre el nivel macro y el nivel micro que atraviesan el fenómeno de la Movilidad Académica Internacional en el Posgrado, dentro de las dinámicas para la internacionalización de la Educación Superior. Sin embargo, no está de más conocer las opiniones directas de los agentes principales de este estudio respecto a sus percepciones sobre el tema. De esta forma, el presente y último apartado pretende exponer las impresiones de los doctorandos respecto a las políticas de cada uno de sus países para la internacionalización, lo cual, aunado a las transformaciones académicas y científicas ya analizadas, clausurará la presentación del material empírico obtenido tras las entrevistas.

En este orden de ideas se expondrán los testimonios más relevantes, recordando que todos los agentes experimentaron una MAI dentro del marco de las oportunidades ofrecidas por sus Programas –las cuales a su vez están implicadas en las políticas nacionales de cada uno de los países estudiados–, y por consiguiente, representan opiniones de quienes ya fueron beneficiarios del sistema. Siendo así, las preguntas que instigaron este debate tocaban el tema de la percepción general respecto a los apoyos nacionales de MAI para doctorandos en Educación y sobre las políticas de internacionalización para el Posgrado. A continuación se presentarán primero los testimonios brasileños.

Yo creo que, por lo menos hasta 2014 sí había posibilidades varias para hacer una MAI, inclusive durante algunos años, por ejemplo aquí en el programa, sobaban las becas para salir. Pero pienso que era porque no se tenía muy claro cómo era el proceso de aplicación y los beneficios que esto traía; es decir, la información no llegaba tan clara a todos los alumnos. Pero cuando esa información se aclaró y se difundió más, fue cuando hubo muchos interesados y dio ese problema de falta de becas (Brasileña 7 - PDSE).

[...] en el período en el que yo fui creo que sí, porque yo vi bastantes personas saliendo [...] la beca es muy buena cuando se está fuera, pero el respaldo al retornar es complicado [...] Entonces, creo que el gobierno sí incentiva, pero aún de forma deficiente. No por el valor de beca que se da, sino por el soporte y el respaldo al volver [...] Yo creo que caminamos a pasos cortos. Porque por más que se diga y se hable de la necesidad de trabajar con internacionalización y hacer convenios con otras universidades, aún no es una realidad. Es un proyecto de realidad, en mi opinión [...] Se tienen algunos alumnos extranjeros que vienen y otros que salen, así como algunos proyectos internacionales, pero creo que se podría tener mucho más (Brasileña 4 - PDSE).

Mira, sinceramente, yo creo que estamos muy lejos de tener una internacionalización suficiente. Nosotros estamos llenos de programas de doctorado y maestría que no tienen becas suficientes ni siquiera a nivel nacional [...] Por lo tanto creo que está lejísimos de ser suficiente, está lejos de ser lo ideal. Pero esto es porque la educación no es prioridad de nuestro gobierno, todavía (Brasileña 1- CAPG-BA).

Los testimonios anteriores presentan un panorama general de lo que los doctorandos piensan en relación a las políticas gubernamentales federales, es decir, al nivel macro del que se ha hablado en capítulos anteriores. En sentido amplio se percibe una

tendencia positiva hacia las intenciones del gobierno brasileño por buscar la internacionalización pero también se enfatiza que ésta aún es “deficiente” e “insuficiente” puesto que “se camina a pasos cortos”. No obstante, algunos testimonios reconocen las políticas de incentivo hacia la Educación Superior, que durante el periodo de estudio elegido (2010-2014) representaron inversiones significativas en comparación con otros países de América Latina. Con relación a este tema, no se puede dejar de mencionar que durante el año en curso (2015) la tendencia positiva de incentivos financieros para la MAI en el Posgrado brasileño parece haberse frenado debido a la crisis nacional, tal como lo expresa el siguiente testimonio de un doctorando brasileño.

Hoy yo me doy cuenta que hay una fuerte tendencia a que no existan más las oportunidades que había cuando yo estudié el doctorado [...] veo como un gran privilegio que tuve de un momento histórico en Brasil y que sinceramente yo no sé si va a existir de nuevo, porque lo que estamos viendo es un movimiento contrario [...] yo viví un periodo donde Brasil estaba con una política de gobierno y de estado que era incentivadora para los alumnos en la universidad brasileña (Brasileño 3- PDSE).

Por otro lado, los siguientes testimonios de doctorandos brasileños colocan en debate la tradición y particularidad del campo en Educación (poco prioritario en los países latinoamericanos), al considerar que otros campos científicos parecen tener más apoyo para su internacionalización.

Depende, Sí y no. Sí porque creo que la beca que dan es muy buena; es decir, el apoyo económico para salir es un incentivo muy grande y una oportunidad increíble que el gobierno da y que nos permite especializarnos afuera para traerlo de vuelta a Brasil. Pero no, en el sentido de

que cuando yo veo la cantidad de becas que se ofrecen a mis colegas de biología, en la zoología por ejemplo, -porque en esa área casi todos los doctorandos salen al exterior; les dan 8, 10 becas...y en nuestro programa nos dan sólo 2 al año. Allá son casi obligados a irse a una estancia al exterior- Entonces, en ese punto yo me doy cuenta que no es igual respecto a los otros cursos. Y yo creo que esto es por causa del retorno financiero [...] creo que las políticas son un poco frágiles. Pienso que debería haber una remodelación, justamente para no priorizar sólo un tipo de estudio y ser un poco más homogéneo. Dar oportunidad para todas las áreas (Brasileña 2 - PDSE).

Mira, de forma genérica yo creo que sí, por ejemplo, mi esposa trabaja en el área de la Agronomía y todos los colegas de ella estudian durante un tiempo en el exterior. En ese caso yo creo que es casi como una regla para el área de ella [...] En cambio, el área de Educación tiene mucho menos incentivos. Porque por ejemplo, en esa área de Agronomía hay muchas empresas involucradas, entonces obviamente eso termina dándole una importancia mayor (Brasileño 5 - CAPG-BA).

Así, tanto el reconocimiento al incentivo económico lanzado por el gobierno federal, como las notables diferencias entre la priorización de campos científicos o áreas disciplinares, se presentan constantes en los testimonios de los doctorandos. A continuación, el último testimonio brasileño expone, además de estos factores ya mencionados, el tema de la dependencia de las IES brasileñas con el gobierno federal.

[...] lo que yo observaba, al menos durante los años de 2013 y 2014, que fue cuando comencé el doctorado, es que sobran becas para ir al exterior, tanto que cualquier alumno que tenía la intención de irse, conseguía el apoyo eco-

nómico que es fundamental porque es casi imposible salir sin una beca [...] yo no tengo ninguna queja en relación a la política pública lanzada desde el Estado, estoy hablando específicamente de la beca “sanduíche”, la PDSE. Incluso en esos años se contaba con dinero para apoyar a los estudiantes para ir a congresos internacionales, lo cual es bastante positivo y muy necesario para pensar en internacionalización, el alumno necesita dinero para salir. Y yo debo decirte que quedé sorprendida de ver cómo hay profesores -investigadores brasileños en el exterior, principalmente en Portugal y en España, durante congresos internacionales. Entonces yo creo que si esas políticas públicas se mantienen de la misma manera, estará muy bien. Pero en ese sentido yo tengo una visión que va en el sentido también de una política institucional al interior de la Universidad; es decir que yo creo que la Universidad tiene que invertir y promover los procesos de internacionalización por sus propios medios. Porque se sabe que las grandes universidades trabajan así, invirtiendo de los propios recursos institucionales para sus procesos de internacionalización. Yo creo que no se puede depender únicamente del gobierno, pues a cada cambio de gobierno nos quedamos a merced de la situación (Brasileña 8 - PDSE).

Un balance de los testimonios brasileños incluiría el reconocimiento hacia los esfuerzos del gobierno reflejados en las políticas públicas de esos años, ya que se mencionó que los apoyos económicos son buenos (inclusive para eventos y congresos internacionales), y hay inclusive comentarios relacionados con “un momento histórico del país”, “que se veían bastantes personas saliendo” y que “sobraban las becas”. Empero, también algunos testimonios advirtieron que aún falta mucho para poder considerar que las políticas de internacionalización son suficientes, puesto que “no hay un respaldo al regresar”, “la información no

es clara” y “las oportunidades no llegan para todos por igual”. Además, es recurrente la comparación con respecto a otros cursos y áreas (Agronomía y Biología por ejemplo), en las que se percibe que hay más cantidad de becas para realizar una MAI. El último testimonio, de la doctoranda denominada Brasileña 8, enfatiza la necesidad de que aumente el compromiso institucional hacia la internacionalización, principalmente en cuanto a la inversión económica para la misma, dado que no se puede depender siempre de las políticas públicas del gobierno, las cuales se muestran inestables (como también fue colocado por otros testimonios). En virtud de ello, se confirma la percepción de los agentes respecto a una fuerte dependencia de los Programas hacia el gobierno federal.

A seguir, se presentan los testimonios de los doctorandos mexicanos en relación a los mismos temas.

Pues yo creo que deben abrirse más porque luego resulta que uno es un ilustrado, iluminado por andar haciendo esas cosas y la verdad es que no es cierto, y es que uno sólo aprovecha las situaciones que se presentan, y es que casi no hay difusión y salvo que estés en un posgrado de CONACYT de calidad, tú tienes que averiguarte cómo hacer las cosas [...] entonces el estar en CONACYT sí favorece (Mexicana 3- Beca de Red).

Yo digo que sí, a través del CONACYT pues definitivamente hay una gran cantidad de apoyos, si a lo mejor convendría que fueran más visibles porque si no estás enterado pudieran pasar por alto, pero sí hay diferentes, no solamente propias de CONACYT sino en conjunto con las secretarías estatales, con las secretarías de educación estatal, con gobiernos de otros países, entonces sí es cuestión de buscarle [...] mira yo te digo porque ahora estoy trabajando en una Institución de Educación Superior y en posgrados,

la internacionalización está rigiendo la visibilidad que tengas [...] Antes era la investigación y las publicaciones, ahora la internacionalización está en el radar y te van a medir, como institución, con base en las experiencias de internacionalización que promuevas y con base en las experiencias de internacionalización que se den [...] yo creo que para los próximos años empezarán a establecer, como dicen, las políticas, las normas. Por lo pronto nos estamos alineando y apegando a CONACYT, pero CONACYT no va a poder sostener todos estos movimientos internacionales, entonces, por ahora, es casi casi la fuente exclusiva de internacionalización, pero va a llegar el momento en el que las instituciones tendrán que desarrollar sus propios medios para lograr esto (Mexicano 7 - Mixta).

Pues yo creo que tal vez sí, por lo menos para los que tenemos este apoyo por parte del CONACYT, porque prácticamente es un plus adicional a tu beca. O sea, es algo que si fundamentas y tienes bien pensado lo que vas a hacer... o sea, que se note que no vas a pasear y a divertirte, que se note que en realidad vas a hacer investigación, es una gran oportunidad para uno como estudiante. Pero creo que sí es un poco complicado, como te decía, porque no son claras las políticas de intercambio, no son claras las cuestiones monetarias [...] Hace falta el transparentar la información, el vincularla y el que el estudiante sepa desde el principio cómo van a ser las cosas y no hasta cuando estás allá y tener que resolver todo cuando estás allá. Porque también te enfrentas a otras cosas como extranjero. Yo por ejemplo tuve problemas con el lugar a dónde llegué a residir [...] Entonces yo creo que sí hace falta tener un poco más de sensibilidad hacia los estudiantes que hacen la movilidad [...] sí creo que valdría la pena que el CONACYT, la misma universidad o las coordinaciones de los doctorados te apoyaran a garantizar que la estancia va a ser propicia

desde el principio, porque realmente es así, uno desconoce todo (Mexicana 4- Mixta).

Pues en el discurso sí pero en la práctica yo creo que no, porque por ejemplo, algo que me decían en España es que algo muy fuerte que ellos tienen, por una parte es el dominio de los idiomas, así como obligatorio que todos los chavos deben saber por lo menos dos o tres idiomas. Otra parte es la movilidad, pues prácticamente todos los chavos se van de movilidad en algún momento, entonces sí estaba allá muy fuerte el impulso a la movilidad y había las posibilidades para hacerlo pues había muchas becas y apoyos [...] Entonces en el caso mexicano no es así, el que quiere se va y el que no pues no [...] Yo pienso que se requieren más condiciones, pero también la otra es que dar más condiciones implica un mayor gasto, más recursos y la verdad es que mucha de la gente que se va al extranjero no es gente que regrese, o no es gente que cuando regrese sus estudios impacten en el desarrollo del país ni en el desarrollo de la ciencia en México. Entonces invertirle en algo que no sabes si te va a reeditar al país, pues entonces también comprendo esa situación y pienso que más bien lo que te dan es como una ayuda, que no te permite vivir pero la gente que se va con beca CONACYT, a parte se va con su salario de que son docentes de escuelas o de instituciones y se van con doble beca y pues ahí sí (Mexicana 6- Beca de Red).

Como panorama general de lo que los doctorandos mexicanos piensan en relación a las políticas gubernamentales federales, se puede establecer que la mayoría considera que sí existen apoyos pero que estos son poco difundidos y poco onerosos, razones por las cuales son muy pocos quienes pueden beneficiarse de las mismas. Es interesante resaltar que, a diferencia de los testimonios de brasileños donde no se menciona abiertamente la injerencia de la CAPES (a pesar de que puede estar implícita



en los comentarios) como promotora de la internacionalización, en muchos de los testimonios de mexicanos sí se hace mención a la figura del CONACYT como principal oferente de los apoyos, por lo que los entrevistados se reconocen privilegiados por pertenecer a un Programa que forma parte del Padrón Nacional de Calidad del CONACYT. Sin embargo, se advierte que, según la tendencia nacional hacia una búsqueda mayor por la internacionalización, el CONACYT ya no podrá ser el único a desempeñar el papel de impulsor de la misma, pues se reconocen sus limitaciones. A continuación, otros testimonios.

Digamos que en términos generales sí, lo que pasa es que aquí lo que desfavorece el proceso es la cuestión burocrática, porque los recursos llegan a las universidades y se reparten entre todos los posgrados, entonces nunca es suficiente para apoyar a todos [...] el gobierno lo que hace es que se lo manda a las universidades y estas, a su vez, se lo mandan a cada uno de los posgrados [...] Entonces nunca alcanza, como seguramente también tú ya sabes, se prioriza que tipo de disciplinas académicas van a tener más apoyos que otras, entonces, esta parte de lo vinculado a la tecnología, ingenierías, etc. siempre reciben más o ahí se concentra la mayor parte del presupuesto y no así para las humanidades o las ciencias sociales (Mexicano 2- Beca de Red).

Yo creo que sí porque de hecho el gobierno no tiene tantas restricciones, hay apoyos que son muy específicos para otras áreas, como lo que es innovación y tecnología, sí los hay, pero depende mucho del proyecto que se elabore [...] Lo que veo es más bien, por parte del estudiante que no se documenta, que no se informa y que tiene miedo de dar un paso [...] (Mexicana 1- Mixta).

Al igual que en los comentarios de los doctorandos brasileños, los testimonios anteriores mencionan que existen otras

áreas y cursos que reciben mayores apoyos (aquellas relacionadas con la innovación y la tecnología), pues una vez que el presupuesto llega a las IES es distribuido hacia los programas de posgrado, y además de no ser suficiente, se priorizan ciertos programas. En relación a este tema, se infiere que en ambos casos los agentes visualizan la falta de atención hacia el campo científico en educación, lo cual puede ser por las mismas tendencias internacionales hacia las áreas de mayor impacto económico, que determinan las políticas nacionales, principalmente en los países de América Latina.

Así, como balance de los testimonios de los doctorandos mexicanos, se puede visualizar un panorama en el que se entiende que los recursos monetarios vienen del gobierno federal pero son administrados y/o gestionados por las IES. Es curioso notar que si bien se reconoce que los recursos son escasos, no parece existir una inconformidad al respecto, y por el contrario, se menciona que sí hay alternativas para conseguir apoyos, incluso de otras entidades gubernamentales y no gubernamentales, y se coloca la responsabilidad en el estudiante, quien es el que debe “buscarle, documentarse” y “no tener miedo a dar un paso”, porque “el que quiere se va y el que no, pues no”. Por lo tanto, se puede inferir que se reconocen las limitaciones de las políticas públicas del gobierno mexicano –lo cual converge con la poca inversión anual del Estado para ciencia y tecnología– pero a su vez, se valoran las oportunidades existentes. A modo de conclusión de este apartado, se enfatiza nuevamente la importancia de conocer de “viva voz” las percepciones de los estudiantes (nivel micro) en relación a las políticas federales (nivel macro), puesto que ello refleja el conocimiento y reconocimiento de los agentes en relación a las acciones de las agencias. Siendo así, se pueden

identificar las dinámicas y los atravesamientos que determinan el campo y van configurándolo dentro de un proceso de construcción de la tradición de internacionalización en el subcampo científico en Educación.

\*\*\*\*\*

Es importante analizar el impacto de una MAI sobre el campo científico a partir de las producciones de los doctorandos y las creaciones/participaciones en redes, puesto que ello es lo que diferencia una movilidad en el nivel de doctorado de una movilidad en el nivel de grado. Se destaca entonces que la producción diversa de los agentes después de una MAI representa un incremento de capital científico (que se vuelve simbólico para el posicionamiento en el campo, aún más cuando se publica en espacios internacionales) y una oportunidad a más para escribir en coautoría con el orientador/tutor nacional. Además, ayuda a que el doctorando gane confianza en cuanto a su habitus científico y busque presentar o publicar en espacios internacionales, pues también tiene un mayor conocimiento de dichos espacios y el funcionamiento de ellos.

En cuanto al impacto en las tesis se comprobó que la MAI brinda bastante material –no sólo empírico sino teórico y de metodología– que se puede plasmar en las mismas, a pesar de que éstas no planteen abiertamente un estudio comparado. Sobre esto, se identificó como importante el apoyo y aprobación del orientador respecto a las contribuciones en la tesis, así como el momento en el cual la MAI se lleva a cabo, en la medida en que permite que el estudiante procese la información y alcance a plasmarla. Además, la creación de redes de colaboración científica, fruto de la experiencia de MAI, aún es un tema que presenta muchos obstáculos, principalmente por los factores macro que

el agente aún no identifica como accesibles. Sin embargo, como se observó en algunos testimonios, existen alternativas a ello que funcionan temporalmente en cuanto las redes se logran consolidar.

En cuanto a los resultados “intangibles”, estos fueron identificados de dos formas distintas pero complementarias: una forma corresponde a aquellos aprendizajes sobre el funcionamiento del campo y el accionar en él (una especie de *habitus* práctico), debido a una interacción mayor con campos científicos varios. La segunda forma serían las transformaciones generales sobre el “ser investigador” que permean los aspectos personales y de reconocimiento del agente como profesionalista y ser social. En este tema, es de destacar que en la mayoría de los testimonios (tanto de brasileños como de mexicanos) se reconoce que la experiencia fue muy importante dentro de su formación doctoral y algunos de ellos mencionan que es una experiencia que “todos deberían vivir durante el Doctorado”, lo cual manifiesta una importancia grande respecto al tema, que exige futuras investigaciones puntuales sobre diferentes aspectos.

En relación con las percepciones de los doctorandos de ambos países sobre las políticas públicas federales para la internacionalización del posgrado, se identifica que la percepción general de los brasileños está relacionada con la valorización del esfuerzo y la inversión del gobierno hacia proyectos que visan a la internacionalización de los programas pero aún se reconocen insuficiencias, principalmente para que las oportunidades lleguen a más estudiantes. Por su parte, la percepción general de los doctorandos mexicanos plantea un reconocimiento de la precariedad de las políticas públicas establecidas por el gobierno mexicano pero una importancia grande sobre la función del CONACYT respecto a posibilidades de MAI. En este sentido, la

mayoría de los mexicanos entrevistados mencionaron sentirse privilegiados por estudiar en un Programa dentro del Padrón Nacional de Posgrados de Calidad del CONACYT, puesto que ello les permitió realizar una MAI, lo cual es curioso puesto que pocos de ellos realizaron la movilidad con una beca directa de dicha agencia. Por último, se destaca una percepción general en cuanto a la poca priorización para la Internacionalización del área de Educación respecto a otras áreas del saber, como las de salud, ingenierías, tecnología, ciencias naturales, etc., en lo que parece ser una tendencia constante en ambos países, que es visible también en las políticas públicas direccionadas (como el programa Ciencia sin Fronteras).

En resumen, este capítulo permitió visualizar que aún falta mucho por trabajar para desarrollar opciones de MAI que contribuyan efectivamente a la formación académica y científica de los doctorandos en Latinoamérica. Es un hecho que estas experiencias son ejemplos muy valiosos de “los primeros pasos”, buenas intenciones e iniciativas importantes que representan los inicios de estrategias que se esperan mejor planeadas y sustentadas por políticas públicas claras, bien difundidas y dentro de un marco institucional que respalde al doctorando en todo momento. Por lo tanto, se reafirma la necesidad de continuar con estudios que abran espacios de diálogo para los estudiantes que ya vivieron experiencias de MAI (valiosas o precarias), con la intención de crear las condiciones necesarias para que éstas se conviertan en verdaderas transformadoras de los agentes. Sólo así se podrán considerar los beneficios de la internacionalización en el posgrado y asegurar que ésta contribuye a mejorar la calidad en los procesos formativos de los programas, y por consiguiente, del campo científico en Educación.

## Consideraciones finales

Lo que se pretende expresar aquí, más que un cierre o conclusión, es un panorama sintético que muestre los aspectos clave y más relevantes de las dinámicas para la internacionalización en el campo en Educación.

En primer lugar, se debe reconocer que ambos campos del posgrado (el brasileño y el mexicano) se han configurado a través de diversos factores y situaciones, tanto domésticas como de recomendaciones internacionales, que actualmente los colocan como referentes, en dicho nivel de estudios, para la región latinoamericana. El campo del posgrado brasileño, que desde la época de la dictadura representó un interés particular para el gobierno nacional, se constituyó de manera híbrida con características del modelo francés y del estadounidense. Así, ha sobresalido en los últimos años debido a las crecientes inversiones que el gobierno federal, en el período en que este estudio focaliza, dedicó a proyectos de investigación y publicación, y particularmente, por las atribuciones asignadas a la CAPES y el CNPq, que marcan una tendencia hacia la centralización de las políticas y programas nacionales en las agencias. El campo del posgrado

mexicano, por su parte, se ha consolidado en mayor medida por los esfuerzos de las propias IES y sus agentes, pues si bien el papel del CONACYT, como agencia financiadora y de fomento al posgrado, es fundamental (principalmente respecto a los Programas que deciden entrar al PNPC), no representa el mismo nivel de control y centralización que tienen las agencias brasileñas. Así mismo, el campo del posgrado mexicano parece tener una mayor tendencia hacia programas profesionalizantes (con énfasis en maestrías), por lo que el número de investigadores y doctores formados, en relación a Brasil, es mucho menor.

En cuanto al subcampo en Educación, se reconocen algunas similitudes con relación a las características de estos en ambos países, puesto que la tradición del área se ha creado bajo una fuerte tendencia regional en la que las influencias internacionales han configurado un espacio heterogéneo, complejo y dicotómico, que coloca en el posgrado la responsabilidad de capacitar a los profesores pero a su vez de generar investigación educativa de aplicabilidad social, algunas veces solicitada desde el Estado. Sin embargo, en ambos países se reconoce que la investigación en Educación se encuentra marginada en relación a otras áreas y es poco preponderada en cuanto a las políticas de internacionalización.

Dichas políticas parecen estar influenciadas por las recomendaciones de organismos internacionales de carácter neoliberal –que promueven priorizar campos tecnológicos y de innovación científica– e interrelacionadas con las directrices de política exterior. Sobre esto último, al focalizar en los dos programas de Doctorado en Educación analizados, se puede observar que la convergencia entre la política exterior y las políticas educacionales para la internacionalización del posgrado es más clara en el caso brasileño que en el mexicano.

En este sentido, las políticas internacionales del gobierno brasileño para la cooperación Sur-Sur se retoman en proyectos específicos de cooperación educacional con países del sur geográfico (por ejemplo, el CAPG-BA), así como la visión multilateral –establecida como eje estratégico del país en el escenario mundial– se refleja en las becas PDSE, en las que se priorizan destinos europeos y hacia campos científicos nacionales “más consolidados”. Mientras tanto, en el caso mexicano esto aparece un poco más difuso, puesto que, como ya se señaló, las estrategias de internacionalización están menos centralizadas por el gobierno federal, lo cual se comprueba al observar que no existe un plan único para los objetivos de internacionalización del nivel de posgrado (como en el caso de Brasil), sino que las estrategias se incluyen en el plan genérico dedicado a ciencia, tecnología e innovación. Siendo así, las políticas para la internacionalización se diversifican en las IES, y si bien se notan tendencias relacionadas con la política exterior mexicana (como el caso de los proyectos prioritarios con Estados Unidos y la Alianza del Pacífico), estas no se reflejan en el caso estudiado del doctorado en Educación. Por el contrario, parece ser que el Programa mexicano busca abrir sus propios caminos para la internacionalización, valiéndose de su pertenencia al PNPC –promoviendo las BECAS MIXTAS CONACYT entre sus estudiantes– y optimizando su filiación a una red de colaboración internacional para, a través de ella, fomentar movilidades internacionales (aunque de menor duración).

La tendencia “común” sobre los países hacia donde se realiza la MAI, parece disminuir cuando los estudiantes deciden el país de destino pero también cuando se analizan las políticas federales o institucionales implementadas directamente hacia el mismo. Al respecto, además de la tendencia por movilizarse a



países de habla hispana, parece ser que la confluencia hacia España representa una importancia particular para los agentes, lo cual puede estar enraizado en la tradición o *illusio* del propio subcampo en Educación de la región.

Así, tras conocer las características de las experiencias de MAI provenientes de las oportunidades ofrecidas por los programas estudiados, se confirma la fuerte presencia de la CAPES en las acciones del programa brasileño, pues tanto las becas PDSE como las derivadas del convenio CAPG-BA, provinieron de dicha agencia. Además, al analizar los testimonios de los entrevistados brasileños, se destaca que la mayoría reconoce el fomento impulsado –durante los últimos años– por el gobierno federal para la internacionalización del posgrado (particularmente expresadas en oportunidades de MAI saliente), si bien también se afirma la existencia de menos opciones para el área de Educación respecto a otras áreas del conocimiento.

A su vez, en el caso del doctorado mexicano, se infiere que las condiciones macro-estructurales de menor inversión para la internacionalización del posgrado y políticas menos direccionadas hacia ese nivel de estudios, reeditúan en opciones de movilidad de corta duración y con limitación de recursos, lo cual obliga a que la IES colabore con una parte del recurso económico y a que se tenga que pasar por un largo proceso de burocratización para la liberación del mismo.

No obstante, en ambos casos, los testimonios reflejan que los agentes reconocen la importancia de poder realizar una experiencia de MAI saliente, puesto que esta parece emerger como una posibilidad diferenciada que legitima la *illusio* del campo. Siendo así, los testimonios permitieron reconocer diferentes efectos, percibidos por los doctorandos como fruto de la experiencia

de MAI, dentro de los cuales se destacan: la adquisición de una “autonomía como investigadores”, el fortalecimiento de la confianza y seguridad para la participación en otros campos científicos, el incremento de su red de contactos (potencial capital social), la ampliación de las posibilidades de publicación en espacios internacionales, entre otros.

Sobre los efectos en la producción científica, específicamente en las tesis doctorales de los estudiantes, se comprobó que la MAI brinda diferentes posibilidades de contribución para las mismas pero ello depende de factores tales como: la aprobación del orientador, la decisión de realizar un estudio comparado entre países y el momento de realización de la experiencia de MAI respecto al momento de construcción de la tesis.

Un tema destacado por los entrevistados fue el de la posible creación de redes de colaboración científica a partir de la experiencia de movilidad académica. En este sentido, también los testimonios evidenciaron que aún existen muchas dificultades de organización en las IES para poder establecer y consolidar dichas redes, tales como el diálogo entre los agentes, la falta de recursos y la burocratización en el gobierno.

Finalmente, la situación que representó la mayor diferencia entre los casos estudiados fue la referida a la duración de la MAI. En esta dirección, se considera necesario profundizar en las discusiones sobre la MAI en plural, es decir, reconocer que existen diferentes tipos de movilidades, con objetivos particulares que cada una persigue.

Únicamente con análisis relacionales que incluyan todos los niveles y factores que atraviesan un campo social se pueden entender las dinámicas de la internacionalización en el posgrado y los efectos que estas producen en la formación y producción

doctoral. En general, se reconocen algunas deficiencias para la optimización de la(s) MAI en el posgrado latinoamericano, pero los casos presentados son iniciativas valiosas dentro de un proceso de búsqueda por una internacionalización adecuada a la realidad de la educación superior en cada país, lo cual, a su vez, representa también el inicio en la construcción de una tradición internacionalizadora en los doctorados en Educación. Por lo tanto, se espera que los resultados aquí presentados sirvan de catalizadores e impulsores de más debates y estudios, para que futuras experiencias de MAI representen mayores efectos y considerables transformaciones en los agentes “recién llegados” al campo.

## Referencias bibliográficas

ABOITES AGUILAR, Hugo (2007). "Tratado de Libre Comercio y Educación Superior. El caso de México, un antecedente para América Latina". *Perfiles educativos*, vol. 29, núm. 118, pp 25-53. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v29n118/v29n118a3.pdf> . Acceso en: 15 nov. 2014.

BARANGER, Denis (2012). *Epistemología y metodología en la obra de Pierre Bourdieu*. Posadas, 2ª. edición (1ª. electrónica).

BOURDIEU, Pierre (1994). "El campo científico". *Revista Redes*, núm. 2, vol. 1. Bernal: Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes.

\_\_\_\_\_(2000). "Las formas del capital. Capital económico, capital cultural y capital social". En: *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

\_\_\_\_\_(2003a). *El Oficio de Científico. Ciencia de la Ciencia y reflexividad*. Barcelona: Anagrama.

\_\_\_\_\_(2003b). *Los usos sociales de la ciencia. Por una sociología clínica del campo científico*. Buenos Aires: Nueva Visión.

\_\_\_\_\_(2004). *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clinica do campo científico*. Traducción Denice Barbaro Cotani. São Paulo: Editora UNESP.

\_\_\_\_\_(2012). *Homo Academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI.

BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. Grijalbo: México.

BRASIL (2015) Conselho nacional de saúde. Comissão de ética na pesquisa. *Minuta de Resolução da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa*. Disponible en: <[http://conselho.saude.gov.br/Web\\_comissoes/conep/aquivos/documentos/Resolucao\\_CHS\\_03\\_julho\\_2015.pdf](http://conselho.saude.gov.br/Web_comissoes/conep/aquivos/documentos/Resolucao_CHS_03_julho_2015.pdf)>. Acceso en: 03, nov., 2015.

\_\_\_\_\_(2010a)Ministério de Educação. Coordenação de Pessoal de Nível Superior. *Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020*. Brasília, DF: CAPES. 2v. v.1.

\_\_\_\_\_(2010b) Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior. *Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020*. Brasília, DF: CAPES, v.1 y v. 2.. Disponibles en: [www.capes.gov.br/images/stories/download/PNPG\\_Miolo\\_V2.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/PNPG_Miolo_V2.pdf) / [www.capes.gov.br/images/stories/.../Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/.../Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf). Acceso en: 31 mayo 2014.

\_\_\_\_\_(2010c). Ministério da Educação. Diretoria de Relações Internacionais da CAPES. *Edital CGCI nº 3/2010*. Brasília: MEC. Disponible en: < [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital\\_CAPG\\_2010.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital_CAPG_2010.pdf)>. Acceso en: 10 Jun. 2015.

\_\_\_\_\_(1996). Ministério da educação e cultura. *Lei n. 9.394, de 20*

de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996. Disponible en: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acceso en: 15 Nov. 2014.

BUTI, Ana (2008) “Movilidad de investigadores uruguayos”. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, v. 4. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92441004>> Acceso en: 07 sep. 2014.

CABALLERO Santos, Sergio (2015). “Brasil y la Región: una potencia emergente y la integración regional sudamericana”. *Revista Brasileña de Política Internacional*. 54, v. 2. pp. 158-172, . Disponible en: < <http://www.scielo.br/pdf/rbpi/v54n2/v54n2a08.pdf>> Acceso en: 20 Agosto, 2015.

CHARLOT, Bernard (2006). “A Pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber”. *Revista Brasileira de Educação*, v.11, n.31, p.7-18.

CHAVOYA Peña, María Luisa (2006). “Reflexiones sobre la práctica de investigar en educación”. *La Tarea*, revista de educación y cultura de la Sección 47 del SNTE/Jalisco, núm. 19: . Disponible en: <<http://www.latarea.com.mx/articu/articu19/mlchavoya19.htm>>. Acceso en: 05 oct. 2015.

CHAVOYA Peña, María Luisa; VALENCIA Aguirre, Ana Cecilia (2012). “La Vivencia del Proceso formativo en un programa de doctorado en educación”. CHAVOYA Peña, María Luisa; REYNAGA Obregón, Sonia (coords.). *Diversas miradas sobre los Posgrados en México*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara. p. 107-130.

COMIE (2003). "La investigación educativa en México: usos y coordinación". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México: vol. 8, núm. 19, pp. 847 - 898. Disponible en: < <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v08/n019/pdf/rmiev08n19scG00n01es.pdf>> Acceso en: 13 sep. 2014.

CUNHA, Luiz Antônio (1991). *Educação, Estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez; Niterói: EdUFF; Brasília: FLACSO do Brasil.

DE LA FARE, Mónica; LENZ, Sylvia (2012). *El Posgrado en el Campo Universitario: expansión de carreras y productividad de tesis en la Argentina*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento; Buenos Aires: IEC -CONADU.

DE LA FARE, Mónica; QUIROZ Schulz, Leslie A (2014). "Las dinámicas de la internacionalización de la Educación Superior y los posgrados en Brasil". Actas de las VIII Jornadas de Sociología de la UNLP,. Ensenada, Argentina. Disponible en: <http://jornadas-sociologia.fahce.unlp.edu.ar/viii-jornadas-2014/PONmesa40de-laFare.pdf/view?searchterm=None>. Acceso en: 03 Sep. 2015.

DE LA FARE, Mónica; QUIROZ, Leslie (2015). "La internacionalización del posgrado en tres países de América Latina, ¿una estrategia de política exterior?". *Pensamiento Universitario*. Editorial Prohistoria. Rosario, Argentina, n° 17, p. 51-66.

DE WIT, Hans (2006). *La internacionalización de la educación superior dentro del contexto de la globalización: riesgos y oportunidades para las universidades*. Congreso UVA. Pamplona. Disponible en: < [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-101565\\_archivo.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-101565_archivo.pdf)> Acceso en: 17 Sep. 2015.

DIDOU AUPETIT, Sylvie (2011). *Movilidades estudiantiles y científicas en México, retornos y redes: mutaciones de las políticas y transformaciones de los dispositivos*. Resumen Ejecutivo. IESALC, UNESCO-OBSMAC. México. Disponible en: <<http://www.iesalc.unesco.org.ve/dmdocuments/observatorios/movilidad/ObsmacresejecMex.pdf>> Acceso en: 25 Nov. 2014.

DIDRIKSSON, Axel (2005). *Universidad e integración regional: un escenario para la Universidad Latinoamericana (Fundamentos y Debate)*. No. 4, p. 29-42. México: Mundo Siglo XXI. Revista del Centro de Investigaciones Económicas, Administrativas y Sociales del Instituto Politécnico Nacional.

FERRARO, Alceu Ravello (2005). "A ANPEd, a pós-graduação, a pesquisa e a veiculação da produção intelectual na área da educação". *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 30, p. 47-69. Disponible en: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782005000300005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000300005&lng=en&nrm=iso)>. Acceso en: 10 de sep. 2015.

FERREIRA JR., Amarilio; BITTAR, Marisa (2008) "Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar". *Cad. CEDES*, Campinas, v. 28, n. 76. Disponible en: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622008000300004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622008000300004&lng=en&nrm=iso)>. Acceso en: 15 Nov. 2014.

FERREIRA Santos, Márcia (2008). "Os Centros de Pesquisas Educacionais do INEP e os estudos em ciências sociais sobre a educação no Brasil". *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 13, n. 38, p. 279-292. Disponible en: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n38/07.pdf>>. Acceso en: 03 Sep. 2015.



GACEL-AVILA, Jocelyne (2000). "La dimensión internacional de las universidades mexicanas. ANUIES". *Revista de Educación Superior*, n. 115. Disponible en: <[www.anui.es.mx/servicios/p\\_anui.es/publicaciones/revsup/res115/art6.htm](http://www.anui.es.mx/servicios/p_anui.es/publicaciones/revsup/res115/art6.htm)> Acceso en: 13 sept. 2014.

\_\_\_\_\_ (2003). *La internacionalización de la educación superior: paradigma para la ciudadanía global*. Asociación Mexicana para la Educación Internacional, Guadalajara, 2003.

GAIO, Daniel Machado (2008). *A concepção de modernização na política de cooperação técnica entre o MEC e a USAID*. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília. Disponible en: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/2106>>. Acceso en: 15 Sep. 2015.

GARZÓN, Juan Nicolás (2012). "La búsqueda de la identidad de la política exterior mexicana y sus complejidades". *Correo Internacional*, no. 4, pp. 10-12. Disponible en: <[http://www.sanmartin.edu.co/academicos\\_new/finanzas/boletines/Boletin\\_Internacional\\_N4.pdf](http://www.sanmartin.edu.co/academicos_new/finanzas/boletines/Boletin_Internacional_N4.pdf)> Acceso en: 10 Agosto, 2015.

GATTI, Bernardete A (2001a). "Participação do pessoal da educação superior nas reformas e inovações do sistema educacional". *Cadernos de Pesquisa*, n. 59, p. 3.014.

\_\_\_\_\_ (2001b). "Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo". *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.113, p.65-81. Disponible en: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742001000200004&lng=en&nrm=i-so](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000200004&lng=en&nrm=i-so)>. Acceso en: 27 Oct. 2015.

\_\_\_\_\_(2008). “A Pesquisa na pós-graduação e seus impactos na educação”. *Nuances: estudos sobre Educação*. Presidente Prudente, SP, ano XIV, v. 15, n. 16, p. 35-49. Disponible en: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/175/245>>. Acceso en: 15 Sep. 2015.

GENTILI, Pablo; TROTTA, Nicolás (Comp.) (2016). *América Latina : la democracia en la encrucijada*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial La Página S.A..

GONZÁLEZ Rubí, Mario Guillermo (2008). “La educación superior en los sesenta: los atisbos de una transformación sin retorno”. *Sociológica*, núm. 68, México, UAM-Azcapotzalco, pp. 15-39. Disponible en: < <http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/6802.pdf>>. Acceso en: 15 Nov. 2014.

GONZÁLEZ, Guadalupe. et. al. (2013). *México, las Américas y el Mundo 2012-2013*. CIDE. México, D.F.

HARFI, Mohamed (2006). “Movilidad de doctores: tendencias y temas en debate”. *Rev. iberoam. cienc. tecnol. soc.*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, v. 3, n. 7, . Disponible en: <[http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1850-00132006000100006&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-00132006000100006&lng=es&nrm=iso)>. Acceso en: 15 nov. 2014.

KNIGHT, Jane (2001). “Internationalisation of higher education; a conceptual framework”. KNIGHT, J. & DE WIT, H.(comp). *Internationalisation of Higher Education in Asia Pacific Countries*, v. 14. Versión en español. Disponible en: <<http://www.anuies>

mx/servicios/d\_estrategicos/libros/lib62/1.html>. Acceso en: 26 agosto, 2014.

\_\_\_\_\_(2008). *Higher education in turmoil: The changing world of internationalization*. Toronto: Sense Publishers Rotterdam.

LAUS, Sonia Pereira; MOROSINI, Marília Costa (2005). “Internacionalización de la Educación Superior en Brasil”. En: DE WIT, H. et al. (Editores). *Educación Superior en América Latina. La dimensión internacional*. Bogotá: Mayol ediciones – International Reconstruction and Development Bank / World Bank.

LECHINI, Gladys; GIACCAGLIA, Clarisa (2010). El ascenso de Brasil en tiempos de Lula ¿Líder regional o jugador global?. *Revista Problemas de Desarrollo*, 163 (41), pp. 53–73. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11819762004>> Acceso en: 20 Agosto, 2015.

MÁRQUEZ Jiménez, Alejandro (2014). Calidad de la Educación Superior en México. ¿Es posible un sistema eficaz, eficiente y equitativo? Las políticas de financiamiento de la Educación Superior en los noventa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México, v. 9, n. 21, p. 477-500. Disponible en: <<http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART00423&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v09/n021/pdf/rmiev09n21scC00n03es.pdf>> Acceso en: 03 oct. 2014.

MARTINIANO Arredondo Galván, Víctor; PÉREZ Rivera, Graciela; MORÁN Oviedo, Porfirio (2006). “Políticas del Posgrado en México”. *Reencuentro*. Universidad Autónoma Metropolitana.

Unidad Xochimilco, México, n. 45. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/pdf/340/34004509.pdf>> Acceso en: 30 mayo, 2014.

MARÚM Espinosa, Elia (2012). “El posgrado en México y su responsabilidad social ampliada ante la sustentabilidad del desarrollo nacional”. *Revista Argentina de Educación Superior*. Buenos Aires, año 4, no. 5, pp. 121-146. Disponible en: <[http://www.untref.edu.ar/raes/documentos/raes\\_5\\_marum.pdf](http://www.untref.edu.ar/raes/documentos/raes_5_marum.pdf)> Acceso en: 30 mayo, 2014.

MAYA Alfaro, Olga (2007). “Los Posgrados en la profesionalización del magisterio: Políticas, instituciones y profesores”. IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Mérida, Yucatán. Disponible en: <<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at13/PRE1178736594.pdf>>. Acceso en: 15 nov. 2014.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C (1999). “A Formação dos Mestres: a contribuição de Anísio Teixeira para a institucionalização da Pós-Graduação no Brasil”. In: Seminário “Um olhar sobre Anísio”. Mesa Redonda “Política Educacional”, Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, UFRJ/CFCH/PACC/, Fundação Anísio Teixeira.

MÉXICO. Presidencia de la República (2013). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. México, DF: GOBIERNO DE LA REPÚBLICA.

\_\_\_\_\_ (2014). Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Programa Especial de Ciencia, Tecnología e Innovación 2014-2018. México, DF: CONACYT.

MOROSINI, Marília (2009). “A Pós-graduação no Brasil: formação e desafios”. *Revista Argentina de Educación Superior*. Argen-

tina, v. 1, n. 1, p. 125-152. Disponible en: <<http://www.untref.edu.ar/raes/documentos/A%20Pos-graduacao%20no%20Brasil.pdf>>. Acceso en: 12 sep. 2014.

NORIEGA, Margarita y LECHUGA, Susana (2012). "Políticas de Posgrado para profesores de educación básica. Una experiencia estatal: el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM)". En: CHAVOYA Peña, María Luisa; REYNAGA Obregón, Sonia (coords.). *Diversas miradas sobre los Posgrados en México*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

OLIVEIRA, Dalila (2012). "A educação na política de pós-graduação brasileira". *Revista Argentina de Educación Superior*. Buenos Aires, 4, n. 5. Disponible en: <[http://www.raes.org.ar/revistas/raes5\\_art4.pdf](http://www.raes.org.ar/revistas/raes5_art4.pdf)>. Acceso en: 31 mayo 2014.

PACHECO Méndez, Teresa (2009). "La transformación de la universidad y la formación para la investigación. El posgrado en educación". In: PACHECO M., T. & DÍAZ BARRIGA, A. (coords.). *El posgrado en educación en México*. UNAM, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. México, D.F..

PALAMIDESSI, Mariano; GOROSTIAGA, Jorge; SUASNÁBAR, Claudio (2014). El desarrollo de la investigación educativa y sus vinculaciones con el gobierno de la educación en América Latina. *Perfiles Educativos*, Distrito Federal, México, v. XXXVI, n. 143, pp. 49-66, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13229888004>> Acceso en: 03 de Sep., 2015.

PERROTTA, Daniela (2015). *La cooperación educativa en América*

*Latina y la pregunta por el desarrollo*. Blog en línea El País. Disponible en: < <http://blogs.elpais.com/contrapuntos/2015/07/la-cooperacion-educativa-en-america-latina-y-la-pregunta-por-el-desarrollo-daniela-perrotta-la-cooperaci%C3%B3n-educativa.html>>. Acceso en: 20 sep. 2015.

PLAISANCE, Éric y VERGNAUD, Gérard (2003). *As ciências da educação*. São Paulo: Loyola.

PRADO, Juan Pablo (2014). “La cooperación internacional para el desarrollo de México. Un análisis de sus acciones, institucionalización y percepciones International”. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*. Año LIX, núm. 222. Universidad Nacional Autónoma de México. Nueva Época. pp. 51-86. Disponible en: <<http://www.journals.unam.mx/index.php/rmspys/article/download/47721/42909>> Acceso en: 20 Agosto, 2015.

RAMA Vitale, Claudio (2007). *Los postgrados en América Latina y el Caribe en la sociedad del conocimiento*. México: Unión de Universidades de América Latina y el Caribe.

RED IBEROAMERICANA DE INDICADORES DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA (RICYT). (2007). *Manual de indicadores de internacionalización de la ciencia y la tecnología*. Santiago de Chile.

RINCÓN, Mauricio (2013). *Movilidad de doctores colombianos. Revisión del estado del arte frente a la internacionalización de la Educación Superior*. Criterio Libre, v. 11, n.18, p. 279-304.

SARAIVA, Miriam Gomes (2012). “Procesos de integración de América del Sur y el papel de Brasil: los casos del Mercosur y la Unasur”. *Revista CIDOB d’afers internacionals*, n. 97-98, pp. 87-100.

Disponible en: < <http://www.raco.cat/index.php/revistacidob/article/viewFile/252829/339567>> Acceso en: 15 Nov., 2014.

SOARES, Sandra; CUNHA, Maria Isabel (2010). "Programas de pós-graduação em Educação: lugar de formação da docência universitária? propostas pedagógicas de seus programas de pós-graduação stricto sensu". En: *RBPG*, Brasília, v. 7, n. 14, p. 577 - 604. Disponible en: < <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/viewFile/18/14>> Acceso en: 15 Nov. 2014.

VERHINE, Robert. E (2008). "Pós-graduação no Brasil e nos Estados Unidos: uma análise comparativa". *Educação*, Porto Alegre, v.31, n.2, p.166-72.

VESSURI, Hebe (2009). "Cambios recientes en la internacionalización de las ciencias sociales: la socialidad de redes impacta América Latina". En: DIDOU AUPETIT, S. & GÉRARD, E. (eds.). *Fuga de cerebros, movilidad académica, redes científicas. Perspectivas latinoamericanas*. CINVESTAV. México: DF.

VILLAMAR, Zirahuén (2013). "La política exterior mexicana tras el regreso del PRI. Una visión para los próximos seis años". En: *Revista Nueva Sociedad*. No. 247, pp 16-26. Disponible en: <http://nuso.org/articulo/la-politica-exterior-mexicana-tras-el-regreso-del-pri-una- vision-para-los-proximos-seis-anos/> Acceso en: 10 Jun., 2015.

WEISS, Eduardo (2003). "Introducción". *El Campo de la Investigación Educativa*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. México: D.F..

WEST, Teresa y JIMÉNEZ, Pilar (1990). "El Posgrado en México". *Cuadernos del CESU*, n. 17, UNAM: México.



ISBN 978-987-47019-1-6



9 789874 701916