

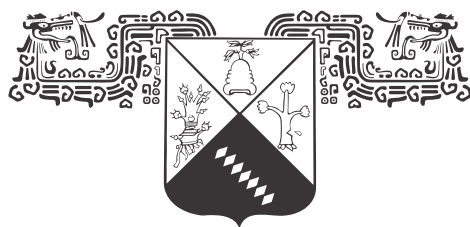


EDUCACIÓN, MOVILIDAD, MIGRACIÓN Y EXILIO: MIRADAS DESDE MÉXICO

Isabel Izquierdo
(coordinadora)

Universidad Autónoma del Estado de Morelos

**EDUCACIÓN, MOVILIDAD, MIGRACIÓN Y EXILIO:
MIRADAS DESDE MÉXICO**



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS**

**Universidad Autónoma del Estado de Morelos
Red Académica de Migración y Educación**

Educación, movilidad, migración y exilio : miradas desde México
/ Isabel Izquierdo (coordinadora).- - Primera edición.- -
México : Universidad Autónoma del Estado de Morelos,
2022.

169 páginas

ISBN 978-607-8784-65-3

1. Educación – México 2. Emigración e inmigración –
Aspectos sociales 3. Movilidad estudiantil

LCC L67.M4 DC 370.972

Esta publicación fue dictaminada por pares académicos
bajo la modalidad doble ciego.

EDUCACIÓN, MOVILIDAD, MIGRACIÓN Y EXILIO: MIRADAS DESDE MÉXICO

Primera edición, junio de 2022

D.R. © 2022, Isabel Izquierdo (coord.)

D.R. © 2022, Universidad Autónoma del Estado de Morelos

Av. Universidad 1001

Col. Chamilpa, CP 62209

Cuernavaca, Morelos, México

publicaciones@uaem.mx

libros.uaem.mx

ISBN 978-607-8784-65-3

DOI 10.30973/2022/educacion-movilidad-migracion



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-
NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0).

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO 1	14
El paso del preescolar a la primaria indígena: aspectos etnográficos sobre la transición escolar y migratoria en la frontera norte <i>Viviana Xóchitl Pérez Ovando</i>	
CAPÍTULO 2	32
El discurso de la interculturalidad en las políticas de atención a alumnos migrantes de primaria <i>Juan Guerrero Camacho</i>	
CAPÍTULO 3	52
Los cambios en la política educativa para los niños migrantes: el caso de Oaxaca <i>Luz María García García</i>	
CAPÍTULO 4	67
Educación, migración, plan de vida y <i>turning point</i> . Aspectos favorables desde los estudiantes de educación superior <i>Emilia Castillo Ochoa</i>	
CAPÍTULO 5	81
Movilidad Sur-Sur desde contextos de globalización e internacionalización de la educación superior <i>Norma Angélica Cárdenas Rojas</i>	

CAPÍTULO 6	92
La movilidad internacional estudiantil en el posgrado <i>Argelia Ramírez Ramírez</i>	
CAPÍTULO 7	105
Prácticas de edición y formación en tiempos de exilio argentino <i>Malena Beatriz Alfonso</i>	
CAPÍTULO 8	128
Trabajo académico y redes en la ciencia en contextos migratorios <i>Isabel Izquierdo y Rosa Luz González</i>	
CAPÍTULO 9	137
La migración calificada en Estados Unidos y las DKN: una opción para el retorno de conocimiento en México <i>Magali Atristan Hernández</i>	
CAPÍTULO 10	154
Socialización, educación informal e integración social de los migrantes mexicanos en Estados Unidos <i>María de Lourdes García Curiel</i>	

INTRODUCCIÓN

La Red Académica de Migración y Educación (RAME), surgida en 2012, fue una iniciativa de mujeres estudiantes del Doctorado en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Las estudiantes que dieron origen a la RAME, actualmente se encuentran insertas en universidades públicas, como profesoras investigadoras de tiempo completo y, desde esos espacios institucionales, impulsan el desarrollo de dicha red, sin fines de lucro. Lo que inició como una iniciativa de red nacional, ha crecido hasta contar con una convocatoria regional (principalmente de participantes de México, Colombia y Argentina), entre profesorado y estudiantado de posgrado.

La creación de la red se pensó como una manera de contribuir a los estudios sobre migración, movilidad y exilio, desde el campo de la educación. El objetivo es construir vínculos de colaboración entre los interesados en dichas temáticas. La actividad principal de la RAME se concentra en un seminario, donde mes con mes se invita a investigadores y estudiantes de posgrado a compartir sus investigaciones (en desarrollo o finalizadas), las tensiones teóricas y metodológicas a las que se enfrentan y las múltiples y heterogéneas maneras de resolverlas y gestionarlas. En el seminario se propicia el diálogo y la reflexión, generando espacios de encuentro y construcción de conocimiento.

Se han presentado más de 50 seminarios relacionados con educación, migración, movilidad, desplazamiento y exilio, en contextos nacional, regional e internacional. Los participantes

que han brindado un seminario son estudiantes de posgrado e investigadores provenientes de las siguientes instituciones de educación superior (IES): Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Universidad Autónoma Veracruzana, Universidad Autónoma de Querétaro, Universidad Veracruzana Intercultural, Universidad de la Sierra Sur de Oaxaca, Universidad de Guadalajara, Universidad de Sonora, El Colegio de Sonora, Escuela Nacional de Antropología e Historia, El Colegio de la Frontera Sur, Universidad Iberoamericana de Puebla, Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Autónoma de Nuevo León, Museo Nacional de las Culturas del Instituto Nacional de Antropología e Historia, Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, El Colegio de México, Pontificia Universidad Javeriana, Universidad del Rosario, entre otras.

A través de los seminarios, se han enriquecido las experiencias formativas de los integrantes; particularmente con los estudiantes de posgrado se tiene un vínculo muy importante para la retroalimentación de sus tesis en desarrollo, no solo en el seminario como un espacio para debatir y analizar las propuestas teóricas, metodológicas y epistemológicas, también como un lugar para promover la vinculación y la construcción de redes de conocimiento a nivel nacional y regional.

Desde los espacios de la RAME, la difusión también es muy activa. Se han concretado participaciones en congresos, coloquios, charlas y foros; por ejemplo, en simposios y ponencias en el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE); en coloquios binacionales con la participación de IES mexicanas del interior de la república, organizados por la Dra. Emilia Castillo y participantes activos de la red; en simposios y coloquios en colaboración con colegas de universidades e instituciones de Cuba, Perú, Ecuador, Colombia, Argentina y Brasil; en foros y charlas que se han brindado a estudiantes de posgrados en Ciencias Sociales y Educación, que integran el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia

y Tecnología (CONACyT), particularmente en las universidades públicas de los estados de Morelos, Oaxaca, Sonora, Guerrero, Querétaro, Guanajuato, Nuevo León y Puebla, como una manera de descentralizar el conocimiento.

Como parte del trabajo desarrollado durante todos estos años en el seminario de la RAME, se organizó y conformó este primer libro; en él se comparten las contribuciones de investigación de algunos integrantes (estudiantado y profesorado). La obra lleva por título *Educación, movilidad, migración y exilio: miradas desde México* y está integrada por diez capítulos en donde se estudiaron, desde diferentes metodologías y acercamientos teóricos, a los sujetos en movilidad, migrantes y del exilio, desde el campo de la educación.

En el primer capítulo, Xóchitl Pérez investigó “El paso del preescolar a la primaria indígena: aspectos etnográficos sobre la transición escolar y migratoria en la frontera norte”; la autora aportó elementos para la comprensión y el análisis de la experiencia de transición del preescolar a la primaria que vivieron niños indígenas migrantes en el contexto urbano de Tijuana, Baja California, zona conurbada fronteriza con Estados Unidos. El estudio de caso se abordó desde el método etnográfico. El proceso de transición analizado tomó como eje el paso de los niños por el preescolar y las posibilidades de aprendizaje y bienestar que les brindó para apoyar dicho tránsito. En este sentido, se espera que la escuela apoye a los niños a *leer el contexto cultural e intercultural* para que sean capaces de entender sus diferentes tránsitos escolares y migratorios en el sistema, lo cual hace que se amplíen estas transiciones y sean más diversas, complejas y contrastantes.

A continuación, Juan Guerrero estudió “El discurso de la interculturalidad en las políticas de atención a alumnos migrantes de primaria” y reconoció los elementos que conforman el discurso en torno al enfoque intercultural en el Proyecto Educación Básica sin Fronteras, tomando como referencia central las entrevistas semiestructuradas a sus principales actores operativos: coordinadores nacionales, asesores técnico-pedagógicos y docentes ubicados en primarias regulares del Distrito Federal,

hoy Ciudad de México (un contexto urbano, no fronterizo y multicultural). La investigación parte del supuesto de que, bajo los esquemas de acción de una política educativa ante la migración, se entrecruzan diferentes posiciones y discursos en la interculturalidad, la migración, la cultura, la identidad y la frontera, asumiendo que dicha complejidad forma parte de las reflexiones pedagógicas contemporáneas, ante el reto de la atención educativa en contextos donde la migración está presente.

Más adelante, Luz María García presentó “Los cambios en la política educativa para los niños migrantes: el caso de Oaxaca”. La recolección de información la hizo principalmente a través del análisis documental y, adicionalmente, de la entrevista semiestructurada a un actor clave de los servicios educativos en Oaxaca. La autora rescató dos aspectos que pueden ser determinantes en este tipo de política: por un lado, la desaparición del Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (PRONIM) y, por otro, la orientación de la política educativa, al considerar como un aspecto básico la inclusión educativa, con el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE) y el efecto que estos cambios han tenido en la forma en que se gestiona la atención a este grupo de la población.

Emilia Castillo, por su parte, presentó el capítulo “Educación, migración, plan de vida y *turning point*. Aspectos favorables desde los estudiantes de educación superior”. La autora estudió la formación y enseñanza de la investigación en ciencias sociales desde un enfoque interdisciplinar, así como la aplicación de conocimiento desde la perspectiva cualitativa con la entrevista semiestructurada, sobre los procesos de trayectoria educativa, *turning point* y su relación con procesos de migración de estudiantes de educación superior y su influencia en el proceso educativo y su plan de vida. El fenómeno se analiza desde las aportaciones de la sociología de la migración, la educación y la psicología educativa, cuyas teorías y diseño de modelos teórico-metodológico fueron validados en un contexto específico: la educación superior, caso de la Universidad de Sonora, con estudiantes con diferentes opciones profesionales que, en un

momento de su trayectoria, tuvieron una interrupción temporal para iniciar un proceso de migración de doble retorno.

Norma Cárdenas, en su trabajo “Movilidad Sur-Sur desde contextos de globalización e internacionalización de la educación superior”, realizó una exploración sobre el fenómeno de la movilidad internacional en contextos de internacionalización y globalización de la educación superior en México. La autora visibilizó los vacíos de conocimiento que persisten sobre el tema de la movilidad académica internacional, mostrando otros espacios de atracción en América Latina, los llamados Sur-Sur, los cuales han sido escasamente estudiados.

En el capítulo sexto, “La movilidad internacional estudiantil en el posgrado”, Argelia Ramírez se centró en la movilidad estudiantil en el posgrado a nivel nacional y en la Universidad Veracruzana; así, utilizando una metodología cuantitativa con alcance descriptivo, comparó las características generales de los estudiantes que estaban cursando una maestría y los que se fueron de estancia académica, para conocer sus diferencias y semejanzas, a partir de los hallazgos encontrados en el análisis de los datos.

En el capítulo siete, “Prácticas de edición y formación en tiempos de exilio argentino”, Malena Beatriz Alfonso analizó el proceso de escritura, edición y circulación del libro *Psicología: ideología y ciencia* (1970) en México; su estudio se enfocó en los efectos que se derivaron para la formación intelectual y profesional de uno de sus autores, el psiquiatra y psicoanalista Néstor Braunstein. La autora exploró dos conjuntos de dispositivos que favorecieron su edición y su circulación, en diálogo con el contexto político y social que vivía México en dicha década, el cual enmarca la recepción del exilio argentino en el país, el desarrollo de las Ciencias Sociales y Humanidades y el lugar que desempeñó el circuito editorial.

En el estudio “Trabajo académico y redes en la ciencia en contextos migratorios”, Isabel Izquierdo y Rosa Luz González presentaron el trabajo y la colaboración científica de un grupo de matemáticos de la desaparecida Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) que laboran en universidades públicas.

Las autoras retomaron el análisis de redes sociales, centrándose en la colaboración que los científicos han tenido *en y desde México*. Se utilizó la base de datos pública de la *American Mathematical Society*, desde la cual reportaron dichas colaboraciones (tanto de artículos y capítulos publicados), y el software *Pajek* como una herramienta para el análisis y visualización de redes. Los resultados de su estudio muestran una heterogeneidad de redes de colaboración en la ciencia y pone a debate algunas consideraciones que hasta el momento no se han tomado en cuenta, cuando los contextos y los espacios no corresponden a la tradicional y binaria migración altamente calificada Sur-Norte.

“La migración calificada en Estados Unidos y las DKN: una opción para el retorno de conocimiento en México” es el capítulo de Magali Atristan. La autora exploró el fenómeno de la migración internacional altamente calificada, así como las acciones institucionales y los actores que son partícipes de dicho fenómeno. El capítulo se compone de tres subtemas: en el primero, analizó algunos indicios, tipos y categorías que proponen diferentes autores para delimitar las migraciones internacionales. Después, la autora hizo una exploración sobre la participación y la reconfiguración del rol de las mujeres en los flujos migratorios. Finalmente, centrándose en el caso de las redes de conocimiento de la diáspora, explicó de qué manera estas podrían ser una opción para el retorno del conocimiento y las propuso como una estrategia para enfrentar la pérdida de cerebros y una manera de vincular a los talentos con sus pares en el país.

Lourdes García, en su investigación sobre la “Socialización, educación informal e integración social de los migrantes mexicanos en Estados Unidos”, destacó la importancia de las redes sociales, en tanto capital social, para las comunidades de migrantes mexicanos sin documentos de primera generación en Estados Unidos. De acuerdo con la autora, las redes sociales, en el caso de la migración mexicana, han sido definatorias para el sostenimiento y perpetuación del fenómeno migratorio, ya que la pertenencia a redes sociales familiares, de amistad, de paisanaje y otras, juegan un rol distinto para cada etapa del proceso migratorio (incluso la decisión de migrar está anclada en la

decisión colectiva del núcleo o red familiar). En ese sentido, el capital social acumulado expresado en las redes sociales permite a los migrantes sin documentos con mayor grado de vulnerabilidad, una mejor inserción laboral y social en la comunidad de destino.

A través de los capítulos que integran el libro *Educación, movilidad, migración y exilio: miradas desde México*, se brinda una primera muestra de la riqueza de conocimiento que se está produciendo en los espacios de investigación y docencia en el país, particularmente en el interior de la república. Los participantes en la obra e integrantes de la RAME conjuntamos esfuerzos colaborativos y los compartimos para incentivar el estudio en estas temáticas, fortaleciendo vínculos de investigación y difusión académica, con la esperanza de seguir creciendo a través de la participación de estudiantes de posgrado, profesores en México y de otros países en América Latina y el Caribe.

Isabel Izquierdo

Red Académica de Migración y Educación
Coordinadora

El paso del preescolar a la primaria indígena: aspectos etnográficos sobre la transición escolar y migratoria en la frontera norte¹

*Viviana Xóchitl Pérez Ovando**

El capítulo tiene como propósito presentar los resultados obtenidos en el estudio etnográfico sobre la transición del preescolar a la primaria indígena en el contexto urbano de Tijuana, Baja California, México, zona conurbada fronteriza con Estados Unidos. Los resultados integran las dos fases de trabajo de campo correspondientes al preescolar y la primaria, así como algunas experiencias de transición de niños de segundo y tercer grado de primaria, tomando como eje su paso por el preescolar y las posibilidades de aprendizaje y bienestar que este les brindó para apoyar dicho tránsito. El estudio de caso se abordó desde el método cualitativo etnográfico como vía para explorar el proceso de transición del preescolar a la primaria, a partir de la descripción, comprensión e interpretación de la temática derivada del análisis de los datos obtenidos en el trabajo de campo.

Se emplearon diversas técnicas e instrumentos cualitativos en la primera etapa de intervención en preescolar, las cuales incluyeron observaciones, diario de campo, entrevistas abiertas y la aplicación de la Escala de Calidad de Centros Preescolares (ECCP). En la segunda etapa (primaria), se emplearon guías de observación, cuestionarios y guías de entrevistas, aplicación de pruebas de ejecución en español y matemáticas, cuestionario sobre autonomía y la aplicación de la ECCP adaptada a la primaria. En ambos casos, la información obtenida incluyó la participación de niños, padres de familia, docentes directivos y supervisor.

1 El estudio se inscribió en un proyecto de investigación más amplio denominado “Estudio sobre la transición entre el preescolar y la primaria en México”, realizado en la Universidad Iberoamericana (UIA), bajo la coordinación del Dr. Marco Delgado Fuentes y la Mtra. Sylvia Schmelkes a través del Departamento de Educación.

* Profesora, Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Naucalpan, Universidad Nacional Autónoma de México. Correo electrónico: xochitlvpo@gmail.com

Cabe destacar que los instrumentos se redefinían permanentemente de acuerdo con los hallazgos y necesidades surgidas en la investigación.

Según Bertely (2000) y Rockwell (2009), el etnógrafo educativo tiene el compromiso de aclarar y sacar a la luz lo implícito y desconocido; de esta forma, se muestra cómo la voz y la práctica social de los actores pueden incidir en la transformación de los discursos escolares hegemónicos; así el texto interpretativo rompe certezas al profundizar en el primer nivel de reconstrucción epistemológica. En palabras de Rockwell (2009), la experiencia etnográfica, en el campo y en el archivo, debe transformar la manera de pensar y de mirar, incluso de ser, a lo que llamaría transformación epistémica de cómo conocer. En ese sentido, las experiencias, retos y dificultades en el trabajo de campo enriquecieron, modificaron y ampliaron la mirada sobre el nivel escolar básico, el cual es complejo, divergente y estigmatizado. El dar voz a los niños constituyó un reto y una tarea aleccionadora y novedosa, así como ser aceptada en una región con diversas carencias estructurales, inseguridad y desconfianza.

La descripción de los hallazgos de los datos obtenidos se presenta en un texto interpretativo que permite dar cuenta de forma integral sobre las diferentes características, dimensiones y categorías implícitas en el proceso de transición escolar que viven los niños de preescolar a primaria. Exposición escrita, a decir de Bertely (2000), donde se entretajan las perspectivas del actor (niños, escuela, familia y comunidad), del intérprete y de otros autores de manera coherente.

Importancia del estudio de las transiciones escolares en la primera infancia: aproximación conceptual

La revisión de la literatura revela que en México se carece de políticas educativas, programas y estrategias psicopedagógicas dirigidas a apoyar las transiciones escolares, así como de estudios concretos que aborden la transición del preescolar a primaria: esto indica que no ha sido un tema de interés entre los investigadores (Delgado & Schmelkes, 2011), situación contraria en países desarrollados. Sin embargo, en las últimas dos décadas ha cobrado importancia el estudio de las transiciones por organismos internacionales y gobiernos nacionales, lo cual se ubica en el marco de la *Declaración Mundial sobre la Educación para Todos*, al señalar que “el aprendizaje comienza con el nacimiento” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 1990, p.6) y promueve el desarrollo de la educación y protección para la primera infancia (EPPI). En el Foro de Dakar en el año 2000, se ratificó y reafirmó la importancia e impulso de la EPPI en la educación preescolar.

Al respecto, en México y otros países de América Latina, como Chile y Colombia (Jadue, 2016), se han elaborado estudios para ampliar la línea de investigación sobre la transición en nivel básico para su entendimiento desde diferentes perspectivas y disciplinas, así como en la aplicación de proyectos educativos concretos que apoyen la integración y articulación entre los dos niveles. Otro de los aspectos que justifican el estudio de la transición en contextos indígenas, es que a pesar de que en las últimas dos décadas ha cobrado importancia, reconocimiento, valoración y promoción la educación indígena, el enfoque hacia poblaciones rurales, indígenas y de frontera sigue siendo marginal; así lo revelan estudios que reflejan el compromiso con la educación de la primera infancia de la Universidad de Manizales, Colombia, al advertir la carencia de investigaciones sobre el impacto de las diferencias culturales (Alvarado & Suárez, 2009).

Desde la década del 2000, se señalaba en el rubro de educación del Plan Nacional de Desarrollo (PND), que el sistema de educación indígena presentaba severas deficiencias en la calidad de los servicios, que se traduce en bajos niveles de eficiencia terminal y resultados inferiores a los promedios nacionales. Estas dificultades se relacionan, entre otras, con “la escasez de maestros bilingües, la presencia de alumnos que hablan diferentes lenguas en un mismo grupo, así como con el aislamiento y la marginación de las comunidades donde habitan” (Presidencia de la República, 2007, p.180). De igual forma se señalaba que uno de los rubros poco atendidos es la educación de niños y jóvenes indígenas que han emigrado a distintas entidades del país, principalmente por razones de orden económico (PND, 2007). En este sentido, se enmarca la importancia de diversificar los estudios y enfoques, ya que como afirman Vogler et al. (2008), el empleo de una variedad de instrumentos conceptuales y metodológicos permitirán tener una comprensión holística de las transiciones infantiles, desde contextos culturales y migratorios diversos.

La primera infancia es reconocida universalmente como una etapa fundamental de la vida, de cambios permanentes y profundos que implican parte del desarrollo de los diferentes aspectos físicos, cognitivos, emotivos, psicosociales y culturales de los niños. Por ello, dichos procesos abarcan múltiples transiciones evolutivas, sociales e institucionales, a las cuales se enfrentan los menores a lo largo de su vida. Debido a la importancia de esta etapa esencial y constitutiva del desarrollo, crecimiento y aprendizaje de los niños, una inadecuada transición puede impactar de forma negativa el bienestar y el desarrollo personal y escolar de los menores.

De acuerdo con la noción de Brooker (2008), la transición es un proceso que posibilita el desarrollo y el aprendizaje de los menores; por lo tanto, es fundamental reconocer y valorar la función sustancial del preescolar como una etapa formativa esencial en la vida de los menores, donde se desarrollan aspectos fundamentales —como la personalidad—, filológicos y físicos que repercuten en su salud y desarrollo personal, y no únicamente como preparación para la primaria:

La edad preescolar constituye una etapa significativa en la vida del individuo, pues en ella se estructuran las bases fundamentales del desarrollo de la personalidad, se forman y se regulan una serie de mecanismos fisiológicos que influyen en el desarrollo físico, el estado de salud y grado de adaptación al medio. (Rodríguez & Turón, 2007, p.1)

Por ello, la importancia de que los niños sean integrados a este nivel y reciban una formación adecuada que posibilite su desarrollo y crecimiento pleno a través del aprendizaje, mismo que provea los conocimientos y habilidades para enfrentar de forma óptima su tránsito de preescolar a primaria. En este sentido, Delgado y Schmelkes (2011) plantearon que el sistema escolar debe apoyar a los niños a *leer el contexto* cultural y educativo de ambos niveles para adaptarse a él.²

Aunque son diversas las perspectivas conceptuales sobre la transición, por ser un fenómeno multidimensional que puede ser abordado desde diferentes ámbitos y enfoques, en este estudio se brinda una primera aproximación a su definición: se encuentra que en general se caracteriza por los procesos de adaptación y respuesta que vive una persona frente al cambio o pasaje de un ambiente, etapa o contexto. En el caso de la transición formal que ocurre en el sistema escolar, los niños atraviesan diferentes etapas, desde su salida del seno materno, pasando por la educación básica, media superior y hasta continuar, en el mejor de los casos, con la educación superior. Los cambios de ambientes, etapas y contextos demandan esfuerzos de integración, adaptación y superación de momentos críticos. Las transiciones están presentes en diferentes ámbitos sociales a lo largo de la vida de las personas, de ahí que existan diferentes tipos y nociones, las cuales se pueden clasificar en formales e informales. Las primeras tienen lugar generalmente dentro de las instituciones formales como la escuela y el trabajo. Las segundas se desarrollan en los espacios informales de la vida cotidiana.

2 Desde la perspectiva de Delgado y Schmelkes (2011), leer el contexto significa que los niños sean capaces de comprender su entorno, las reglas y la forma como se construye su conocimiento y aprendizaje.

El presente estudio se apoya en dos enfoques teóricos. El primero es el propuesto por Brooker (2008), Alvarado y Suárez (2009) y Delgado y Schmelkes (2011); este enfoque entiende la transición como un proceso de cambio y adaptación que experimentan niños, familias y docentes cuando los primeros cambian de institución educativa, lo cual puede representar una oportunidad para el aprendizaje, el desarrollo y el bienestar. El segundo está basado en la teoría ecológica de Bronfenbrenner (Vogler et al., 2008), quienes advierten que las experiencias de transición se enmarcan en sistemas y estructuras sociales más amplias, las cuales impactan la disponibilidad de tiempo, el estado de salud, los recursos culturales y económicos con los que cuentan los cuidadores de los menores. Desde la perspectiva de dichos autores, a continuación, se presenta una propuesta conceptual sobre la transición desde contextos de diversidad cultural; esta pretende integrar los elementos señalados, así como los referentes analíticos derivados de los resultados del estudio caso.

La transición se define como el proceso de cambio, inserción, desarrollo y adaptación que viven los niños cuando pasan de un contexto escolar a otro; este representa una oportunidad para el aprendizaje, el desarrollo y el bienestar, e implica diversos reajustes y dimensiones emocionales, psicosociales, cognitivos, culturales y sociales. Para una adecuada transición en contextos de migración y diversidad cultural, se requiere que los niños sean capaces no solo de leer su contexto escolar sino también el cultural e intercultural, el cual incluye sus experiencias y conocimientos de vida personal, familiar y comunitaria en su entorno cultural, para el reconocimiento de sí mismos, su identidad, autoestima y autoconfianza, que les permita reforzar su autonomía para abrirse oportunidades para el aprendizaje y el bienestar.

Se espera que la escuela y los entornos inmediatos, como la familia y la comunidad, apoyen a los niños a leer su contexto escolar, cultural e intercultural, para que estos entiendan sus diferentes transiciones, a través de una intervención educativa adecuada, pertinente y de calidad de acuerdo con su contexto y necesidades específicas. Después de este breve enfoque conceptual sobre las transiciones, se puede concluir en la necesidad e importancia de profundizar en estudios desde diferentes perspectivas y enfoques disciplinarios para analizar este fenómeno multidimensional, con diversos impactos y matices en contextos culturales como México. Por lo tanto, se presenta una propuesta de definición conceptual que integra diversas dimensiones y contextos culturales, derivado de los resultados del estudio de caso, el cual servirá para sustentar e interpretar los resultados.

Aspectos etnográficos sobre la transición escolar y migratoria en la frontera norte

Los centros educativos indígenas de preescolar y primaria,³ se localizan en una colonia de alta marginación: Pedregal de Santa Julia,⁴ perteneciente al municipio de Tijuana, estado de Baja California, cercana a la línea fronteriza con Estados Unidos. Se conforma de asentamientos irregulares de familias originarias de Tijuana e indígenas migrantes provenientes de diferentes estados de la república, donde destaca la presencia de indígenas mixtecos de Oaxaca. Esta condición migratoria y de diversidad étnica también caracteriza al personal docente de preescolar y primaria, entre quienes se encuentran migrantes hablantes de la lengua náhuatl, mixteco y purépecha.

Esa condición territorial y migratoria de frontera con Estados Unidos crea una situación cultural muy particular, diversa y contrastante, que hace que la comunidad y el contexto escolar cifren parte de sus expectativas hacia ese país, como el aprendizaje de la lengua inglesa, la cultura (comida) y algunas festividades propias del país vecino. Es una zona que carece de servicios básicos regulares (drenaje, agua potable, pavimentación) y presenta algunos riesgos de salud, sanitarios y de infraestructura que impactan el bienestar físico de los menores en el preescolar y la primaria. La pobreza, los bajos ingresos, la precarización del empleo, el bajo nivel educativo y analfabetismo caracterizan el contexto económico y social de los pobladores, situación que se recrudece en el caso de las familias indígenas migrantes que son hablantes monolingües de su lengua de origen y sujetos de la discriminación y exclusión social.

La localidad cuenta con tres escuelas de nivel básico (preescolar, primaria y secundaria), este último fue incorporado en el año 2010. El Colegio de Bachilleres se encuentra en la parte baja del cerro y, aunque pertenece a la otra colonia contigua, está cercana a las escuelas básicas y muchos jóvenes de la zona acuden y acceden caminando. No hay universidades públicas ni privadas dentro o cerca de la demarcación. Relacionado con el contexto, se encontró que otro aspecto que impacta de forma negativa el bienestar de los niños y sus posibilidades de recursos para el aprendizaje es la carencia de un espacio e infraestructura escolar

3 Para respetar el anonimato de los entrevistados, se omite el nombre de las escuelas. Aunque cabe destacar que ambas tienen un nombre indígena en mixteco que significa “Flor del Rocío” y “Casa de la Sabiduría”, respectivamente.

4 Esta colonia junto con la de Sánchez Taboada, Valle Verde y Pípila son consideradas las principales cuatro colonias con alta marginación en el municipio de Tijuana, “lo que seguramente les hace compartir problemas de comunicación y acceso a servicios básicos” (Velasco, 2008, p.37).

segura, adecuada, dotada de materiales y recursos necesarios para la enseñanza. Estos son básicos e insuficientes, situación que es sorteada por las educadoras y maestros, aunque con limitaciones para echar mano de los diversos instrumentos didácticos, tal y como lo marca el programa. Sobre esto, los niños de preescolar y primaria manifestaron su percepción de riesgo e insatisfacción frente a una infraestructura escolar incipiente, básica e insegura. Estas percepciones coinciden con los resultados de la Escala de Centros Preescolares y de Primaria (ECCP), que arrojaron un puntaje bajo correspondiente a un nivel incipiente, en una escala que va de inadecuado, incipiente, básico, bueno y excelente. En este sentido, la investigación de Delgado & Schmelkes (2011) advirtió que una infraestructura inadecuada puede influir en la baja motivación de los niños por asistir a la escuela.

En este mismo sentido, la teoría ecológica de Bronfenbrenner (Vogler, 2008) advirtió que, dentro de la esfera del macrosistema, se encuentran las condiciones globales como la pobreza extrema, la exclusión social y la migración. Este contexto caracteriza la zona e impacta de forma negativa el bienestar de las familias, en especial las indígenas y, por ende, la capacidad, los recursos y los ambientes para motivar y educar a los menores, ayudarlos a leer el contexto y potencializar las oportunidades de desarrollo y aprendizaje. A continuación, se analizarán otras dimensiones que impactan la transición dentro de la esfera del microsistema, tomando como base el paso por el preescolar indígena y las posteriores experiencias de aprendizaje y desarrollo en primaria.

El microsistema escolar: dimensiones que impactan la transición

Lo descrito hasta el momento, permite comprender el contexto en que se enmarca el proceso de transición de los menores y los aspectos que impiden que esta sea vivida como una experiencia de bienestar, de acuerdo con la noción de Brooker (2008), Alvarado y Suárez (2009), y Delgado y Schmelkes (2011). Como se analizará a continuación, las precarias condiciones del macrosistema repercuten en los demás subsistemas (exo, meso y microsistema) e impactan negativamente el bienestar físico de los menores, debido a las deficientes condiciones sanitarias y de infraestructura en la escuela y la localidad, las cuales repercuten en la motivación y el aprendizaje de los niños.

Como punto de partida, en el ámbito del microsistema que abarcan las experiencias e interacciones de los niños con sus compañeros, maestros y cuidadores en los entornos cotidianos, en el hogar y la escuela, Bronfenbrenner (Vogler et al., 2008) encontró algunas dimensiones que impactan la transición como, por

ejemplo, problemas de adaptación del seno familiar a la escuela, el cambio de reglas y hábitos de rutina en primaria y la ruptura de propósitos y actividades de aprendizaje entre el preescolar y la primaria. La transición del seno familiar a la escuela constituye la primera experiencia escolar para varios niños, quienes solo son enviados a cursar el tercer grado de preescolar, situación que se agudiza por la asistencia irregular, sobre todo en el caso de los niños indígenas. Esto explica que algunos niños se enfrenten a su primera transición del seno familiar a la escuela, con las consabidas implicaciones, crisis y rupturas que esto representa:

Varios llegaron llorando, había niños que se la pasaban llorando todo el día, y algunos no se querían integrar, como Brayan y Daniela, aunque ya traían conocimientos previos, pero no querían hacer nada, se la pasaban jugando. Diego y Adalberto se sentaban en la esquina y se la pasaban llorando, no se integraban con el grupo, a Karen también le cuesta mucho trabajo y hablé con su mamá y me dijo que ella no era así.

Algunos hábitos, rutinas familiares y escolares en preescolar, como el consentimiento, la sobreprotección en casa, la inasistencia, la extensión de la hora de entrada y la reducción de la jornada de tiempo pudieran influir de forma negativa en la adopción y conformación de nuevos horarios y rutinas escolares por parte de los menores; estos constituyen mensajes inconsistentes que dificultan a los niños leer y entender el nuevo contexto escolar, situación que se agrava en primaria con la persistencia y énfasis de nuevas reglas y rutinas más prolongadas:

Sí, la verdad es que estaba muy apegado a mí y todavía hasta la fecha a cada rato me pregunta “a qué hora voy a salir mamá, a qué hora voy a salir, no te vayas a quedar dormida y se te vaya olvidar ir por mí”. Al principio lloraba y al ratito se contentaba, se calmaba rápido.

También el paso de una dinámica lúdica a una rutina de trabajo escolar de apropiación de contenidos y letras representa un cambio brusco y dramático para los menores. Esto evidencia una desvinculación académica entre preescolar y primaria pues, a decir de los docentes, son incipientes los esfuerzos de integración entre ambos niveles con la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB): les da miedo ir a la primaria pues es muy diferente, en el kínder juegan y allá es más aprender a leer.

Estos aspectos en su conjunto tienen lugar dentro del microsistema y constituyen dimensiones importantes que impactan la transición de los niños. A continuación, se analizará cómo se da este proceso dentro del aula y si el preescolar y la primaria constituyen un espacio de oportunidades de aprendizaje, desarrollo y bienestar que permiten fortalecer y apoyar a los niños en su transición.

El preescolar y la primaria: ¿espacios de oportunidades de aprendizaje y bienestar?

Este apartado tiene como propósito describir y analizar las experiencias de inserción, desarrollo, aprendizaje y bienestar de los niños en su paso por el preescolar y su posterior transición a primaria; esto permitirá entender ¿cómo aprenden los niños?, ¿cómo están leyendo el contexto? y ¿cómo la escuela los apoya a entender y leer este contexto? En general, se identificó que, en el preescolar, las actividades encaminadas al aprendizaje para promover la motivación, la autonomía y el rol activo de los menores, fueron escasas; en su mayoría, se centraron en actividades (rutinarias y de psicomotricidad) de trabajo, apropiación de conocimientos básicos de letras, números y disciplina del grupo:

Cuando entré los niños me saludaron, se encontraron copiando los números de su cuaderno, ya que la maestra les dejó de tarea recortar y pegar los números del 1 al 20 y pegarlos en su cuaderno, la mayoría volteaba su hoja permanentemente para copiarlos de la tarea que habían hecho.

No se observaron muchos eventos que evidencien actitudes de motivación, iniciativa y autonomía de los niños durante la jornada escolar; en parte, esto se puede explicar debido a que en las clases poco se requería de la iniciativa y creatividad propuesta por los niños, ya que solo se limitaba a trabajar de forma rutinaria, a obedecer y, en algunos casos, se enfrentaron a la falta de entendimiento de la actividad asignada. Sin embargo, existen algunos espacios de aprendizaje y bienestar que brindaron a los niños experiencias importantes de motivación y disfrute por las actividades realizadas en el preescolar. En general, los niños manifestaron su gusto y nostalgia por la escuela (acomodo y adorno del aula), el trato de sus maestras y las actividades realizadas, como el esparcimiento y convivencia en el área de juegos, hacer cosas fáciles como colorear y otras como escribir, armar rompecabezas y dibujar:

Mi hija allá cantaba y coloreaba, ella me decía “mami, no me gusta, yo quiero bailar y ahí no bailan”, yo le dije que iba a bailar cuando hubiera bailables, todavía se sabe las canciones que cantan ahí. También un poco triste, me decía “mamá, extraño cantar, colorear, jugar”, y allá ya les piden plumas y lápices.

La maestra comienza a echar las cartas de la lotería y les muestra las cartas, los niños celebran y exclaman: ¡yo la tengo o gané! Así concluye el juego, el cual capta el interés y atención del grupo. La maestra les pregunta si quieren seguir jugando, a lo que responden en coro que sí, y les pide intercambiar las cartas con sus compañeros.

Con relación a la rutina de trabajo en primaria, se observó que es similar a la de preescolar, aunque disminuyen los tiempos de juego y esparcimiento. Los maestros imparten las clases en español y proponen actividades de trabajo durante la jornada escolar. Los niños disfrutaban realizar actividades de juego y dibujar, como lo hacían en preescolar; sin embargo, la extensión del horario escolar y la disciplina impuesta generan sentimientos de angustia y tedio.

En preescolar y primaria se encontró que la socialización entre todos los integrantes del grupo es escasa. Esta se concentra en grupos de amigos, hermanos o familiares; por ello, la interacción entre los niños indígenas y el resto del grupo es casi inexistente. Se identificó que los niños indígenas que hablan la misma lengua se reúnen y conviven entre ellos. A pesar de la dificultad que tienen los niños para relacionarse con los desconocidos, en las entrevistas afirman que les agrada la convivencia con sus compañeros, salir al patio, al recreo y las actividades al aire libre. Aunque les desmotiva y atemoriza los comportamientos agresivos de algunos. Este hecho es digno de considerar, sobre todo si se retoma el análisis del preescolar que muestra que uno de los problemas que temen e inhiben a los niños a pasar a la primaria, es ser presa de la violencia o agresión por parte de algunos de sus compañeros.

Asimismo, se visibilizó que las redes de familiares, amigos y conocidos constituyen un apoyo importante en la transición, ya que la cercanía conlleva al acompañamiento y refuerza el sentimiento de seguridad de los menores. No obstante, estas redes son más limitadas en el caso de los niños indígenas. Aunque se encontró que en primaria se ampliaron sus relaciones —debido a que empiezan a conocer y manejar un poco el idioma español—, de acuerdo a las entrevistas de madres indígenas, estos terminan el preescolar con escasa confianza en sus capacidades cognitivas por aprender, sin embargo, hay un conocimiento y apropia-

ción incipiente del español, que les permite mejorar su autoestima y seguridad para relacionarse con sus demás compañeros y poder empezar a leer el contexto escolar en castellano que prevalece y se enseña en la escuela. En el caso de niños mixtecos, estos no se integran fácilmente, pues ya no tienen con quien platicar; entre ellos se buscan, los separas y ellos se vuelven a juntar, “así pasaba con Antonia y otro niño mixteco que tenía, pero ella dejó de venir”.

Asimismo, se observó que los niños establecen relaciones con compañeros de su mismo sexo, lo cual muestra cierta tradición familiar. Fueron raros los casos de grupos de amigos combinados y, en caso contrario, se debió a la existencia de una relación de parentesco. Por último, con relación al vínculo entre alumnos y maestros, en general, los niños consideraron que la relación con las educadoras de preescolar y maestros de primaria fue buena, aunque hay algunos matices; por ejemplo, con relación al sexo, las educadoras son más cariñosas y amables. A decir de los menores, ambos regañan y disciplinan, aunque el hombre lo hace frecuentemente y de forma enérgica. Este aspecto es relevante si se considera que para los niños el cambio de la figura femenina —en el caso de las educadoras—por la figura masculina es algo importante que cambia su percepción y relación con el maestro.

Expresiones de lo indígena en la escuela

En este apartado, se describen y analizan los rasgos característicos y distintivos de lo indígena en la escuela, ¿por qué se denominan escuelas indígenas?, ¿dónde radica la particularidad indígena?, ¿cómo se expresa o vivencia esta diversidad étnica dentro de la escuela y el aula? y ¿cómo los niños aprenden a leer esta diversidad?

Una gran composición y diversidad étnica caracteriza el origen de los maestros de preescolar y primaria, la mayoría son originarios de pueblos indígenas y hablantes de alguna lengua como el náhuatl, mixteco y purépecha. En menor medida, también algunos alumnos y padres son indígenas migrantes de primera o segunda generación de las mismas etnias. Tanto en preescolar como en primaria, se observaron algunas características distintivas sobre lo indígena. Se les enseña el saludo en mixteco, el himno nacional y participan en algunos festivales donde se muestran canciones, tradiciones y bailables de la región, lo cual expresa que se tiene la visión de lo indígena a través del folclor.

Con relación al conocimiento y práctica de la lengua indígena, se encontró que los niños mestizos tienen escaso o nulo conocimiento de la lengua mixteca, este sólo se circunscribe a las actividades antes señaladas. De hecho, a decir de las maestras “se les hace feo el idioma” y, a veces, lo confunden con inglés. Sus

expectativas son aprender inglés y, en el caso de los niños indígenas, español. La práctica de la lengua indígena se da en su mayoría al interior de los hogares y entre algunos de sus pares en la escuela. En síntesis, no hay una estrategia ni contexto lingüístico para integrarlos a la escuela.

A pesar del reconocimiento a la diversidad lingüística, étnica y cultural en nuestro país en la última década, el cual se expresa en la escuela a través de pronunciamientos en pro de la diversidad e interculturalidad, en los hechos, en los programas de preescolar y primaria, no se prescriben o recomiendan acciones pedagógicas concretas para su promoción, lo cual coincide con lo expresado por las maestras. Esto evidencia un desencuentro entre los saberes universales y locales y el predominio de un contexto alfabetizador y cultural en español, que coloca a los niños indígenas en una situación de desventaja y vulnerabilidad, que además como se verá continuación, se acentúa por su condición migratoria y las consecuentes readaptaciones culturales, territoriales y lingüísticas que esto supone a la pregunta de ¿por qué cree que para algunos niños indígenas sea difícil ir a la primaria? Al respecto, una maestra respondió:

Yo creo que, porque allá les enseñan cosas difíciles y aquí es más fácil, pintan dibujos y cosas. Y allá es para leer más y los números, a lo mejor no les gusta estudiar y quieren andar más jugando, no es lo mismo allá es más duro, y a veces los niños no pueden, lo sienten difíciles.

Lo anterior sugiere que los niños indígenas de la muestra concluyeron el preescolar con menor confianza en sus capacidades cognitivas, es decir, con inseguridad de que sean capaces de aprender en primaria, lo cual repercute en su seguridad, confianza y bienestar emocional.

Tránsitos escolares y migratorios

Como se dijo anteriormente, los integrantes de la comunidad, maestros y niños pertenecen a la primera o segunda generación de familias indígenas migrantes a Tijuana. Razón por la cual, los niños, además de vivir la transición escolar, experimentan la transición migratoria, con las consecuentes adaptaciones territoriales, lingüísticas y emocionales que impactan el bienestar y desarrollo de los menores. Al respecto, los niños manifestaron sentir nostalgia por su lugar de origen, el espacio físico y sus familiares: ¿Dónde naciste Abdiel? “Soy de Oaxaca”, ¿con quién vivías allá? “Con mis abuelitos y los extraño”.

Agregó con un cambio de tono de voz y agachando la cabeza, que quiere ir allá para darle un abrazo a su tía y a su hermanito, el bebé de su tía Ana. ¿Qué más extrañas? “A ellos, allá está más bonito porque me gusta jugar con mi amigo”. Este extrañamiento tiene un impacto negativo en el bienestar emocional de los menores, de su identidad, reconocimiento y afirmación propia en un contexto migratorio urbano de frontera, con diversos contrastes culturales diferentes a los suyos como la tierra, la lengua, el arraigo territorial, el acompañamiento de familiares y sus experiencias de vida:

Les afecta porque no se quieren quedar porque lloran, es difícil, porque es algo nuevo para ellos, en las comunidades son libres, en el recreo van a sus casas a lonchar y aquí es como un encierro para ellos, aquí no pueden salir a la calle, la casa y la escuela es diferente, están temerosos, son un poco tímidos con los demás, pero poco a poco se van adaptando.

En el contexto de la teoría ecológica de Bronfenbrenner (Vogler et al., 2008), esto supone que los niños tienen varias transiciones simultáneas en los sistemas que propone esta teoría (micro, meso, exo y macro). Por ello, los niños, sobre todo indígenas, se enfrentan a diferentes experiencias de tránsito escolar y migratorio, que complejiza el proceso de inserción, adaptación, desarrollo y tránsito de preescolar a primaria, en un contexto de diversos contrastes sociales y culturales, que dificulta a los niños entender y leer el contexto migratorio del cual forman parte.

Trayectorias escolares de segundo y tercer grado de primaria

Por último, se analizarán las evidencias que arrojan las trayectorias escolares de algunos niños de segundo y tercer grado de primaria, las cuales son reveladoras y coinciden con las condiciones, las experiencias y el proceso de transición de preescolar a primaria que hasta ahora se ha analizado.

Como punto de partida, al igual que el proceso de transición analizado anteriormente, se encontró que hay una diferencia en el desempeño escolar de aquellos niños que cursaron el preescolar, de los que no asistieron, lo cual impacta de forma negativa su transición a primaria. En el apartado de preescolar se advierte que esta es una problemática recurrente que enfrenta el preescolar, así como la asistencia regular de los niños, sobre todo, en el caso de los indígenas.

En este sentido, es importante considerar una diferencia de actitud y motivación entre los niños que sí cursaron el preescolar, de los que no. Los niños que no cursaron el preescolar tienen la necesidad de vivenciar experiencias de tipo exploratorio. Uno de los niños entrevistados de segundo grado que no lo cursó, manifestó que cuando entró a la primaria sintió emoción porque iba a jugar y a hacer algunas manualidades.

Lo anterior revela la importancia de que los niños cursen el preescolar, como un primer acercamiento a nuevas actividades escolares diferentes de la rutina de casa, y que estos no se enfrenten en primaria a su primera transición del seno familiar a la escuela y a nuevas experiencias, reglas y rutina escolar. Dentro de las experiencias de tránsito de los niños que cursaron por lo menos el último año de preescolar, estos recordaron haberse sentido bien, contentos y nerviosos en su primer día de clases en la primaria, porque iban aprender más cosas que en el preescolar y a conocer nuevos amigos. También tienen un recuerdo positivo sobre el espacio físico, las actividades que realizaban (e.g., jugar, iluminar y jugar), la socialización y convivencia (restringida a *grupitos*), así como el trato recibido por parte de las educadoras.

De igual forma se enfrentaron a la adopción de nuevas reglas y dinámicas de trabajo, aunque en primaria se enfatiza más su cumplimiento. La mayoría dijo sentirse mal porque no los dejan jugar igual. Otro de los cambios que parece tener un impacto negativo en la transición, es el cambio de maestros desde preescolar y subsecuentemente en segundo y tercer grado de primaria. En primaria les desconcierta y angustia saber que el nuevo maestro será más exigente y enseñará cosas más difíciles. También se identificaron algunas experiencias de transiciones a primaria, difíciles y traumáticas, como quien dijo no sentirse bien porque no le llevan comida, así como temor porque le hicieran daño. Esto revela la vulnerabilidad a la que se enfrentan los niños con escasos recursos económicos, principalmente los niños indígenas, y al temor por ser violentados o vulnerados.

Con relación a los aprendizajes y bienestar promovidos en primaria, se aprecia una continuidad similar a los niños entrevistados que transitaron a primer grado. Con relación a lo que aprendieron en preescolar, la mayoría de los niños refiere un acercamiento a la apropiación de conocimientos de la lectoescritura y las operaciones aritméticas básicas (aprendieron a contar y a escribir su nombre). En primaria a sumar, restar, escribir, leer (con dificultades para su apropiación) y escuchar en silencio mientras los demás hablan. Las entrevistas y registros de clase son ilustrativos al respecto, ya que aparte de estos conocimientos, no se encontraron aspectos relevantes sobre la motivación, el entendimiento, el

razonamiento, la promoción de la autoestima y la autonomía, los cuales en su conjunto los lleven a comprender la necesidad e importancia de que la escuela sea un espacio de la promoción del desarrollo y bienestar de los menores desde el preescolar.

En general, los resultados obtenidos en la prueba de iniciativa y autonomía fueron bajos, el puntaje más elevado fue de tres puntos, seguido de uno y dos. Cabe destacar que los puntajes más bajos, dos y uno, corresponden a dos niños indígenas y un niño que no cursó el preescolar. Asimismo, hay una baja percepción de autoestima, lo cual se expresa en la preocupación e inseguridad que sienten los niños por su rendimiento escolar, lo cual evidencia que es más dramática la transición y con escasas posibilidades de aprendizaje y bienestar para los niños indígenas.

En relación con el rendimiento escolar, otro de los cambios fue la incorporación del rubro de la calificación y evaluación, entre los cuales no hay una clara distinción, y parecen ser percibidos como sinónimos. A diferencia del preescolar, estos parecen ser factores que impactan de forma negativa el bienestar y el aprendizaje de los menores. Los resultados evidencian que los niños en su trayectoria escolar tienen o viven la reprobación y bajo nivel, debido a que no cursaron el preescolar, a la escasez de conocimientos adquiridos en preescolar y primaria, al escaso apoyo familiar y a que no representaron oportunidades de desarrollo, aprendizaje y bienestar.

En síntesis, la reprobación parece ser un factor que afecta la autoestima de los menores sobre sus capacidades cognitivas por aprender. Estos tampoco tuvieron claro por qué reprobaron ni les fue notificado a tiempo por el profesor, es decir, hay una falta del establecimiento de las reglas del juego sobre la reprobación, lo cual revela la noción de evaluación como control, calificación y estigmatización excluyente.

Familia y comunidad

Con relación a la familia, se encontró que el involucramiento, participación y apoyo escolar hacia los menores es escaso. La problemática es compleja y divergente, porque se entrecruzan diversas variables socioeconómicas, educativas y culturales que impactan de forma negativa el bienestar de las familias e impiden que estas puedan leer el contexto escolar y apoyar a sus hijos en la transición. En el exosistema se ubican los ambientes y prácticas de trabajo de los padres, los cuales impactan el acompañamiento y bienestar de los hijos (Vogler et al., 2008). Como se detalla en el apartado de contexto, los bajos ingresos, las largas jorna-

das laborales y la falta de prestaciones sociales caracterizan el contexto económico de las familias; esto muestra la precarización y subsistencia en el empleo, la economía informal, aunado a la condición migratoria indígena de algunas familias, que tienen diferentes tránsitos migratorios y las consabidas readaptaciones (i. e., ausencia de padres, inasistencia o asistencia regular a la escuela, adaptaciones territoriales, lingüísticas y culturales).

El bajo nivel de estudios de las familias conlleva a que tengan dificultades para leer el contexto, ya que desconocen la función del preescolar, carecen de preparación y recursos educativos para apoyar a los menores en su aprendizaje y en las tareas escolares. En el caso de las familias indígenas migrantes, esta situación se acentúa de forma negativa por el impacto de la migración, el analfabetismo y la exclusión social de la que son sujetos. Por su parte, las familias mestizas cuentan con un poco más de soporte económico y cultural, que les permite adaptarse de mejor forma al contexto, ya que tienen dominio de la lengua castellana, opciones laborales mejor remuneradas, mayor arraigo territorial y vinculación con redes sociales:

La familia influye, pues si sus papás se fueron al otro lado y se quedó con la abuelita, la cual habla puro mixteco, cómo le va explicar la abuelita, cómo le va ayudar a sus tareas, cómo va aprender la niña, pues los niños aprenden si los padres están al pendiente. Muchos papás no son responsables, y me pasa que muchos no traen la tarea.

A lo anterior hay que agregar que tampoco favorecen algunos hábitos y dinámicas de las familias, como el consentimiento y sobreprotección, dormir tarde a los menores y la ausencia de actividades de aprendizaje en casa, sobre todo en vacaciones, para incluirlas gradualmente en su rutina. Asimismo, la violencia, el distanciamiento y la separación de los padres fueron problemáticas encontradas dentro de las familias con un fuerte impacto en el bienestar de los menores.

Con respecto a la comunidad, se vislumbró una escasa relación y participación con la escuela; esta se limita al vínculo de las familias de hijos que asisten al preescolar, la asistencia irregular obligatoria a juntas, faenas de limpieza y festivales. Por lo anterior, es necesario trabajar en una vinculación más estrecha entre la escuela y la comunidad, construir y ampliar las redes sociales de apoyo a los niños que ingresan a primaria, sobre todo indígenas, pues a diferencia de los mestizos, cuentan con escasas relaciones con la comunidad.

A manera de conclusión

El proceso de transición analizado revela las condiciones, influencia e interrelación que juegan los diferentes sistemas (macro, exo, meso y micro) en el desarrollo de los niños e impiden que la transición escolar se constituya en una posibilidad de aprender y sentirse mejor, de acuerdo con la noción de Brooker (2008), Alvarado y Suárez (2009), Delgado y Schmelkes (2001).

De igual forma, se observó que los niños se enfrentan a diferentes tránsitos escolares y migratorios en los diversos sistemas, lo cual hace que se amplíen estas transiciones y sean más diversas, complejas y contrastantes.

En este sentido, se espera que la escuela, la familia y la comunidad apoyen a los niños a leer el contexto cultural e intercultural para que sean capaces de entender sus diferentes transiciones, a partir de una intervención escolar pertinente, de calidad y de acuerdo con su contexto y necesidades específicas.

Referencias

- Alvarado, S., & Suárez, M. (2009). Las transiciones escolares: una oportunidad de desarrollo integral para niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 907-928. <http://ns520666.ip-158-69-118.net/rlcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/198/94>
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas*. Paidós.
- Brooker, L. (2008). *Supporting Transitions in the Early Years*. Open University Press / McGraw-Hill.
- Delgado, M., & Schmelkes, S. (2011). *La educación preescolar y el rendimiento académico de los alumnos y alumnas en los dos primeros años de primaria. Un estudio ecológico de la transición entre la escuela preescolar y la primaria: conclusiones comparativas de nueve estudios de caso*. INIDE.
- Jadue, D. (2016). *Transición y articulación entre la Educación Parvularia y la Educación General Básica en Chile: Características y evaluación*. Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación, Chile.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y el marco de acción para la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa
- Presidencia de la República. (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*. Poder Ejecutivo Federal. <https://paot.org.mx/centro/programas/federal/07/pnd07-12.pdf>

- Rockwell, E. (2009). *Narrar la experiencia. La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Rodríguez, R., & Turón, D. (2007). Articulación preescolar-primaria: recomendaciones al maestro. *Revista Iberoamericana de Educación*, (44), 1-6.
- Velasco, L. (2008). *Condiciones de vida e integración social de la población indígena en el municipio de Tijuana, Baja California*. Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI). <https://www.inpi.gob.mx/2021/dmdocuments/tijuanaelectrfinas210109.pdf>
- Vogler, P., Crivello, G., & Woodhead, M. (2008). *La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: Análisis de nociones, teorías y prácticas*. Bernard van Leer Foundation. https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/2110_d_La_investigaci%C3%B3n_sobre_las_transiciones_en_la_primera_infancia_-_an%C3%A1lisis_de_nociones,_teor%C3%ADas_y_pr%C3%A1cticas_20090127.pdf

El discurso de la interculturalidad en las políticas de atención a alumnos migrantes de primaria

*Juan Guerrero Camacho**

El presente capítulo gira en torno a los discursos sobre el concepto de *interculturalidad*, expresado en entrevistas de los actores operativos involucrados en el “Proyecto Educación Básica sin Fronteras” (i. e., coordinadores, asesores técnico-pedagógicos y docentes), durante su operación en escuelas regulares en el Distrito Federal, hoy Ciudad de México. Dicho proyecto funcionó como estrategia de formación para docentes que atienden a alumnos migrantes de retorno, principalmente de Estados Unidos, teniendo un enfoque intercultural como orientador de su planeación y acciones.

Los antecedentes de la investigación parten de dos referencias. La primera está relacionada con las políticas educativas llevadas a cabo por el estado mexicano ante la diversidad; estas han devenido desde enfoques y estrategias de integración y asimilación (Aguirre, 1992) para los pueblos indígenas, a la par de su limitación al conocimiento de aspectos folklóricos en escuelas regulares (Olive, 2004), hasta los planteamientos recientes con la implementación en las aulas de educación básica de un enfoque denominado *interculturalidad para todos*; este último propone no solo el respeto y diálogo con las personas o grupos que se consideran que forman parte de la diversidad cultural del país, sino inclusive el reconocimiento de la propia diferencia como constructor de la identidad (Jablonska, 2010). La segunda referencia está relacionada a una problemática educativa recientemente abordada, la presencia en las aulas mexicanas de alumnos hijos de migrantes de retorno que, a consecuencia del regreso familiar, inician o prosiguen su educación básica en México; esto lo llevan a cabo de manera definitiva o

* Profesor, Sistema Estatal de Normales del Estado de México. juguercam@hotmail.com

pendular, asistiendo de un sistema educativo a otro y que, al retornar al país de origen de sus padres, la mayoría de las veces tienen que afrontar problemáticas en un sistema escolar donde “su lengua, su forma de expresarse y su manera de entender la dinámica escolar, los hace ser considerados diferentes o por el contrario los invisibiliza” (Griego, 2012, p.169).

El análisis de la situación de estos alumnos en escuelas públicas de México se considera aún emergente (Valdéz, 2013); sin embargo, es importante reconocer que se han realizado investigaciones que lo han abordado desde varios aspectos, algunos de ellos hacen énfasis en su ubicación y cantidad en las escuelas (Zúñiga & Hamann, 2008), así como en las problemáticas educativas que estos alumnos presentan en su trayectoria escolar (Valdéz, 2012; Zúñiga et al., 2008). No obstante, aún quedan muchos aspectos por analizar en torno a estos alumnos y las acciones educativas que los contemplan (Sánchez & Zúñiga, 2010; Zúñiga, 2013).

La investigación pretende contribuir al campo de estudios de la pedagogía desde: (a) el reconocimiento de la importancia de explorar la complejidad, (b) el entrecruce de políticas educativas y la migración, principalmente a través del análisis de las significaciones de uno de sus elementos fundamentales, no solo en el proyecto referido sino de la política educativa nacional, y (c) el enfoque intercultural en la particularidad de un espacio no fronterizo, urbano y multicultural. Lo anterior se apoya en una concepción de la pedagogía que concuerda con lo expresado por Gómez (1994), quien la concibe como una disciplina que ubica su quehacer en la complejidad del campo de lo social, dentro del cual se encuentra “lo educativo y sus múltiples interacciones tanto políticas como interdisciplinarias” (p.51).

El capítulo que se presenta incluye tres momentos: (a) el contexto de la implementación del enfoque intercultural como política educativa, en específico en el Proyecto educación Básica sin Fronteras, (b) el camino teórico y metodológico utilizado en la investigación, y (c) la exploración de la manera en que operó dicho proyecto y los discursos registrados en entrevistas en torno al enfoque intercultural.

Política pública intercultural ¿Qué se plantea en torno a la migración?

El marco del reconocimiento constitucional de la composición pluricultural de la nación (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Artículo 2°, 2011) ha impactado en los últimos años en la implementación de políticas públicas de atención a la diversidad; una de la más visibles está relacionada con el posicionamiento del enfoque intercultural en diversos niveles del ámbito educativo. Su puesta en marcha en escuelas generales de educación básica ha consistido en promoverlo, con el denominado enfoque intercultural para todos, asumiendo

que en las aulas es necesario que “sus alumnos se enriquezcan con el conocimiento y la valoración de otras formas de ver el mundo, igualmente válidas que las propias” (Schmelkes, 2008, p.38).

Dicho enfoque plantea como un propósito fundamental propiciar en el espacio escolar una interacción respetuosa entre culturas y que los sujetos “desarrollen la capacidad de comprender la realidad desde perspectivas culturales diversas que faciliten el entendimiento de las prácticas culturales propias y ajenas, de manera crítica y contextualizada” (Schmelkes, 2008, p.30), por medio de un diálogo constituido en los siguientes momentos: (a) apertura para conocimiento de la diversidad cultural, (b) relativización de lo propio, produciendo un conflicto, (c) validación y legitimación de distintas formas de construir la realidad desde la propia mirada, (d) el respeto cultural, mediante la inclusión y la exclusión de aquello que impacta la conformación de la identidad y (e) el diálogo intercultural, que significa que el sujeto individual o social se relacione con los demás desde su diferencia.

La relación intercultural propone “dar un paso más adelante del mero respeto reconociendo que la diversidad y el mutuo enriquecimiento que se propicia en su interacción” (Schmelkes, 2004, p.143), es parte sustantiva en la conformación de la propia identidad.

Si bien este enfoque está pensado para ser parte sustantiva de la educación en general, de manera complementaria se han implementado estrategias de trabajo para poblaciones específicas educativamente vulnerables; considerando que dicha vulnerabilidad se explica no solo a partir de las capacidades del alumno o el desempeño laboral del docente, sino que están relacionadas con una diferencia cultural expresada en la lengua o en su forma de vida.

El Proyecto Educación Básica sin Fronteras

Coordinado desde la Dirección General de Desarrollo Gestión e Innovación Educativa (DGDGIE), el Proyecto Educación Básica sin Fronteras (PEBSF) operó a partir de 2008 en la mayoría de los estados de la república mexicana, teniendo como propuesta el desarrollo de una pedagogía basada en un enfoque intercultural para la formación y capacitación de docentes (Padilla, 2009); Secretaría de Educación Pública [SEP], 2011) en escuelas de educación básica que atienden a alumnos transnacionales, es decir, aquellos que están en tránsito de un sistema educativo a otro en ambos países (Zúñiga, 2013). Por lo que se trata de niños inmersos en el proceso de migración de retorno y pendular; este último entendido como el tránsito periódico entre un país y otro (Guzmán, 2003). Dichos alum-

nos son considerados por el PEBSF bajo condición de vulnerabilidad, en referencia a que “se encuentran en situación de riesgo de fracaso o abandono escolar” (Sánchez, 2008, p.51), dado que son susceptibles de padecer una variedad de problemáticas a su llegada a la escuela pública mexicana; por ejemplo: incorporación extemporánea, falta de certificación de sus documentos escolares, desconocimiento de temas y conceptos curriculares comunes a los demás alumnos (Padilla, 2009), así como las relativas a su proceso de integración escolar debido a “las diferencias en torno al lenguaje y forma de vida o paradójicamente su invisibilidad” (Sánchez & Zúñiga, 2010, p.11).

El proceso de la investigación. Diversas posibilidades, una elección

Como objetivo de la investigación, se contempló reconocer los elementos que conforman el discurso en torno al concepto de interculturalidad en la puesta en práctica del PEBSF, específicamente en su operación en escuelas regulares. El supuesto que guio el análisis fue que los elementos que conforman el discurso relacionado con el concepto de interculturalidad de los actores operativos del PEBSF —coordinadores nacionales, asesores técnico-pedagógicos y docentes de escuelas primarias públicas focalizadas en el Distrito Federal, hoy Ciudad de México—, se encuentran constituidos por la coexistencia de diversas significaciones, las cuales reflejan la variedad de posiciones tanto sociales como educativas sobre aspectos como cultura, migración, frontera e identidad, que reflejan la complejidad de la puesta en marcha en el aula de políticas públicas de enfoque intercultural ante la migración.

Si bien, la interrogante que guio la investigación partió de la necesidad de conocer la forma en que opera dicho proyecto, se encaminó principalmente a indagar la manera en que los actores mencionados significan el concepto de interculturalidad, a partir del estudio de las relaciones que se establecen en torno a él y los aspectos concretos que van configurando su discurso. Con ello, se busca ubicar posibles caminos de análisis para la pedagogía ante el cruce de la migración pendular y la experiencia educativa binacional.

En la investigación se utilizó el enfoque cualitativo en educación, el cual se entiende como “una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de los fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socio educativos” (Sandín, 2003, p.123); esto a través de dos momentos: (a) uno descriptivo, identificando contextos, instituciones y personas; y (b) otro interpretativo, en torno a la comprensión del significado del texto y la acción (Colas, 1997 como se citó en Sandín, 2003).

Las fuentes de información y análisis que se utilizaron fueron los discursos de sus actores operativos, tanto de coordinadores y apoyos técnico-pedagógicos como de docentes, mediante la realización de entrevistas semiestructuradas (Taylor & Bogdan, 1996), elaboradas con un guion predeterminado, pero flexible; en el que las preguntas, a pesar de estar focalizadas en temas comunes, no implican una linealidad estricta, “un estilo de entrevista que exige adaptar la formulación y el orden de las preguntas a cada entrevistado” (Valles, 2007). Dicho guion fue elaborado buscando información de dos aspectos: (a) las referencias conceptuales que conforman el discurso en torno al concepto de interculturalidad y (b) la significación que los entrevistados otorgan a aspectos relacionados con el contexto del PEBSF (i. e., migración, identidad, cultura y frontera).

Es importante mencionar que el análisis de las significaciones de los conceptos enunciados se realizó reconociendo el discurso no como algo separado de la acción, sino bajo la idea de Derrida sobre el texto, entendido como una “red de prácticas sociales generadoras de significación” (Buenfil & Granja, 2002, p.61), desde la pluralidad de posiciones del sujeto que actúan en tiempo y espacio en conjunto sobredeterminados (Laclau & Mouffe, 2004) y que “es dependiente del contexto, en tanto que siempre se inserta en diversas superficies discursivas” (Torfing, 2004, p.33). Cabe precisar que los entrevistados desarrollaban diferentes responsabilidades y tenían diferentes campos de acción en el PEBSF, pero debido a que el punto básico de análisis son los discursos en torno al enfoque intercultural fue posible comprender al conjunto de las entrevistas como una formación discursiva, es decir, “agrupados en torno a una significación común” (Buenfil, 1993, p.5).

En este sentido, se estableció una muestra intencional (Hernández et al., 2010), es decir, seleccionada directamente por el investigador de acuerdo con la disponibilidad y facilidad de acceso a los entrevistados, siendo el criterio principal su pertenencia de manera oficial al PEBSF. La elección final de los entrevistados correspondió con la siguiente agrupación de acuerdo a sus cargos y funciones: (a) dos responsables nacionales en DGDGIE del Proyecto Educación Básica sin Fronteras, cuya función fue la coordinación y asesoría para el diseño de talleres de capacitación docente; (b) cuatro asesores técnico-pedagógicos de las Direcciones de Educación Primaria 1 y 2, encargados de proporcionar la capacitación a los docentes de las escuelas focalizadas; y (c) nueve docentes pertenecientes a escuelas focalizadas por el PEBSF.

Las entrevistas se realizaron en la DGDGIE, las direcciones de educación primaria 1 y 2, y en escuelas primarias ubicadas en las delegaciones Cuauhtémoc,

Azcapotzalco y Gustavo A. Madero, zonas que se caracterizan por una acentuada urbanización y contrastantes en términos socioeconómicos. Debido a la decisión de reestructurar el proyecto al final de su operación, las nacionalidades de los alumnos que eran atendidos por estas escuelas fueron variadas; la Tabla 1 muestra la institución escolar de pertenencia de los docentes entrevistados en relación con el origen y número de los alumnos atendidos. Para brindar un panorama más completo, se puede observar en la Figura 1, el mapa completo de entrevistas en relación con las instituciones en donde laboraban, así como la focalización del ciclo escolar donde se atendió a los alumnos.

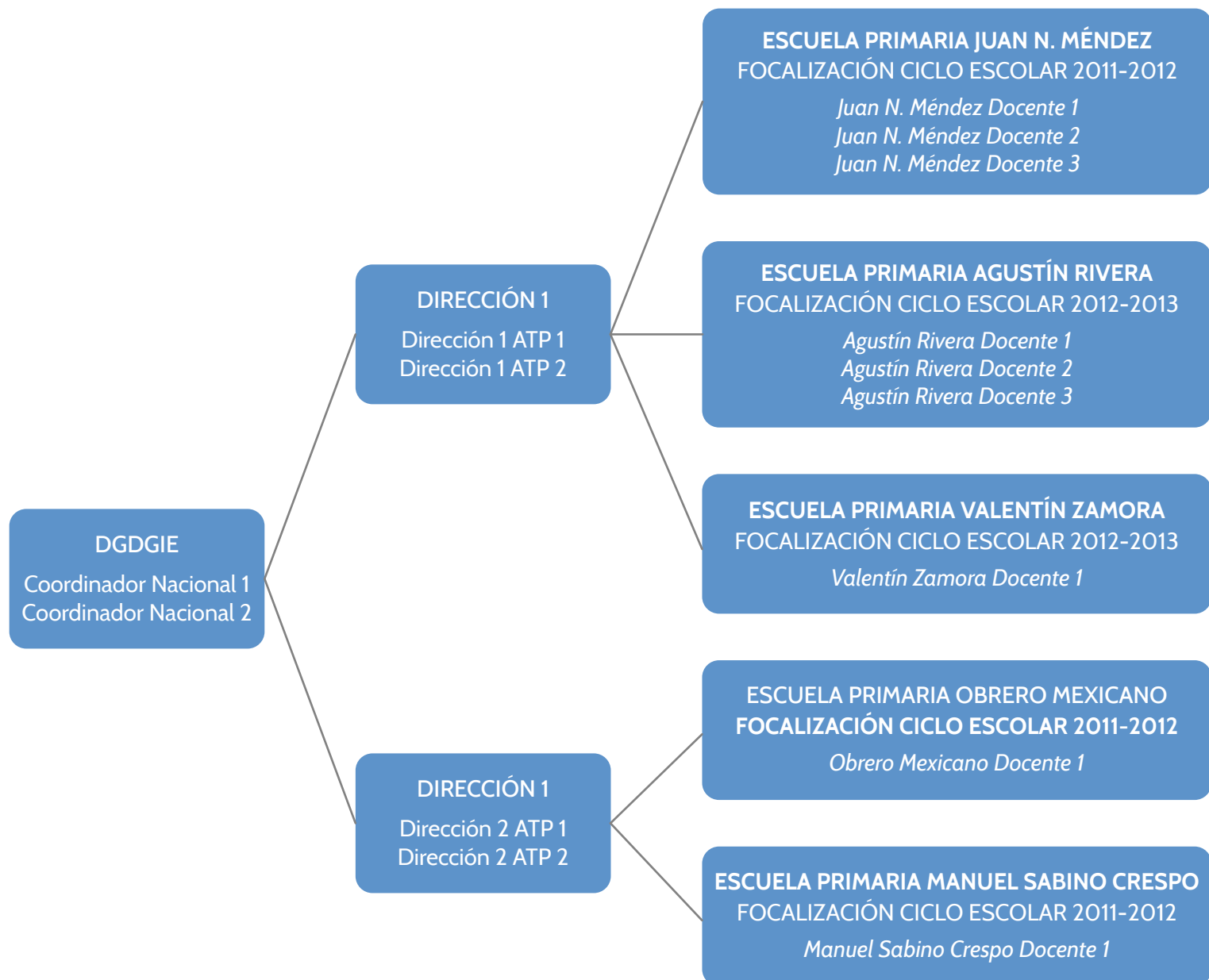
Tabla 1

Correspondencia de institución y tipo de alumnos atendidos

Institución de pertenencia de los docentes	Origen de los alumnos atendidos	Número de alumnos
Escuela primaria General Juan N. Méndez	Estados Unidos	4
Escuela primaria Obrero Mexicano	Estados Unidos	2
Escuela primaria Manuel Sabino Crespo	Estados Unidos	2
Escuela primaria Agustín Rivera	China	3
	Ecuador	1
	Estados Unidos	1
	Oaxaca (Triqui)	2
Escuela primaria Valentín Zamora	Tailandia	1

Nota: Datos proporcionados en entrevistas en Dirección 1 y 2. Mapa de entrevistas.

Figura 1
Mapa de entrevistas



El espacio de análisis

El análisis de las entrevistas partió del reconocimiento de que la importancia del entrecruce entre migración y educación cobra especial relevancia desde el contexto del sistema educativo público, es decir “el espacio regido por definiciones y acciones que tienden a configurar las relaciones sociales y a dar un sentido de lo que significa la identidad y la valoración de lo nacional” (Luna, 2006, p.119). Bajo este entendido, se contemplaron cuatro aspectos específicos que ayudaran a dimensionar y poner en juego las referencias discursivas de los entrevistados con el marco teórico: la interculturalidad, la frontera, la cultura y la identidad.

La interculturalidad puede entenderse como un entramado de concepciones que van variando en relación con los lugares y las intenciones con la que es

expuesto, es decir, un discurso que se sitúa en un determinado tiempo y espacio (Mateos, 2010). En este sentido, Coronado (como se citó en Mateos, 2010) hace dos puntualizaciones importantes: (a) su carácter transnacional, en referencia a que esta se encuentra atravesada por los contextos históricos, las estructuras estatales y las decisiones políticas, pero también desde la especificidad de los espacios disciplinarios donde son enunciados; y (b) su carácter migrante, referente a la polisemia de la interculturalidad “que se constituye como campo de fuerzas políticas en que sus diferentes actores [...] se encuentran construyendo sus sentidos y sus prácticas” (p.38).

El segundo aspecto, la frontera, contempla que los procesos migratorios y los fenómenos sociales relacionados con el contexto de las fronteras (Román & Carrillo, 2017), se pueden entender extendiendo la definición geográfica-política del imaginario fronterizo; “las fronteras más que un recorte geográfico de subconjuntos políticos, son representaciones políticas del espacio, según las creencias, ideologías y deseos políticos dominantes de la idea de límite” (Zúñiga, 1993, p.141), es decir, también desde este espacio se definen las diferencias entre un *ellos* y un *nosotros*, una diferencia cultural; sin embargo, esto no implica exclusivamente puntos de separación, sino también espacios de intersección y adyacencias (Zúñiga, 1993).

Los fenómenos sociales que se conforman en estos espacios están contenidos en un marco complejo, flexible, multirreferencial y multidireccional; “cada vez es más frecuente en el mundo contemporáneo lo que comúnmente se identifica como comunidades transnacionales, condiciones de transnacionalismo y configuraciones transregionales” (Guzmán, 2003, p.310). Así, desde una visión transnacional, la frontera se entiende también como una perspectiva-escenario (Garduño, 2003), en donde se ponen en juego de manera descentralizada conceptos como nación, lealtad, pertenencia y, más aún, los lugares desde donde parten estos y son legitimados.

El tercer aspecto cuestiona la práctica de identificar la cultura como rasgos o peculiaridades de los sujetos que pueden ser observados, “reducir la cultura a una lista de elementos de la cultura material” (Robichaux, 2005, p.71) poniendo en conflicto la idea de conocer al otro no por lo que expresa o hace, sino por lo que se sabe que es, como afirma Robichaux (2005), retomando a Scott Cook y Jong-Taick, “con las categorías usuales que hacen hincapié en el ‘ser’ y no en el ‘hacer’ para clasificar a la gente” (p.93). Las definiciones culturales no están cerradas ni son permanentes, precisamente por ser consecuencia de un carácter histórico y relacional; no es inmutable, sino en constante cambio, debido a

los procesos históricos, a las decisiones y a los momentos de asimilación y de ruptura, porque “nunca son singulares, sino construidas de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes a menudo cruzados y antagónicos” (Hall, 2003, p.17).

Desde estas precisiones, y retomando la identidad como cuarto aspecto, “las adscripciones identitarias no son ‘naturales’, no están determinadas ni por ‘la sangre’ ni por el ‘lugar de nacimiento’ y son producto de incesantes construcciones, imaginaciones e invenciones” (Grimson, 2000, p.34); por ello, “la cultura no debe entenderse nunca como un repertorio homogéneo, estático e inmodificable de significados, por el contrario, puede tener a la vez ‘zonas de estabilidad y persistencia’ y ‘zonas de movilidad’ y cambio” (Giménez, 2005, p.3).

Al tomar en cuenta el contexto de la migración como situado e histórico, se posibilita vislumbrar otras formas de recrear los conceptos y prácticas relacionados con aspectos como la cultura y la identificación.

Las identidades tienen que ver con el uso de los recursos de la historia, la lengua y la cultura en el proceso de devenir y no de ser, no “quiénes somos” o “de dónde venimos” sino en qué podríamos convertirnos, como nos han representado y como atañe ello al modo en que podríamos representarnos. (Hall, 2003, p.18)

Es importante también tener claro que en los territorios o lugares donde se escenifica la distinción —desde donde se crean y recrean los significados de lo cultural, como son las políticas públicas o la escuela—, no desaparecen del todo los asideros que tradicionalmente han servido para posicionar y fijar las definiciones en torno a las culturas y la identidad.

Camino de la atención a la diversidad. Primeras respuestas

La operación del PEBSF no se analizó de manera exhaustiva, por no ser el objetivo principal de la investigación, sin embargo, los datos obtenidos de algunos aspectos pueden proporcionar una comprensión más amplia del contexto operativo, así como de las definiciones que tuvieron un impacto en el desarrollo de la investigación.

Aproximaciones sobre la cobertura

La falta de datos confiables, acerca de cuántos alumnos de retorno están en las aulas de escuelas en México (Sánchez & Zúñiga, 2010), es una situación a la que

no escapa el espacio en donde se realizó la investigación, pero fue posible encontrar algunas cifras que ayudan a tener una aproximación. El Diagnóstico Estatal del Distrito Federal, hoy Ciudad de México, del PEBSF, realizado por el Dr. Roger Díaz de Cosío (SEP, 2010), señala que en 2010 existían alrededor de 7000 alumnos inmigrantes en escuelas de educación básica, procedentes de alrededor de 68 países; el 70% de Estados Unidos, es decir, aproximadamente 4800 alumnos. Esa cifra no es muy lejana a la de otros estados considerados de tradición migrante como Zacatecas, en el que calculaba que había cerca de 5000 alumnos binacionales y 7500 con experiencia educativa en Estados Unidos, en el 2006 (Zúñiga, 2013). ¿Cuántos de estos alumnos actualmente tienen experiencia educativa binacional? No se encontró una cifra certera, aunque es posible que la tendencia al alza de otros estudios similares se mantenga, dado que muchos alumnos que han estudiado en Estados Unidos son mexicanos de nacimiento y, por lo tanto, en las escuelas no son registrados como extranjeros. El PEBSF seleccionaba escuelas a las que denominaba focalizadas considerando dos aspectos: (a) que contarán con las características requeridas: población infantil migrante con experiencia escolar México-EUA (SEP, 2011); y (b) que incluyeran una cantidad considerada alta de alumnos transnacionales. Bajo estos parámetros, en el ciclo escolar 2011-2012 se registraron 34 escuelas de educación básica en esta condición, de las cuales solo cuatro correspondían a primarias generales (PEBSF-EIMLE, 2012), que es el tipo de las que se consideraron para la investigación.

Estrategias de operación

La operación del PEBSF se llevó a cabo de manera similar a la que se planteaba desde la DGDGIE para diferentes estados de la república, coincidiendo con las estrategias generales propuestas al seguir una secuencia que se puede resumir en los siguientes pasos: diagnóstico, focalización de escuelas, capacitación en instancias estatales para asesores técnico-pedagógicos, replica de capacitación a docentes de escuelas focalizadas y seguimiento. Con la información de las entrevistas realizadas, en la operación de dicha secuencia se pudieron ubicar algunos aspectos problemáticos: la capacitación a los asesores técnico-pedagógicos (ATP) y docentes fue irregular, esto implicó que de los cuatro asesores uno no recibiera capacitación en DGOSE; respecto a los docentes, en su escuela, todos contaban con libros impresos o digitalizados del proyecto, pero solo tres habían recibido un taller con información específica —seis horas en tres días—, mientras que otra misma cantidad tuvieron solo una plática informativa y los tres restantes solo dispusieron de los materiales informativos; en tanto que el alcance en la

atención fue limitado al estar focalizado en máximo dos escuelas por cada dirección escolar en cada ciclo.

Un último aspecto a destacar fue que durante el ciclo escolar 2012-2013, el PEBSF tuvo un giro muy importante en su operación, dado que se decidió que los objetivos, el enfoque, las estrategias y los materiales utilizados podían ser de utilidad no solo para los alumnos transnacionales provenientes de los Estados Unidos, sino que podrían ser aprovechados para el apoyo a los docentes que atendieran otro tipo de alumnos considerados dentro de la diversidad cultural en un sentido amplio; esto llevó a definir la focalización de escuelas o que atendieran a alumnos de diversas nacionalidades o alumnos indígenas, sin importar en ningún caso la existencia o no de experiencia educativa anterior, ni el lugar específico de procedencia; con ello, se sumaron al campo de acción del proyecto en las direcciones 1 y 2, escuelas con alumnos de nacionalidad china, tailandesa y ecuatoriana, además de alumnos mixtecos y zapotecos.

De esta manera, el grado de dificultad en su operación creció, pues una estrategia pensada específicamente para alumnos provenientes de Estados Unidos, con las especificaciones que esto conlleva, se adaptó —o al menos se intentó hacerlo— para una gama de diversidad más amplia. El contexto anterior propició también una mayor complejidad en la concepción de elementos como el concepto de interculturalidad, lo cual se ve reflejado en las entrevistas.

Entrevistas. Algunas puntualizaciones

Las conclusiones del análisis de la investigación, en lo referente a las entrevistas, no han sido desarrolladas en su totalidad, pero fue posible ubicar algunos aspectos relevantes en torno a tres aspectos: (a) las referencias a la interculturalidad, (b) las referencias sobre la migración y (c) las referencias sobre la definición de los aspectos que caracterizaban a los alumnos, ¿quiénes son? y ¿qué los hacía diferentes? Esto busca establecer conexiones con los momentos anteriores y con aspectos del marco teórico como la frontera, la identidad y la cultura.

Las referencias a la interculturalidad, basadas en sus primeras respuestas, indican que, si bien son cercanas, no hay una idea homogénea de esta, encontrándose hasta más de diez conceptos diferentes para expresarla, en los que paradójicamente no se mencionaba el de diálogo, concepto básico del enfoque intercultural de la CGEIB. Las definiciones enunciadas iban desde el intercambio de información cultural y valorar lenguas y tradiciones hasta el recuperar experiencias de los alumnos considerados como diferentes, la inclusión y el conocer para poder adaptar:

Conocer otras este, formas de vista otras formas de hablar eh, y si es importante porque más que nada como docente tienes que saber manejar, trabajar con personas que piensan y son diferentes a ti y diferentes a los demás. (Docente 1, comunicación personal, Escuela primaria Juan N. Méndez)

Valores y conocimiento de ellos, igual de las costumbres de otras culturas, ¿no? O sea, usar esa pedagogía, pero cómo le enseñó, cómo están acostumbrados, cómo enseñan en otros lados. (Docente 1, comunicación personal, Escuela primaria Valentín Zamora)

El total de las narraciones permitieron reconocer algunos puntos en común: (a) sus respuestas consideraban la relación que habían tenido con los alumnos contemplados por el PEBSF, con los cuales habían desarrollado ya un trabajo previo, y (b) en su totalidad consideran que la interculturalidad implica el contacto entre culturas diferentes. Este último aspecto fue importante porque adjudica a los alumnos focalizados, la posesión de una cultura distinta a la mexicana. Las intencionalidades hacia dicho enfoque variaban en relación con la posición que ocupaban los entrevistados, ya que, si bien para los coordinadores y ATP la sensibilización es un aspecto fundamental para los docentes, la integración escolar es un aspecto básico del enfoque.

Las referencias a la migración en el sistema escolar, aspecto que dio sentido inicial al proyecto, permite reconocer en las respuestas de los entrevistados que, en términos generales, coincidieron en la idea de que las personas migran para buscar una mejor condición de vida que no encuentran en su país. Por ejemplo, un docente que tenía un alumno proveniente de China expuso que:

Creo que la migración se da por los objetivos que nos planteamos en muchas ocasiones, como seres humanos, o sea, no creo que ellos se hayan querido venir a vivir nada más porque les gustó México, yo creo que todos necesitamos cubrir algunos aspectos de nuestra vida y por eso buscamos el cómo cubrirlas y estas necesidades nos hacen migrar. (Docente 1, comunicación personal, Escuela primaria Agustín Rivera)

Mientras que un docente que atendía a un alumno indígena y a otro alumno estadounidense dijo lo siguiente:

Yo creo que aquí se da en todos los casos todo mundo migra a lo mejor fue por situaciones económicas o por el trabajo pues aquí a la mejor el contexto pues nos ayudó aquí a nosotros ¿no? Qué bueno, que aquí viene toda la gente a trabajar. (Docente 2, comunicación personal, Escuela primaria Agustín Rivera)

Si bien inicialmente hay una comprensión de la migración en sus respuestas, también se expresó una relación conflictiva con el contexto; por un lado, se le vinculó a consecuencias o situaciones negativas como el abandono o una situación de ilegalidad:

Veo que hay mucha migración a Estados Unidos y yo creo, dando vuelta por algunos estados con la familia, me he dado cuenta de que algunos estados están vacíos entonces, si ya no hay esa, ese querer a nuestro México, ¿verdad? donde digamos, me voy a quedar aquí, sacar adelante a mi familia. (Docente 2, comunicación personal, Escuela Primaria Juan N. Méndez)

Con relación a este aspecto, también refleja percepciones sobre repercusiones emocionales conflictivas para los alumnos, aunque esta última se acentuó en el caso de las referencias de los alumnos transnacionales:

Muchos de ellos, muchos, muchos, muchos se han, hayan regresado a México, porque los deportaron, a las familias esa, esa es una situación de quiebre eh, sobre todo emocional, porque tuviste que salir rapidísimo y posiblemente se quedó uno de tus parientes allá y se quedaron tus amigos y acá pues, tienes a la mejor una parte de tu familia y allá tienes otra parte de tu familia. (Coordinador Nacional 1, comunicación personal)

Este tipo de niños, porque de por sí ellos cuando llegan aquí, se sienten desubicados, desorientados, se sienten cómo podríamos decir, como en otro planeta. (Docente 1, comunicación personal, Escuela primaria Obrero Mexicano)

Finalmente, partiendo del entendido que los entrevistados consideraron a los alumnos focalizados como portadores de una cultura diferente, en el último momento de análisis se registraron las referencias discursivas relacionadas con dos cuestionamientos: ¿qué los hacía diferentes? y ¿quiénes son? A partir de ello, se pudieron ubicar tres puntos básicos que funcionaron como factor de diferenciación: la lengua, el aspecto físico y las experiencias o conocimientos:

Pues nos aportan su, bueno, en primera, el idioma ¿no? Que hablan diferente a nosotros, su lenguaje, su lenguaje pues es diferente este, a lo mejor los gustos por la, las tradiciones. (Docente 1, comunicación personal, Escuela Juan N. Méndez)

También suele pasar que a lo mejor los papás son chinos y los niños ya nacen aquí, pero, pues, de todos modos, los rasgos de... pues, sí, de chino. (Docente 2, comunicación personal, Escuela primaria Agustín Rivera)

No, son buenísimos en matemáticas, en cuanto a las matemáticas ellos son buenísimos, este, en exploración, bueno, saben identificar las características. (Docente 1, comunicación personal, Escuela primaria Agustín Rivera)

Estos factores de diferencia también funcionan en sentido contrario, pues no solo afirman, sino también niegan o limitan, sobre todo en el caso de los alumnos trasnacionales:

No se me ha dificultado tanto porque al menos los niños que han sido mis alumnos, no, no hablan totalmente, no hablan el inglés, así al cien por ciento, este, sí manejan un buen porcentaje de español [...] muy pocos se dieron cuenta que era un niño extranjero porque te digo, convivía y solamente cuando jugaba con otros niños de otro grado se le quedaban viendo. (Docente 1, comunicación personal, Escuela primaria Manuel Sabino Crespo)

No, no, no. O sea, mi niña es todo lo contrario, solamente porque uno dice “ella viene de EU”, o “ella nació en EU”, es porque se da uno cuenta que ella es americana. (Docente 3, comunicación personal, Escuela primaria Juan N. Méndez)

Mire, yo creo que nada más los primeros años de su vida, bueno ahorita tiene seis años, está pequeño, pero parece ser que el no, no, este, no vivió más que cuatro años en Estados Unidos. (Docente 1, comunicación personal, Juan N. Méndez)

Las últimas puntualizaciones permiten entrever la presencia de la valoración altamente positiva de lo que se considera la cultura nacional mexicana. Lo anterior toma relevancia si se consideran dos aspectos: el primero, que la mayoría de los entrevistados expresaron que el proceso de adaptación a los contenidos curriculares no presentó mayores problemas por lo que entonces, quedó como el objetivo final la integración cultural:

Principalmente lo que hacemos es abrirles la, la ventana de nuestra cultura, yo creo que, a lo mejor, en todas las escuelas, no sé a lo mejor la ceremonia de cada lunes les enseña, primero, nuestros símbolos patrios, yo creo que muchos de nosotros lo que queremos es inculcar el respeto para nuestros símbolos patrios, quizá una bandera no signifique lo mismo para cada niño, pero sí, sí, inculcarles a lo mejor nuestra, nuestro amor a la patria. (Docente 1, comunicación personal, Escuela primaria Agustín Rivera)

No solamente eso, tiene que, tiene también que ver con, eh, sentirse bien en la escuela, el ser bien recibido, eh, cuando se vayan otra vez a Estados Unidos o a otro país, este, que sientan que aquí hubo un sistema educativo que los recibió, que los hizo sentir parte de su propio país. (Coordinador Nacional 1, comunicación personal)

El segundo aspecto está relacionado con la afirmación inicial de los entrevistados acerca del reconocimiento de la pertenencia a otra cultura, aun por parte de los alumnos transnacionales provenientes de Estados Unidos, y la necesidad de *rescatar* lo que se considera como *su parte mexicana*:

Nosotros como docentes, como asesores técnicos, pues debemos promover que no se pierda esa riqueza, ¿no? Que al contrario se, se pueda valorar, se pueda decir yo estoy orgulloso de tener esta raíz. (ATP 1, comunicación personal, Dirección 1)

Pues primero una experiencia diferente, porque se reencuentra con sus raíces, aquí él vivió, por ejemplo, lo que fue el día de muertos, lo que fue las posadas, lo que fue reyes, lo que fueron convivios, así muy particulares, que él me decía, es que eso allá no se festeja, allá es el halloween, allá es la navidad y no hay posadas, ya ves que aquí se rompen piñata, principalmente eso ¿no? (Docente 1, comunicación personal, Escuela primaria Manuel Sabino Crespo)

Incluso, se asomó la posibilidad de atenuar o borrar esta diferencia:

Pero sí se les van inculcando estos valores a los niños este, desde muy pequeños para, este para que defiendan a toda costa nuestra cultura y nuestros valores. (Docente 1, comunicación personal, Escuela primaria Obrero mexicano)

Bueno sí, naciste allá, pero a final de cuentas eres de aquí, bueno, esa visión yo tengo, naciste allá, pero eres de aquí, porque eres de padres mexicanos [en referencia a una alumna que tuvo el ciclo escolar anterior], yo siento también que, por ejemplo, en el caso de mi pequeñita, ella ya tiene como que más influencia mexicana, aunque diga lo que diga, ella tiene más influencia mexicana [en referencia a una alumna que en ese momento cursaba el ciclo escolar con ella]. (Docente 3, comunicación personal, Escuela primaria Juan N. Méndez)

Como se observó, las puntualizaciones presentadas están lejos de ser homogéneas y, en sí mismas, reflejan la diversidad de posiciones desde las cuales el discurso de lo intercultural no solo se implementa, sino que también se interpreta. En este sentido, es posible reconocer el peso de los marcos institucionales, pero también las particularidades de quienes actúan en ellos (Mateos, 2010), la dificultad de las definiciones ante un contexto de intersección y adyacencias (Garduño, 2003; Zúñiga, 1993) y las divergencias personales ante lo que provoca la necesidad de definir lo propio y lo ajeno, las diferencias culturales (Giménez, 2005; Hall, 2003) en un contexto migratorio, que irrumpió de manera inesperada, donde incluso parece no haber siquiera puntos de donde partir:

Con el papá pues, también muy poco las entrevistas y también pues me fui de allá, me gusta allá, pero me fui y no tiene religión el niño, no, no cree en nada, o sea el niño simplemente no tiene una identidad nacional [...] tiene la capacidad, pero porque el abuelo habla francés, en su casa le hablan francés también, le hablan inglés, si yo creo que sí, llega a aprender varios, pero si no se consolida bien en uno y si no lo... entonces, con él no he podido aprender mucho ¿no? Él me platica qué siente, porque no es lo mismo si yo leo algo, a que lo que él siente, realmente qué es lo que él siente o qué quiere, no le gusta su país o si le gusta en otro lado donde él ha estado. Porque le quiero preguntar: “oye, y ¿dónde...? Y nada [atendió alumno tailandés]. (Docente 1, comunicación personal, Escuela primaria Valentín Zamora)

Consideraciones finales

La situación que se presenta en las escuelas mexicanas, tanto a los alumnos transnacionales como a los docentes, va más allá del ámbito estricto de las evaluaciones académicas; muestra que los contextos actuales tanto educativos como sociales son multidimensionales y que los marcos metodológicos fundados en una disciplina contenida en sus propios preceptos, que anteriormente servían para

explicar y *proponer* soluciones, ya no es suficiente. La problemática de estos niños es ¿cultural? ¿Económica? ¿Lingüística? ¿Política? ¿De derechos humanos? ¿De organización escolar? ¿Pedagógica? Todas estas cuestiones deben estar presentes, independientemente del camino metodológico que elija el investigador, no para crear obstáculos, sino para orientar las posibles propuestas, no solo de atención inmediata, sino de comprensión y valoración del fenómeno a largo plazo.

En este contexto, se podría aventurar a señalar que la escuela no es la solución definitiva, pero “es esencial no solo para la educación sino para la capacidad de convivir en un mundo de identidades plurales” (Castells, 1999, p.21). Por ello, no se apuesta por soluciones únicas ni idílicas y se reconoce importante apreciar el proceso de construcción que nos sirve de guía; por lo tanto, los resultados de esta investigación no deberán ser entendidos como productos finales y homogéneos; los procesos construidos, compartidos o descubiertos deberán seguir sus propios rumbos y son precisamente estos los que más interesa observar, escuchar, documentar y analizar.

Referencias

- Aguirre, G. (1993). *Lenguas vernáculas*. Fondo de Cultura Económica.
- Buenfil, R. (1993). *Análisis de discurso y educación*. CINVESTAV/DIE.
- Buenfil, R., & Granja, J. (2002). Lo político y lo social. Trayectorias analíticas paralelas. En R. N. Buenfil (Eds.), *Configuraciones discursivas en el campo educativo* (pp. 17-108). Plaza y Valdés.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2021). Artículo 2. Constitución publicada en el Diario Oficial de la Federación el 5 de febrero de 1917. Última reforma publicada. *Diario Oficial de la Federación, DOF 28-05-21*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Castells, M. (1999). *Globalización, Identidad y Estado en América Latina*. PNUD. https://flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1266426228.globalizacion_castells.pdf
- Garduño, E. (2003). Antropología de la frontera, la migración y los procesos transnacionales. *Revista de la Frontera Norte*, (15), 65-89. <http://www.redalyc.org/pdf/136/13603003.pdf>
- Giménez, G. (2005). *La cultura como identidad y la identidad como cultura*. III Encuentro Internacional de Promotores y Gestores Culturales, Guadalajara, México. https://sic.cultura.gob.mx/ficha.php?table=centrodoc&table_id=70

- Gómez, M. (1994). Investigación educativa y polémica en América Latina. En A. Puiggrós, & M. Gómez. (Eds.), *Alternativas pedagógicas sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana*. Miño y Dávila.
- Griego, T. (2012). Migración de Sonora a Arizona. Retos para los profesores en la dinámica de cambio de los salones de clase. En G. C. Valdéz (Ed.), *Movilización migración y retorno de la niñez migrante. Una mirada antropológica*. El Colegio de Sonora/Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Grimson, A. (2000). *Interculturalidad y educación*. Grupo Editorial Norma.
- Guzmán, E. (2003). Migración, Interculturalidad y educación. Incompatibilidades y desafíos. En J. Hernández-Díaz., A. Pozzer, & E. Cecchetti (Eds.), *Inclusión y diversidad: Discusiones recientes sobre la educación indígena en México*. Centro de Estudios y desarrollo de las lenguas indígenas en México.
- Hall, S. (2003). *Cuestiones de identidad cultural*. Amorrortu.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Jablonska, A. (2010). La política educativa intercultural del gobierno mexicano en el marco de las recomendaciones de los organismos internacionales. En S. Velasco, & A. Jablonska (Eds.), *Construcción de políticas educativas interculturales en México*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Laclau E., & Chantal M. (2004). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Fondo de Cultura Económica.
- Luna, E. (2006). Formación Cívica y Ética en la educación básica: retos y perspectivas para las escuelas del siglo XXI. En I. Castro (Ed.), *Educación y ciudadanía. Miradas Múltiple*. CESU/Plaza y Valdés.
- Mateos, L. (2010). *La migración transnacional del discurso intercultural. Su incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz*. Abya Yala.
- Olive, L. (2004). *Interculturalismo y justicia social*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Padilla, M. (Coord.). (2009). *Pensar desde el otro lado. Los desafíos de una educación sin fronteras*. Secretaría de Educación Pública.
- Proyecto Educación Básica sin Fronteras / Estrategia Integral para la Mejora del Logro Educativo. (2012). *Listado de escuelas con niños, niñas y jóvenes migrantes focalizadas Distrito Federal, Ciclo Escolar 2011-2012*. [Documento informativo]. PEBSF-EIMLE.
- Robichaux, D. (2005). Identidades cambiantes: “Indios” y “Mestizos” en el Suroeste de Tlaxcala. *Relaciones*, 26(104), 58-104.

- Román, B., & Carrillo, E. (2017). “Bienvenido a la escuela”: experiencias escolares de alumnos transnacionales en Morelos. *Sinéctica*, (48), 1-19.
- Sánchez, J. (2008). Elementos conceptuales para la comprensión de la escolaridad transnacional. En V. Zúñiga, E. Hamann, & J. Sánchez (Eds.), *Alumno transnacionales. Escuelas mexicanas frente a la Globalización*. Secretaría de Educación Pública.
- Sánchez, J., & Zúñiga, V. (2010). Trayectorias de los alumnos transnacionales en México. Propuesta intercultural de atención educativa. *Trayectorias*, 12(30), 5-23.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.
- Schmelkes, S. (2004). *La formación de valores en la educación básica*. Biblioteca para la educación del maestro. Secretaría de Educación Pública.
- Schmelkes, S. (Coord.). (2008). *El enfoque intercultural en educación: Orientaciones para maestros de primaria*. SEP, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Secretaría de Educación Pública. (2010). *Diagnóstico Estatal. Proyecto Educación Básica sin Fronteras*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Orientaciones para la puesta en práctica de la EIMLE*. SEP.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Torring, J. (2004). Un repaso al análisis del discurso. En R. Buenfil-Burgos. (Ed.), *Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad. Seminario de análisis de discurso educativo* (pp. 31-51). Plaza y Valdés.
- Valdéz, G. (2012). *Movilización migración y retorno de la niñez migrante. Una mirada antropológica*. Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Valdéz, G. (2013). Desafíos contemporáneos en la migración internacional: niñez migrante de retorno. En G. Córdova-Bojórquez, J. Dutram, B. Lara, J. Rodríguez, & G. Rodríguez (Eds.), *Desarrollo humano transfronterizo: retos y oportunidades en la región Sonora-Arizona* (pp. 335-348). El Colegio de Sonora.
- Valles, M. (2007). *Entrevistas cualitativas*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Zúñiga, V. (1993). Elementos teóricos sobre la noción de frontera. Reflexiones en torno a la tesis de Michel Foucher. *Revista Frontera Norte*, 5(9), 139-146.
- Zúñiga, V. (2013). Migrantes internacionales en las escuelas mexicanas: desafíos actuales y futuros de política educativa. *Revista Electrónica Sinéctica*, 40, 1-12. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99827467009.pdf>

Zúñiga, V., & Hamann, E. (2008). Escuelas nacionales, alumnos transnacionales: la migración México/Estados Unidos como fenómeno escolar. *Estudios Sociológicos*, 26, 65-85.

Zúñiga, V., Hamann, E., & Sánchez, J. (2008). *Alumnos transnacionales. Escuelas mexicanas frente a la Globalización*. Secretaría de Educación Pública.

Los cambios en la política educativa para los niños migrantes: el caso de Oaxaca

*Luz María García García**

Los niños siempre han estado involucrados en la migración, mientras la migración familiar ha existido. Sin embargo, las difíciles condiciones de la migración contuvieron la movilidad de los niños y las mujeres durante mucho tiempo, haciendo que fueran únicamente los hombres quienes migraran.

A pesar de los riesgos del proceso migratorio, se encuentran las aún más difíciles condiciones de vida en los lugares de origen y eso lleva al dilema respecto a qué es lo mejor: migrar todos o quedarse en el lugar de origen, donde no existen las condiciones para subsistir; ante este dilema, la decisión más obvia es migrar para subsistir y la subsistencia depende de los esfuerzos de todos los miembros de la familia. Entonces, aparece la migración de los niños junto con sus familias. En México, los niños migrantes son un fenómeno cada vez más común. Existe diversidad en los procesos migratorios que los caracterizan. Por un lado, están los niños que siendo extranjeros llegan a México, los niños mexicanos y méxico-americanos que experimentan procesos de migración transnacional y el grupo de niños jornaleros agrícolas, quienes por sus características son uno de los grupos más vulnerables en el proceso migratorio.

Este trabajo se concentra en analizar los cambios en la política educativa para los niños jornaleros migrantes, particularmente la desaparición del Programa de Educación Primaria para Niños y Niñas Migrantes (PRONIM); el cual estaba diseñado para que lo operaran las entidades federativas, sin embargo, al no existir, una pregunta que surge es, ¿cuáles son los retos y alternativas que existen

* Profesora Investigadora de Tiempo Completo, Instituto de Estudios Municipales, Universidad de la Sierra Sur, Oaxaca. luz2g@yahoo.com.mx

tanto para los gobiernos estatales como para la población de niños jornaleros migrantes? Otro de los cambios que se analiza en este trabajo es la política de inclusión educativa de la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través del Programa de Inclusión Educativa¹ que, si bien no está reemplazando al PRONIM, de alguna forma marca una estrategia a seguir en el modelo educativo.

La metodología utilizada es cualitativa, se basa en las técnicas de revisión de documentos oficiales y las reglas de operación del programa, en el periodo del 2005 al 2013, para el análisis de los cambios en la política educativa a nivel nacional. En el caso de Oaxaca, como un ejemplo de lo que está sucediendo en las entidades federativas, se recurrió a la técnica de entrevista semiestructurada aplicada al coordinador estatal de los Servicios Educativos de Atención a la Niñez Migrante (en adelante aparecerá como “Coordinador-SEANM”), un actor clave dentro del proceso de implementación de la política educativa para niños jornaleros migrantes en el estado de Oaxaca.

A partir de esto último, se describen las características de los distintos grupos de niños migrantes que convergen en el estado de Oaxaca, para entender mejor la complejidad del problema de la atención educativa a esta población tan ecléctica. El documento se divide en cuatro apartados: el primero describe las características de los niños jornaleros migrantes, el segundo apartado es la descripción del Programa PRONIM, el tercero se refiere a los cambios en la política y las implicaciones para los gobiernos estatales, el cuarto apartado describe el caso del estado de Oaxaca y, finalmente, se presentan las conclusiones.

Los niños jornaleros migrantes y sus características

Los niños jornaleros migrantes son todos aquellos que migran, regularmente, con sus familias desde los estados con mayor marginación en México (Guerrero y Oaxaca principalmente) a las regiones agrícolas del norte del país (Sinaloa, Sonora y Baja California). En sus regiones de origen predomina una situación de marginación y pobreza asociada a la falta de empleos bien remunerados. Lo anterior se convierte en causas de la expulsión de la población. Aprovechando estas situaciones, los “enganchadores” van a estas regiones, invitan a los pobladores de estos lugares y los llevan a trabajar a los campos agrícolas.

1 El programa Inclusión su objetivo es una escuela inclusiva, es decir, nosotros no somos nada más migrantes, es indígena es poblaciones vulnerables. [...] La política de la Secretaría de Educación es que la escuela sea incluyente, no solo las escuelas de migrantes, también las escuelas regulares. (Coordinador-SEANM).

En su proceso migratorio existe una serie de aspectos que se deben abordar, puesto que conlleva una mayor vulnerabilidad, mayores riesgos y posibles violaciones a sus derechos. Uno de los aspectos más notables, es que estos niños participan del trabajo de sus padres, cuando en México el trabajo infantil está prohibido; como consecuencia, se encuentra otra violación a sus derechos humanos: la falta de acceso a la educación.

En este proceso, sus condiciones de vida son realmente muy difíciles. Los niños se someten a hacinamiento en viviendas en mal estado y con falta de servicios básicos, jornadas de trabajo desde la madrugada hasta la tarde, en contacto con plaguicidas altamente venenosos (Schmelkers, 2002), además de padecer enfermedades gastrointestinales, respiratorias y desnutrición (Reyes, 2002), en condiciones de carencia de atención médica y, por encima de todo esto, sin atención a la educación y sin servicios de educación apropiados. Muchos de estos niños al final de su jornada de trabajo empiezan su jornada escolar, en la tarde o noche, cuando ya han estado todo el día en el arduo trabajo del campo y expuestos a altas temperaturas. Con tan poca energía y en condiciones donde no existe la infraestructura adecuada y donde los profesores trabajan con carencias y, a menudo, no están capacitados para la atención a esta población, el resultado es el bajo rendimiento escolar de los niños.

Pese a lo anterior, los niños migrantes viven en la invisibilidad, a menos que su movilidad genere crisis a los Estados;² pero mientras no representen un *problema*, entonces no son visibles para el Estado y son casi imperceptibles para la sociedad.

El Programa de Educación Básica para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (PRONIM)

La política educativa para los niños jornaleros migrantes se sustenta en las tareas³ que le corresponden al Estado, principalmente de brindar educación a todas las personas y en particular de atender con programas especiales de educación a niños y jóvenes de familias migrantes (Artículo 2° Inciso B, Fracción VIII CPEUM).

El Programa de Educación Básica para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes data de 1997, sin embargo, no inició como PRONIM, surgió

2 Como en el caso de la crisis que enfrentó el gobierno de Estados Unidos en junio y julio de 2014, cuando el número de niños migrantes que debían ser deportados rebasó su capacidad para atenderlos, mientras regresaban a su país.

3 Establecer políticas sociales para proteger a los migrantes de los pueblos indígenas, tanto en el territorio nacional como en el extranjero, mediante acciones para garantizar los derechos laborales de los jornaleros agrícolas; mejorar las condiciones de salud de las mujeres; *apoyar con programas especiales de educación y nutrición a niños y jóvenes de familias migrantes*; velar por el respeto de sus derechos humanos y promover la difusión de sus culturas.

como un modelo de atención educativa. Existen varios antecedentes de este programa hasta llegar a tener reglas de operación en 2002.

“Sin embargo, la SEP desde el año 1981 ha ofrecido atención educativa para este grupo de niños, con la operación del Programa de Educación Primaria para Niños Migrantes, en el marco del Programa Educación Primaria para Todos los Niños” (Del Real, 2012, p.17). En 1989, el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) inició la operación del Programa para la Atención Educativa de la Población Infantil Agrícola Migrante (PAEPIAM) con una cobertura inicial en cuatro estados del país (Rojas, 2011 como se citó en Pacheco-Ladrón de Guevara et al., 2016). Durante el gobierno de Ernesto Zedillo, se establece el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 (Medécigo, 2010). El antecedente inmediato del programa es el Proyecto Diseño de un Modelo de Atención Educativa de nivel primaria para Niños y Niñas Jornaleros Agrícolas Migrantes, puesto en marcha en 1997 (Rojas, 2006) bajo la responsabilidad de la SEP. “El PRONIM fue un modelo educativo intercultural específico para la población infantil migrante”; para fomentar diversas acciones de infraestructura se vinculó “con el Programa de Apoyo a Jornaleros Agrícolas (PAJA) y con asociaciones empresariales en las entidades de atracción” (Pacheco-Ladrón de Guevara et al., 2016, p.96).

Varios aspectos del PRONIM fueron duramente criticados, desde los que tienen que ver con la organización y las capacidades institucionales para la implementación del programa, hasta los muy escuetos resultados obtenidos en la educación de los niños jornaleros migrantes, debido a la poca calidad de la educación recibida.

Entre las críticas en términos organizacionales y capacidades institucionales, se encontró la falta de presupuesto con que el programa operaba, pues los recursos que manejaba eran inferiores respecto al tamaño de la población objetivo (Del Real, 2012; Rojas, 2006), por lo que dejaba sin acceso a este servicio educativo al 85% de los niños jornaleros migrantes. En este sentido, el presupuesto se asignaba de manera diferenciada entre las entidades federativas, dependiendo de las necesidades y prioridades de cada entidad en relación con la demanda del servicio (Del Real, 2012).

Una de las principales críticas que se hacía al programa era la cobertura que tenía, la cual era principalmente para los campos agrícolas a donde llegan estos niños migrantes. Mientras que se descuidaba a las regiones expulsoras en la atención a la educación de estos niños (Rojas, 2006). De acuerdo con la SEP (2003, como se citó en Rojas, 2006), la infraestructura escolar en las zonas de origen es la más precaria, pues no cuenta con mantenimiento. En términos del presupuesto, existían muchas inconformidades; por ejemplo, su asignación a las entidades

generaba que fueran estas las que tenían el peso del trabajo y la responsabilidad de brindar este servicio.

Por otra parte, se encuentran los resultados de la política en los niños jornaleros migrantes. La población beneficiaria de estos servicios era una proporción muy pequeña respecto al total de la población. La poca oferta en los servicios educativos para los niños jornaleros migrantes a la educación primaria era evidente (Rojas, 2006; Schmelkes, 2002), porque se atendía a dos de cada tres niños de la demanda potencial (Rojas, 2006). Y para quienes recibían esta atención educativa, el servicio era de segunda (Schmelkes, 2002) esto, debido a lo precario de las condiciones de las escuelas, la falta de profesionalización del personal, que en muchas ocasiones no tenía el perfil para trabajar en educación. En este último punto, se observa una de las diferencias entre las regiones de destino y las regiones de expulsoras; en las primeras, los agentes cuentan con formación de licenciatura, mientras que, en las segundas, muchos solo cuentan con bachillerato; además, existen más cursos de capacitación en las regiones de destino que en las de origen (Reyes, 2002); por otra parte, en las regiones de origen, el sueldo es muy bajo y los docentes experimenta una alta movilidad.

Pese a esta serie de críticas, el PRONIM estuvo operando desde el 2002 hasta el 2013, cuando la política educativa para los niños jornaleros migrantes se modificó, pasando de una intervención del gobierno federal a los gobiernos estatales y de una política concentrada en los niños jornaleros migrantes a una política de inclusión educativa.

Los cambios en la política y las implicaciones para los gobiernos estatales

Los cambios que experimentó la política educativa para los niños jornaleros migrantes se pueden observar a través de las reglas de operación del PRONIM. En una revisión sobre estas, desde el año 2005, hay dos aspectos fundamentales que cambiaron: la definición de la *población objetivo* (Tabla 1) y la *cobertura*. En las reglas de operación del PRONIM, a partir de 2012, la población beneficiaria la constituyen niñas y niños de familias en contexto y situación de migración, independientemente si son nacionales o no y de su estatus migratorio. Lo anterior, es parte de la propuesta que permite la inclusión de diferentes grupos de niños migrantes, incluyendo los niños centroamericanos⁴ que se encuentran en tránsito o de forma permanente en el país.

4 En el caso de los niños centroamericanos, sus necesidades educativas son diferentes respecto a los niños mexicanos. Las diferencias culturales, sociales y educativas respecto al contexto mexicano, aunado a las diferencias de la lengua materna y costumbres de los niños jornaleros agrícolas.

El Estado mexicano tiene la obligación de brindar educación a todos los niños, independientemente de su nacionalidad o condición. Sin embargo, se complica la situación de los niños jornaleros migrantes mexicanos, pues, en este caso, la inclusión educativa se confunde con la atención homogenizada para distintos sectores de la población.

Tabla 1

Cambios en la definición de población objetivo del PRONIM

Año	Población objetivo
2005	<i>Hijos de familias jornaleras agrícolas migrantes de 6 a 14 años, en campamentos y comunidades de origen.</i>
2006	<i>Hijas e hijos de familias jornaleras agrícolas migrantes de 6 a 14 años, que vivan en campamentos y comunidades de origen.</i>
2007	<i>Hijas e hijos de familias jornaleras agrícolas migrantes y asentadas, de 3 a 14 años, que vivan en campamentos y/o en sus comunidades de origen.</i>
2008	<i>Hijas e hijos de familias jornaleras agrícolas migrantes y asentadas, de 3 a 14 años, que vivan en campamentos y/o en sus comunidades de origen.</i>
2009	Las acciones del programa buscan establecer en los centros educativos ubicados en las comunidades de origen y en los campamentos agrícolas de destino, las condiciones para que, con la participación de docentes, asesores escolares, asesores técnico-pedagógicos, supervisores, coordinadores estatales, brinden la atención educativa a <i>niñas y niños de familias jornaleras agrícolas migrantes y/o asentadas</i> , de 3 a 16 años. En las entidades que así lo requieran podrán atender a esta población con independencia del origen nacional o del estatus migratorio.
2010	El PRONIM busca establecer en los centros educativos ubicados en las comunidades de origen y en los campamentos agrícolas de destino, las condiciones para que, con la participación de docentes, asesores escolares, asesores técnico-pedagógicos, supervisores, coordinadores estatales, brinden la atención educativa a <i>niños y niñas de familias jornaleras agrícolas migrantes y/o asentadas</i> , hasta 16 años. En las entidades que así lo requieran podrán atender a esta población con independencia del origen nacional o del estatus migratorio.
2011	El PRONIM busca establecer en los centros educativos inicial, preescolar, primaria y secundaria ubicados en las comunidades de origen y en los campamentos agrícolas de destino, las condiciones para que, con la participación de docentes, asesores escolares, asesores técnico-pedagógicos, supervisores, coordinadores estatales, brinden la atención educativa a <i>niños y niñas menores de edad de familias en contexto y situación de migración</i> . Las entidades que así lo requieran podrán atender a esta población con independencia del origen nacional o del estatus migratorio.
2012	<i>Las niñas, niños y adolescentes de familias en contexto y situación de migración, con independencia del origen nacional o del estatus migratorio.</i>
2013	<i>Niñas y niños de familias en contexto y situación de migración, con independencia del origen nacional o del estatus migratorio.</i>

Nota: Elaboración propia con base en las reglas de operación de PRONIM (SEP, 2005-2013).

El propósito de inclusión permite también que los niños hijos de migrantes mexicanos nacidos en Estados Unidos y que regresan a México, como parte de un retorno forzado o voluntario, puedan ser incorporados a los servicios educativos de los niños jornaleros migrantes. En este caso, las diferencias entre ellos implican el hecho de tener una cultura diferente y, además, un idioma diferente al español o a otra lengua indígena.

Con respecto a la cobertura, siempre estuvo en discusión qué entidades eran apoyadas con el presupuesto federal. Aquellas entidades con una larga trayectoria en la implementación de este tipo de programas son actualmente las que tienen la mayor capacidad institucional para continuar con la atención a los niños jornaleros migrantes.

En este sentido, en el 2005 y el 2006 se consideraron 22 entidades, en el 2007 y 2008 se excluyó a Tabasco, en 2009 se agregaron Guanajuato y Zacatecas, mientras que, en el 2010, el PRONIM fue de carácter nacional y operó en 25 entidades y en el 2011 operó “en todas las entidades del país, incluyendo el Distrito Federal, y particularmente operaría en 25 entidades federativas del país que tienen población migrante y jornalera agrícola migrante” (SEP, 2010). Lo anterior significa que para 2011, ya se empieza a considerar a otros grupos de migrantes.

Para el 2014 ya no hubo reglas de operación para este programa y no existe otro programa que atienda a este grupo de la población en condiciones de vulnerabilidad. Por lo que muchos niños padecerán el cambio en la política educativa, al tener menos espacios para estudiar y donde la calidad de la educación, que de por sí ya era lamentable, podría ser aún peor.

El hecho de que ya no exista este programa tiene serias implicaciones para los gobiernos estatales. En primer lugar, respecto a la asignación de recursos para la atención de esta población, ya que el PRONIM obtenía sus recursos a través del Ramo 11 “Educación”, el presupuesto era autorizado al Programa S111 “Programa de Educación Básica para Niñas y Niños Jornaleros Migrantes” (Del Real, 2012).

Dado que las entidades dependían de este recurso para la atención de esta población, se pueden distinguir dos aspectos importantes a partir de este cambio: (a) Las entidades con menos tiempo atendiendo a esta población —como Tlaxcala, que se integró al programa en 2013, o Guanajuato y Zacatecas que se integraron en 2009— cuentan con menos recursos materiales en comparación de otros estados —como Sinaloa, que tienen una larga trayectoria en la atención a estos niños jornaleros migrantes—. (b) En las entidades sin estos recursos, los niños jornaleros migrantes deberán integrarse a las escuelas regulares. “Al desaparecer el PRONIM, toda la atención pasó a manos de las escuelas regulares, o

sea, no existe el área de niños migrantes, porque hay estados que no empezaron con una base como Oaxaca o Sinaloa” (Coordinador-SEANM).

En la condición de estos niños, el hecho de incorporarse a una escuela regular no les garantiza nada, porque la escuela regular no tiene un modelo educativo para su atención; es probable que, al no poder integrarse al ritmo de la escuela regular, los niños deserten pues, además de la diferencia en los conocimientos, los niños jornaleros migrantes se caracterizan por la extra-edad respecto a los niños que acuden regularmente a la escuela.

La política de la SEP busca la inclusión de los diferentes grupos que se encuentran en situación de vulnerabilidad; sin embargo, con este programa se mezcla a todos los grupos (indígenas, discapacitados, migrantes jornaleros, alumnos transnacionales, etc.) y se deja de lado las necesidades específicas de cada uno, lo cual pone en mayor riesgo su logro educativo.

El caso de Oaxaca

El estado de Oaxaca, en términos socioeconómicos, se caracteriza por ser uno de los más rezagados en el país. De acuerdo con el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2020), para 2018, el 66.4% de la población de Oaxaca se encontraba en condiciones de pobreza. Las difíciles condiciones de desarrollo conducen a la población a la migración nacional e internacional. Oaxaca es el segundo estado con población jornalera migrante, después de Guerrero.

En el caso de los niños jornaleros migrantes de Oaxaca, las principales regiones expulsoras son la mixteca, valles centrales y la sierra sur. El objetivo de su migración incluye su participación en el trabajo de los campos agrícolas como una estrategia para incrementar el ingreso familiar, pues se considera que únicamente con el ingreso de los padres no es viable la manutención y estancia de toda la familia (Ramírez, 2002; Sánchez, 2000; Schmelkes, 2002), por lo que, si los niños ya pueden colaborar con los trabajos de la cosecha, lo hacen.

La mayoría de los estudios se enfocan en analizar lo que sucede con los niños jornaleros migrantes en los lugares de destino, la relación escuela y trabajo, las condiciones de vida y los programas educativos que han buscado —sin gran éxito— resolver la mala calidad de la educación para estos niños.

En este texto se busca conocer las implicaciones de la política educativa para los niños jornaleros migrantes en sus comunidades de origen. Uno de los principales problemas de la política educativa para niños jornaleros migrantes es que la atención se encuentra en las regiones receptoras y no en las regiones de

origen (Rojas, 2006). Por ello, el interés por revisar lo que sucede en las regiones de origen, en este caso, una de las regiones con mayor proporción de población jornalera migrante.

Fue en 1997 cuando el gobierno de Oaxaca puso en marcha un programa para fortalecer la atención a los niños jornaleros migrantes. En un primer momento, se atendió a los niños de acuerdo con sus capacidades para el manejo del idioma y se preparó material para los dos primeros grados de educación primaria. En el año 2000, se integró a los niños de educación preescolar; en 2002 se continuó como un programa que apoyó solo a la educación primaria (Instituto Estatal de la Educación Pública de Oaxaca [IEEPO], 2014), pero el nombre del programa hace referencia a niñas y niños migrantes, no solo se habla de jornaleros.

La única política que mantiene el estado de Oaxaca en relación con los niños migrantes es llamada *Servicios Educativos de Atención a la Niñez Migrante*, que son “un modelo inclusivo dirigido a niñas, niños y adolescentes en situación y/o contexto de migración” (IEEPO, 2014, p.9).

El estado de Oaxaca se divide en ocho regiones, sin embargo, los servicios educativos únicamente operan en seis regiones: “Valles Centrales, Costa, Istmo, Mixteca, Papaloapan y Sierra Sur, específicamente en 19 municipios focalizados donde operan 39 servicios educativos de atención a la población migrante” (IEEPO, 2014, p.11).

Los servicios educativos consisten en escuelas que operan de acuerdo con las necesidades de la población jornalera migrante, principalmente, pero que se han ido adaptando a las necesidades de otros tipos de población. En primer lugar, estos servicios educativos no son escuelas tan grandes como las escuelas regulares; por ejemplo, a diferencia de una escuela regular, solo se cuenta con un salón o más, dependiendo de la demanda de la población migrante; para que se abra una escuela de los servicios educativos se requiere de al menos 15 niños jornaleros migrantes y si no se consigue esa cantidad, entonces, la atención queda en manos del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). En este sentido, según Reyes (2002), siendo tan pocos los niños migrantes que asisten a este tipo de servicios educativos es frecuente encontrar en las escuelas niños que no son migrantes. Asimismo, muchos padres de niños migrantes inscriben a sus hijos en las escuelas no migrantes para poder acceder a las becas de PROGRESA.⁵

5 Programa de Educación, Salud y Alimentación (PROGRESA) creado por el gobierno mexicano con el propósito de apoyar a las familias en condición de pobreza extrema (Secretaría de Desarrollo Social, 1999).

Las condiciones de la migración y los recursos con los que operan estos servicios educativos los han llevado a utilizar aulas móviles que se puedan trasladar, dependiendo de la demanda en las diferentes comunidades en las que se brindan estos servicios. Dado que la migración es un fenómeno cambiante, en algún lugar donde había muchos niños jornaleros migrantes es posible que el número disminuya, mientras que en otros lugares donde no había migración, ahora exista población migrante y aumente la demanda de este tipo de servicios. Un claro ejemplo de ello es la comunidad de San Martín Peras, en la región mixteca, donde se abrieron dos nuevos grupos, debido a los niños que regresan de Estados Unidos.

Respecto a los agentes⁶ que trabajan en los servicios educativos, deben hacerlo con la diversidad de niños, edades, grados de escolaridad y niveles. En un salón es probable que un agente atienda a niños de nivel de preescolar y primaria al mismo tiempo y, además, tanto los niños de preescolar como los de primaria tienen diferentes grados y todos ellos con edades muy variadas. Además de las difíciles condiciones en las que trabajan los agentes, el salario que reciben es muy bajo y sin ningún compromiso con la puntualidad en el periodo de pago. Otra situación es la movilidad en los agentes, pues en la mayoría de los casos son jóvenes que se están preparando para ejercer como maestros de educación básica y el tiempo que trabajan para los servicios educativos es solo un periodo de aprendizaje.

En términos de las consecuencias para las entidades respecto a la desaparición de PRONIM, el coordinador estatal de Servicios Educativos de Atención a la Niñez Migrante⁷ argumenta algunos de los principales retos que enfrentan actualmente en términos de la cobertura a esta población:

Digamos, en el monto presupuestal, a nosotros nos pegó mucho porque el famoso PRONIM desaparece por acuerdo de la SEP [...] entonces cuando estaba el PRONIM permitía ampliar la cobertura [...] había apoyos en aulas, para materiales. Pero el PRONIM ya no existe, eso pasa a manos de SEDESOL [Secretaría de Desarrollo Social], porque desde antes, por ejemplo, hay aulas de cimentación que fueron construidas por el programa PAJA de SEDESOL. (Coordinador-SEANM)

En este sentido, “La inclusión del PRONIM en el PIEE implicó también una considerable disminución del presupuesto: en 2014, el PIEE, en su conjunto,

6 Los docentes son denominados agentes, pues aún están en preparación para ser profesores.

7 Principal encargado de estos servicios en las diferentes regiones del estado de Oaxaca.

recibió 58.5% menos recursos que la suma del presupuesto aprobado para los siete programas en 2013” (INEE, 2016, p.3).

Las aulas no son el único reto para la atención a estos niños, también se encuentran los salarios para los docentes: “Una cosa que nos pegó mucho es que con PRONIM se pagaba un apoyo a los docentes, adicional, con la desaparición del PRONIM todo eso repercutió” (Coordinador-SEANM). Esto se suma al bajo salario de los agentes. Lo anterior tiene repercusiones en las expectativas de los agentes para trabajar en los servicios educativos para niños jornaleros migrantes o buscar otras opciones; muy probablemente quienes continúan aceptando el salario sean los más jóvenes, con menos experiencia y que solo permanecerán en ese trabajo por un corto periodo.

Finalmente, otro problema es la política de inclusión al tratar de incorporar a todos los grupos de población migrantes en un modelo de atención, que en un principio estaba diseñado solo para los niños jornaleros migrantes: “Cuando estábamos con PRONIM, pues si era un programa muy bueno porque nada más era para niños jornaleros migrantes” (Coordinador-SEANM). Como se describe a continuación, las características de los grupos de niños migrantes pueden ser muy diferentes entre sí y, por lo tanto, requieren de una atención especializada.

A partir de las características del estado de Oaxaca, es importante mencionar algunas particularidades que actualmente tienen relevancia para la política educativa orientada a los niños jornaleros migrantes. Dentro de este grupo, podemos encontrar a los niños oaxaqueños que migran a otros estados de la república con sus padres en determinadas temporadas del año; los niños jornaleros de otros estados, como Veracruz, que llegan a Tuxtepec, Oaxaca, para la cosecha de caña; y los niños oaxaqueños de municipios vecinos a Tuxtepec, llegan para la zafra. Estos últimos son *invisibilizados* aún más, pues los que migran a otros estados son reconocidos, pero aquellos que siendo de Oaxaca se desplazan a sus lugares vecinos no lo son, aun cuando sus problemas y condiciones de vida en los campamentos equivalen a jornaleros fuera de Oaxaca (Ramírez, 2002).

Por otro lado, se encuentran los niños que han nacido fuera de Oaxaca, como los niños que son hijos de migrantes mexicanos en Estados Unidos y que han regresado al estado como efecto de la deportación; en este caso, la región de la mixteca, que tiene un lugar preponderante porque tradicionalmente ha sido expulsora de población principalmente hacia Estados Unidos. Además, están los niños que viven en un contexto de migración, es decir, que sin ser migrantes están inmersos en ese proceso, porque sus padres han migrado a las regiones agrícolas y los han dejado a cargo de algún familiar.

Conclusión

Los niños migrantes han permanecido *invisibilizados* para el gobierno, son parte de la sociedad, pero debido a su vulnerabilidad no han recibido la atención oportuna para los problemas que se les presentan como resultado de su proceso migratorio. Pareciera que estas políticas lo único que hacen es contribuir a la perpetuación de la pobreza, pues no representan un apoyo a la educación de los niños migrantes.

Pretender que los niños jornaleros migrantes se incorporen a las escuelas regulares es como condenarlos a la deserción escolar, por sus condiciones de extra-edad, los periodos de estudio intermitentes, la movilidad escolar y el ritmo de aprendizaje. Tratar de incorporarlos a estas escuelas, sin que ellos tengan la atención que necesitan, es impedirles que sigan estudiando y negarles el derecho básico de la educación.

La existencia del PRONIM es decisiva para garantizar un derecho básico a los niños jornaleros migrantes en México. En principio, pareciera que este tipo de políticas no deberían de existir porque los niños no deben de trabajar en los campos agrícolas, sino estar en la escuela; pero ese hecho no se concebiría, si sus familias no estuvieran en condición de extrema pobreza y no tuvieran la necesidad de llevarlos a trabajar para subsistir.

Para que estas familias no tengan que migrar en estas condiciones de vulnerabilidad, el Estado debe velar por sus derechos laborales y no limitarse a políticas que no resuelven el problema y solo son un “paliativo” a corto plazo. Por otra parte, al no continuar con las políticas “paliativas” y no resolver los problemas de raíz, la situación se agrava. Si bien este trabajo tiene como finalidad hacer una breve revisión de lo que sucedió con la política educativa para los niños jornaleros migrantes, también busca evidenciar su situación. Puesto que, al descuidar la atención a los niños, nos condenamos a mayores niveles de pobreza y desigualdad en el futuro.

Referencias

- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2020). *Informe de pobreza y evaluación 2020. (Oaxaca)*. CONEVAL. https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Paginas/Informes_Pobreza_Evaluacion_2020.aspx
- Del Real, O. (2012). *Capacidades Institucionales del Programa de Educación Básica para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes a Nivel Subnacional: los casos de Nayarit y Sinaloa* [Tesis de maestría]. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), México. <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2018/12/flacso-2012-capacidades-institucionales-pronim.pdf>
- Instituto Estatal de la Educación Pública de Oaxaca. (2014). *Mi Gaceta Migrante. Atención Educativa a Niñas, Niños y Adolescentes Migrantes*. IEEPO. https://issuu.com/ieepo/docs/mi_gaceta_migrante1
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2016). *Políticas para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes de familias de jornaleros agrícolas migrantes*. (Documentos ejecutivos de política educativa). INEE. <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2018/12/documento9-agricolas-migrantes.pdf>
- Medécigo, G. (2010). *Política educativa de atención a jornaleros agrícolas migrantes*. <https://www.uaeh.edu.mx/investigacion/productos/4885/>
- Pacheco-Ladrón de Guevara, L. C., Cayeros-López, L. I., & Madera-Pacheco, J. A. (2016). Interculturalidad y derecho a la educación de la niñez indígena jornalera migrante. *LiminaR*, 14(1), 92-105. <https://doi.org/10.29043/liminar.v14i1.425>
- Ramírez, C. (2002). *Migración y educación: El caso de los niños y niñas del campamento cañero Arroyo Choapan, Tuxtepec, Oaxaca*. Foro Invisibilidad y conciencia: Migración interna de niñas y niños jornaleros agrícolas en México. <https://programainfancia.uam.mx/pdf/eventos/invisibilidad/migracion.pdf>
- Reyes, V. (2002). *La niñez jornalera de la mixteca oaxaqueña*. Foro Invisibilidad y conciencia: Migración interna de niñas y niños jornaleros agrícolas en México. <https://programainfancia.uam.mx/pdf/eventos/invisibilidad/mixteca.pdf>
- Rojas, R. T. (2006). Resultados de una política orientada hacia la equidad y calidad de la educación primaria para las niñas y niños jornaleros migrantes. *Estudios sociales*, 14(27), 93-122. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41702704>
- Sánchez, K. (2000). Los niños en la migración familiar de jornaleros agrícolas. En N. Del Río (Coord.), *La infancia vulnerable de México en un mundo globalizado* (pp. 79-94). UAM/UNICEF. https://programainfancia.uam.mx/pdf/publicaciones/infancia_vuln/los_ninos.pdf

- Schmelkes, S. (2002). *Visibilizar para crear conciencia. Los Jornaleros Agrícolas de México a la luz de los Derechos Humanos*. Foro Invisibilidad y conciencia: Migración interna de niñas y niños jornaleros agrícolas en México. https://programainfancia.uam.mx/pdf/eventos/invisibilidad/sylvia_schmelkes.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2005). Reglas de Operación del programa de Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes. *Diario Oficial de la Federación, DOF, 21-06-2005*. [http://www.ordenjuridico.gob.mx/Federal/PE/APF/APC/SEP/Reglas/21062005\(1\).pdf](http://www.ordenjuridico.gob.mx/Federal/PE/APF/APC/SEP/Reglas/21062005(1).pdf)
- Secretaría de Educación Pública. (2006). Reglas de Operación del programa de Educación Primaria para niños y niñas migrantes. *Diario Oficial de la Federación, DOF, 23-02-2006*. [http://www.ordenjuridico.gob.mx/Federal/PE/APF/APC/SEP/Reglas/2006/23022006\(3\).pdf](http://www.ordenjuridico.gob.mx/Federal/PE/APF/APC/SEP/Reglas/2006/23022006(3).pdf)
- Secretaría de Educación Pública. (2007). Reglas de Operación del Programa de Educación Preescolar y Primaria para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes. *Diario Oficial de la Federación, DOF, 27-02-2007*. [http://www.ordenjuridico.gob.mx/Federal/PE/APF/APC/SEP/Reglas/2007/27022007\(2\).pdf](http://www.ordenjuridico.gob.mx/Federal/PE/APF/APC/SEP/Reglas/2007/27022007(2).pdf)
- Secretaría de Educación Pública. (2007). Reglas de Operación del Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes. *Diario Oficial de la Federación, DOF, 30-12-2007*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5012007&fecha=30/12/2007
- Secretaría de Educación Pública. (2009). Reglas de Operación del Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes. *Diario Oficial de la Federación, DOF, 29-12-2009*. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5126653&fecha=29/12/2009
- Secretaría de Educación Pública. (2010). ACUERDO número 572 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes. *Diario Oficial de la Federación, DOF, 14-12-2010*. http://dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5173112
- Secretaría de Educación Pública. (2011). Reglas de Operación del Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes. *Diario Oficial de la Federación, DOF, 29-12-2011*. http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5227327&fecha=29/12/2011
- Secretaría de Educación Pública. (2013). Reglas de Operación del Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes. *Diario Oficial de la Federación, DOF, 26-02-2013*. http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288951&fecha=26/02/2013

Secretaría de Desarrollo Social. (1999). Lineamientos Generales para la Operación del Programa de Educación, Salud y Alimentación (PROGRESA). *Diario Oficial de la Federación*, DOF 24-02-1999. http://dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=4944430

Educación, migración, plan de vida y *turning point*. Aspectos favorables desde la percepción de los estudiantes de educación superior

*Emilia Castillo Ochoa**

En México, el fenómeno migratorio en la sociedad actual ha presentado múltiples transformaciones, no solamente en los motivos y el perfil sociodemográfico, sino también en el género. Durante las últimas décadas se ha quedado atrás la tipología del “migrante tradicional”, cuyo perfil era ser hombre y jefe de familia con un nivel de escolaridad bajo, y su principal motivo de migrar a Estados Unidos era de índole económico.

No obstante, en los últimos 20 años se ha presentado un aumento de movimiento migratorio de jóvenes, con un incremento del número de mujeres, al igual que los motivos laborales-económicos, de estado civil soltero, sin dependientes económicos, estudiantes de educación superior con categoría de alumnos regulares (sin reprobación) y quienes no necesariamente tienen dentro de su contexto familiar antecedentes de migración. Por otro lado, interesa desde la percepción de los estudiantes identificar los aspectos favorables del proceso de migración de doble retorno. El objetivo de la presente contribución es describir el modelo interdisciplinar para el estudio de caso de migración de doble retorno y categorías de estudio.

Diseño y método

En este caso, el punto de interés es la migración de hombres y mujeres que realizan estudios de educación superior. De ellos exponemos las categorías de educación, plan de vida y *turning point*, así como el concepto de migración de doble

* Profesora Investigadora de Tiempo Completo, Departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación, Universidad de Sonora. emilia.castillo@unison.mx

retorno, cuyo concepto teórico se ha probado en realidades concretas y con actores específicos. El presente trabajo es resultado del proyecto de investigación denominado “Migración, trayectorias escolares y educación superior”, que aborda como caso de estudio a los estudiantes de la Universidad de Sonora (México). Su análisis teórico se realiza desde un enfoque interdisciplinario con las aportaciones de la sociología, la educación y la psicología educativa, cuyo paradigma de investigación es cualitativa con un enfoque de interaccionismo simbólico, a partir de testimonios de informantes clave — estudiantes de diferentes licenciaturas e ingenierías—. La investigación es descriptiva; utiliza el método estudio de caso y la metodología entrevista semiestructurada, aplicada a doce participantes con una perspectiva de análisis interdisciplinar.

El interés de analizar los significados sobre la migración de doble retorno, plan de vida y turning point, permitió diseñar el modelo metodológico desde las aportaciones del paradigma cualitativo y el enfoque de interaccionismo simbólico; este último facilita el estudio de significados que, a partir de la interacción social, dan los actores sociales a la dimensión o macrocategorías de estudio (Álvarez, 2009). Por otra parte, el estudio es abordado desde la investigación descriptiva, que facilita al investigador social la selección de preguntas de investigación; de esta manera, se identifica la población de interés y el diseño de objetivos, a partir del cual se eligen las macrocategorías, las categorías y las subcategorías de estudio, los contextos y los participantes de investigación; esto con la finalidad de explicar o describir las causas y efectos de los hechos sociales (García, 2004).

El método utilizado fue el estudio de caso; este se enfocó en la Universidad de Sonora, cuyos actores sociales son estudiantes, hombres y mujeres, de diferentes licenciaturas e ingenierías. De acuerdo con Martínez (2006), el estudio de caso es una herramienta valiosa, porque utiliza la medición y el registro de información sobre las personas involucradas en un fenómeno para su estudio de manera profunda, abarcando sus características principales. Los criterios de selección de los informantes fueron los siguientes: (a) ser estudiantes de la Universidad de Sonora con interrupción de trayectoria educativa, cuyo motivo fuera la emigración y trabajo en Estados Unidos; (b) que hayan retornado a través de un proceso de migración temporal en Estados Unidos y hayan reiniciado su trayectoria educativa para concluir estudios universitarios. Los sujetos clave del estudio fueron doce estudiantes, seis mujeres y seis hombres, de diferentes licenciaturas e ingenieras de la Universidad de Sonora.

Como metodología de trabajo de campo se utilizó la entrevista semiestructurada; esta se define como una técnica eminentemente cualitativa caracterizada

por el lugar, el tiempo y el encuentro entre el investigador social y el sujeto social seleccionado como informante clave. En esta técnica, el objeto de la entrevista se transforma en el punto de vista, el lugar social y la historia del entrevistado, que permite obtener una descripción detallada sobre la macrocategoría y categorías de estudio, con una mirada desde la vida, los roles, las prácticas y la historia de los actores sociales sobre el objeto de conocimiento que interesa aprehender, comprender y analizar. El análisis interpretativo desde el interaccionismo simbólico permite tener un acercamiento a la realidad (Goffman, 1974) y, a partir de la adjudicación de significados, los informantes otorgan las categorías de estudio, las cuales se analizan posteriormente desde el referente teórico y la interpretación.

Enfoque interdisciplinar y estudio del doble retorno de jóvenes universitarios

Unos de los primeros teóricos en argumentar la necesidad de estudiar los fenómenos desde la interdisciplina fueron Klein y Newell (1997); esta última puede conducir el proceso de investigación para resolver problemas o fenómenos demasiado amplios, multifacéticos y complejos, para abordarse desde más de un solo campo disciplinar. Por otro lado, Repko (2008) señaló que la base de los estudios interdisciplinarios es el uso de las disciplinas desde sus perspectivas, información, definiciones, conceptos y aporte de sus teorías y métodos; esto para facilitar desde una mirada interdisciplinar un problema particular que el investigador social ha seleccionado de una realidad, un contexto específico y con sujetos o actores; es decir, no hay modelos contruidos *ad hoc*, por el contrario, el investigador a partir del fenómeno particular, selecciona los aportes y uso de las diferentes disciplinas.

Autores como Repko (2008), Klein y Newell (1997) y Szostak (2013, 2019) invitan al diseño de modelos interdisciplinarios, desde sus principios epistemológicos, para avanzar en el estudio de fenómenos complejos, que van más allá de la capacidad humana y disciplinaria para su explicación y comprensión. Por lo tanto, la interdisciplina no solamente debe ser considerada en la investigación social para construir modelos interdisciplinarios para la generación de conocimiento, sino que debe transitar al conocimiento aplicado con la generación de modelos de transformación y cambio.

Por ello, la interdisciplina es inclusión e interacción de los aportes de diferentes disciplinas, subdisciplinas, modelos teórico-metodológicos, definiciones y conceptos que nos aportan sobre dimensiones, variables o categorías para el análisis explicativo o descriptivo de problemáticas complejas en contextos sociales específicos o con sujetos y actores participantes.

Se deben de considerar cuatro momentos del uso de la interdisciplina:

- a. Diseño de modelos interdisciplinarios para la construcción y generación de conocimiento (investigación básica)
- b. Análisis explicativo o descriptivo desde el modelo interdisciplinario para probar o experimentar el diseño de modelo en una realidad y fenómeno concreto (investigación descriptiva-explicativa)
- c. Diseño de propuestas de innovación, transformación y cambio (investigación aplicada/aplicación de conocimiento)
- d. Diseño de propuestas de difusión del conocimiento o las innovaciones realizadas como parte del desarrollo del conocimiento científico (Rogers et al., 1996) y transferencia de conocimientos —acceso y uso social del conocimiento generado para solucionar problemas en contextos donde se requiera y, a partir de ello, generar nuevas propuestas de producción de conocimiento con nuevos modos; uno de ellos es el transdisciplinario e interdisciplinario, contribuyendo al desarrollo de la sociedad del conocimiento y al aprendizaje social— (Gibbons, 1997).

El anterior supuesto va más allá de la propuesta de Repko (2008) y Szostak (2013), donde se señalan fases de investigación interdisciplinaria, que se describen a continuación:

1. Identificar una pregunta de investigación y esquematizar los elementos de un problema.
2. Justificar el uso de un enfoque interdisciplinario.
3. Identificar las disciplinas, subdisciplinas y escuelas de pensamiento relevantes que atienden el problema y la búsqueda de referencias.
4. Adecuar las aportaciones de cada disciplina al problema de estudio.
5. Analizar el problema desde cada disciplina, considerando sus fortalezas y debilidades.
6. Integrar perspectivas interdisciplinarias, identificando sus puntos de conflicto y formando un terreno común de conceptos que comparten para formular una comprensión interdisciplinaria.
7. Desarrollar un entendimiento interdisciplinar y comunicación.
8. Implementar el modelo en un contexto específico.

Se debe de contemplar la implementación, la retroalimentación y el ajuste del modelo interdisciplinario para su difusión, transferencia, generación y aplicación de innovaciones; a partir del conocimiento generado, se deben diseñar

propuestas de aplicación de conocimiento a la solución de problemas y necesidades identificadas, esto es lo que se denomina uso del conocimiento para la transformación y cambio.

Por lo anterior, la premisa del presente modelo de investigación es la relevancia del uso de la interdisciplina para el estudio de un fenómeno complejo; en este caso, la vinculación entre migración, educación, plan de vida y turning point, en estudiantes universitarios que han tomado la decisión de interrumpir sus estudios temporalmente para emigrar a Estados Unidos, con la finalidad de trabajar y obtener recursos económicos que les permitan en prospectiva retornar al país e insertarse de nueva cuenta a su trayectoria educativa. El realizar modelos de investigación desde un enfoque interdisciplinar permite al investigador reconocer el aporte epistemológico y filosófico de las diferentes disciplinas, dándose la integración a partir de requerimientos necesarios para explicar o describir los fenómenos sociales, seleccionando núcleos disciplinares desde sus aportes teóricos y metodológicos.

Educación, sociología y migración

Los aportes disciplinarios de la educación son a nivel macro, en la medida que se suscriba al fenómeno en los sistemas de educación superior; a nivel micro, el interés está en los procesos de formación de estudiantes de licenciaturas e ingenierías, que en un momento de su vida pasan por un proceso de migración de doble retorno (Castillo & Montes, 2010, 2012; Castillo & Ochoa, 2016).

El concepto de *doble retorno* es una categoría que agrupa cuatro momentos vinculados entre la trayectoria educativa, el plan de vida, la migración y el turning point (punto de inflexión), que se caracteriza por:

- Interrupción escolar
- Emigración
- Retorno al lugar de origen
- Reincorporación a institución y trayectoria escolar

Por lo tanto, es un proceso dinámico que implica dejar, salir, llegar, regresar, para finalmente, con la reinserción social y la reinserción escolar, dar continuidad a la trayectoria educativa de origen. Dicho proceso es multifacético, en la medida que un mismo sujeto — hombre o mujer— cambia su trayectoria educativa con interrupción temporal de sus estudios; pasa por un proceso de emigración y migración de retorno para reinsertarse a la vida social y dar continuidad a su trayectoria educativa, en este caso, en una institución de educación superior (IES).

Por ende, es necesario abordarlo como fenómeno complejo desde un enfoque interdisciplinar con las aportaciones de la sociología, la educación y la psicología.

La educación permite abordar el concepto de trayectorias educativas, que dan fe de la historia de vida escolar de los estudiantes; de esta retomamos el concepto de *interrupción escolar* para diferenciarla de deserción, en la medida que los estudiantes con perfil de migración de doble retorno no contemplan en su plan de vida la deserción ni el abandono escolar; en su imaginario, describen este proceso como interrupción temporal. Esto indica, en el estudio de trayectorias educativas, el surgimiento de un perfil nuevo de estudiantes, el cual se plantea concluir sus estudios profesionales en más de nueve semestres.

Al entrevistar a los informantes y preguntar si pensaban interrumpir definitivamente sus estudios, estos manifestaron lo siguiente: “no me gustaría dejar los estudios, quiero terminarlos; antes que todo, primero son mis estudios (Sujeto 3); “No, de manera definitiva, jamás (Sujeto 5); “No, nunca hubiera dejado mi carrera, porque siento que hubiera dejado un ciclo empezado” (Sujeto 8).

Respecto a la percepción de retornar al país a concluir sus estudios, con la experiencia vivida, vinculado a ser un egresado de universidad con oportunidad laboral y percepciones económicas, manifestaron lo siguiente: “Mi proyecto de vida para cuando regrese a México el siguiente año es volver a emplearme como maestra por una temporada [y] ahorrar dinero para poder emprender en algún negocio propio” (Sujeto 7).

Una carrera universitaria te da las bases necesarias para desarrollarte en el ámbito laboral de tu interés de manera más rápida o fácil debido a los conocimientos adquiridos. Teniendo así más oportunidades de crecer laboralmente y crear un futuro económicamente estable. (Sujeto 9)

Si bien, las instituciones consideran este hecho como un golpe bajo a la eficiencia terminal, ellos la perciben como una nueva modalidad, en la medida que en su plan de vida tienen en prospectiva la idea de concluir sus estudios de educación superior, relacionándola “con un cierre de ciclo” y como una expectativa positiva para el mercado ocupacional y percepción económica en su país de origen. Lo anterior coincide con Blanco (2014), quien indicó que se debe estudiar el fenómeno de trayectorias educativas, interrupción escolar y —lo que denominamos— reincorporación a la trayectoria educativa individual, con nuevas miradas relacionando el actual contexto social, económico y educativo, así como desde un enfoque más cualitativo.

Psicología educativa, migración y turning point

Desde la disciplina de la psicología, se retoman las aportaciones de la psicología educativa, para el estudio del turning point o punto de inflexión, el cual es retomado como una macrocategoría para el estudio de la migración en educación superior. El concepto de turning point es traducido de manera significativa como la autorreflexión o proceso de comunicación interna del propio estudiante, que se asocia en este estudio con trayectoria educativa y la decisión de emigrar a Estados Unidos por los estudiantes. El turning point es un proceso eminentemente social y puede darse en diferentes escenarios sociales: en el trabajo, en la familia, en la escuela o en diferentes contextos donde los sujetos tienen interacciones.

Por lo tanto, su complejidad nos lleva a la afirmación de que debe abordarse desde un modelo interdisciplinar donde se complementen y se vinculen diferentes saberes y conocimiento aplicado a la solución de problemas en ciencias sociales, por lo que este proceso se debe estudiar en diferentes grupos y en el individuo mismo.

Históricamente, los usos y análisis del turning point han sido diversos; según Laub y Sampson (1993), es una noción de aplicabilidad general y ha sido utilizada desde diversos enfoques y disciplinas. Algunos antecedentes, que recurren a esta noción de punto de inflexión, son los estudios realizados a grupos de personas que pasaron de ser delincuentes a trabajadores con ocupaciones honestas socialmente aceptadas. Por otra parte, Elder (1974) lo analizó en el entorno familiar a partir del impacto de la gran depresión económica en Estados Unidos; encontró la relación de los efectos de la crisis financiera —padres desempleados— con un ambiente de tensión, maltrato físico y emocional hacia niños y jóvenes de los hogares; es decir, relacionó las dificultades económicas en el contexto familiar con puntos de inflexión negativa.

Viloria (2008), en un estudio realizado en Estados Unidos, observó el efecto de la crisis económica en el contexto familiar, que orilló a los jóvenes a incursionar en el mercado laboral; esto influyó en su independencia social, aceleró su autonomía y el sentido de responsabilidad. Este segmento de la población juvenil obtuvo resultados positivos; estos jóvenes pasaron de ser dependientes económicos a ser independientes sociales. En consecuencia, según el autor, hay factores detonantes de estrés que pueden llevar a los individuos a movilizar de manera individual o grupal recursos que influyen en su plan de vida.

Por otra parte, están las aportaciones de Guerrero (2006) y Gad (2009), quienes consideran la relevancia de hacer estudios del turning point desde perspectivas políticas, sociales y económicas; estas experiencias han servido de antecedente para los estudios de la influencia del turning point en trayectorias escolares

de jóvenes estudiantes. En este caso, lo vinculamos con educación y migración; Gleick (como se citó en Gad, 2009) consideró importante para los procesos de reincorporación escolar, el análisis de situaciones que se dan en el contexto escolar y en la vida individual de los actores educativos —principalmente estudiantes, pero también autoridades y maestros—; estas situaciones pueden tener efectos positivos en las transformaciones de la vida de las personas.

Abbott (2001) señaló que el turning point es un proceso conformado por tres fases en las trayectorias de las personas; se refiere a eventos, momentos críticos u acontecimientos clave que marcan la vida de las personas y que pueden presentarse en cualquier escenario social. A continuación, se describen estas fases:

- a. *Un estado previo de inconsistencias.* Está conformado por un estado en que las personas enfrentan momentos difíciles, fracasos, duelos, desesperación o metas no logradas, por lo que su vida diaria se convierte en roles y prácticas cotidianas de inconsistencias.
- b. *Un momento de transformación.* En este momento se da el punto de inflexión, en el cual —a causa de una situación crítica, grupal o personal— se consigue que la persona revalore y reflexione sobre su situación actual y, en perspectiva, sobre lo que desea hacer o alcanzar (plan de vida).
- c. *Una nueva trayectoria, el cambio.* La trayectoria de las personas se ve transformada positivamente, a través del interés y la motivación por conseguir el éxito o logro de metas.

Actualmente, una función de las instituciones de educación superior (IES) es atender el punto de inflexión, con la implementación de acciones o con políticas que permitan y faciliten el éxito escolar de todos los estudiantes que se adscriben a un proceso de educación. Además, es función de los docentes fomentar —a partir de sus roles y prácticas— el punto de inflexión positiva en los estudiantes, contribuyendo en procesos de transformación y mejoramiento continuo. Esto requiere de procesos de socialización eficaz y procesos de comunicación interpersonal e intergrupala, así como de la reflexión individual a través de los procesos de comunicación intrapersonal.

Por lo tanto, el turning point está relacionado con un momento decisivo de cambio, inducido por un momento significativo, en el cual ocurre algún hecho que permite al individuo cambiar y replantear su trayectoria o su proyecto de vida, asumiendo una actitud constructiva y positiva (Castillo & Ochoa, 2016).

En este estudio de caso, asociado con educación y migración, el turning point se relaciona con los procesos de inconsistencias, principalmente individuales de

tipo económico, y con la necesidad de cambio de los estudiantes; por lo tanto, estos deciden la interrupción escolar temporal e inician su proceso de salida a Estados Unidos (emigración), con la finalidad de cambiar de contexto social y cultural, tener nuevas experiencias y dedicarse únicamente a trabajar de tiempo completo en el país de llegada. Así lo indicaron algunos informantes: “Buscar una mejor oportunidad, un mejor panorama a lo que estaba en ese momento en Hermosillo (Sujeto 1).

La decisión fue porque mi carrera me pedía el inglés y quería aprender el idioma, pero pues estando allá me empezó a gustar el dinero, aparte que no había aprendido el suficiente inglés, así que decidí quedarme un año. (Sujeto 6)

Al principio sí batallé, porque me fui a Tucson y ahí no encontraba trabajo, hasta que me contacté con otro amigo que estaba viviendo en Boston y él fue quien me dijo que me conseguía trabajo y donde vivir. (Sujeto 7)

En los imaginarios de los participantes, la salida favorece un cambio en su vida personal y una oportunidad de laborar. Los participantes indicaron que uno de los aspectos positivos —pese a un momento de inflexión e inconsistencias— fue la oportunidad de un cambio y la percepción económica; además, de manera recurrente, hacen alusión al mejoramiento y dominio de una segunda lengua, el inglés.

Posterior a ello, por aspectos relacionados con la nostalgia, la salud de algún familiar y, principalmente, el deseo de culminar sus estudios universitarios, los participantes regresaron al país de origen. Estos se reinsertaron de nueva cuenta a su vida social, cultural y escolar, cambiados como personas y con ahorros acumulados —producto de las remuneraciones recibidas a cambio de su trabajo—; esto les permitiría invertir para generar ingresos (capacidad de agencia) y poder continuar con su trayectoria educativa: “Pago mis estudios y mi manutención personal” (Sujeto 3); “mil doscientos dólares al mes... Financiar mis proyectos a futuro en México” (Sujeto 4).

Siempre se siente bien volver a un lugar en el cual conoces a muchas personas, reencontrarse con amistades, como todo hay pros y contras; en lo negativo está que me he atrasado en mis estudios, en lo positivo, siento que crezco en experiencia en el ámbito laboral y social, dado que he aprendido a desenvolverme en una cultura diferente con un idioma diferente, en una ciudad mucho más grande, lo cual me hace crecer como individuo. (Sujeto 4)

Como experiencia fue algo que va a marcar mi vida, principalmente porque nunca había vivido en otra parte que no fuera mi ciudad natal y, aparte, me fui a vivir solo sin ningún familiar y con personas desconocidas; siento que al principio fue un poco difícil porque, para empezar, tienes que cambiar tu estilo de vida, aprender a lidiar con diferentes costumbres y personas, saber administrarte con lo que ganas y, en mi caso, como no sabía inglés había veces que me limitaba mucho en hacer cosas como ir a un restaurante, ir a otra ciudad, etc. Aparte, si vas con una meta tienes que aprender aguantar las cosas que extrañas como tu familia, amigos, comida. (Sujeto 6)

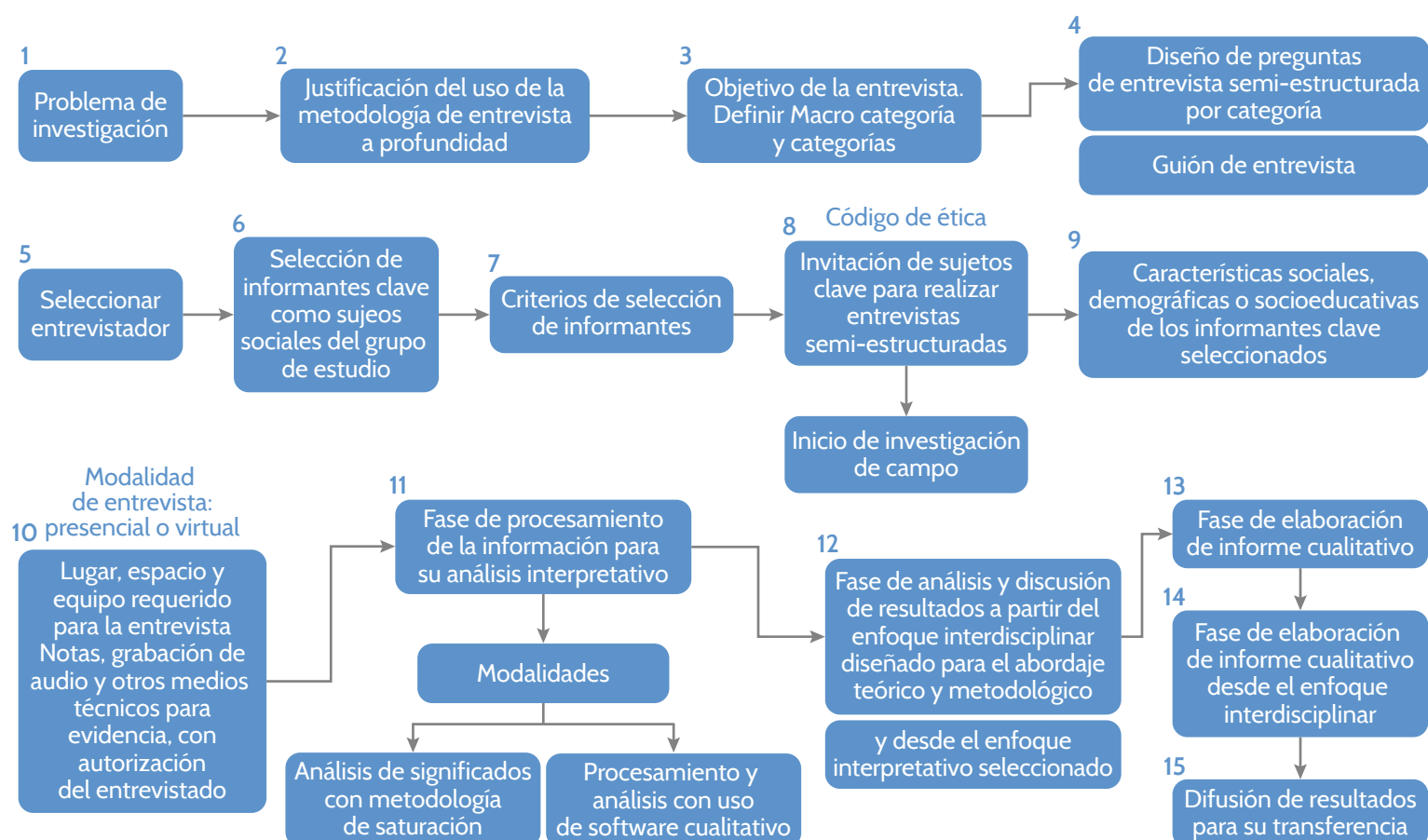
Por lo tanto, el punto de inflexión lo ven como positivo; estos serían los aspectos favorables que ellos asignan al proceso de doble retorno, en relación con su plan de vida y turning point.

Mirada cualitativa para el estudio de los significados

A continuación, en la Figura 1, se describe la metodología de entrevista semiestructurada e investigación de campo para el análisis interpretativo que, a partir de las voces de los participantes, el referente teórico y la interpretación, permitieron los principales hallazgos.

Figura 1

Entrevista a profundidad. Fase de diseño, aplicación y procesamiento



El análisis de significados a partir de los testimonios y su relación con el marco conceptual interdisciplinario permitió llegar a los hallazgos cualitativos, que los actores sociales perciben desde su experiencia individual y colectiva sobre nuestras preguntas y categorías de investigación; con ello se probó el uso de un enfoque integrador interdisciplinario desde la perspectiva cualitativa que conduce a descripciones densas de la realidad estudiada.

Por otra parte, el abordaje de las percepciones y significados permite ir más allá de los antecedentes de estudios sobre migración y juventud, que se han realizado desde la perspectiva cuantitativa, y dar pistas sobre nuevos procesos de migración como es el caso de migración de doble retorno, el turning point asociado a plan de vida y su vinculación con los estudios de trayectorias escolares y de ellas la categoría interrupción temporal y vuelta a la escuela.

Conclusiones

El proceso migratorio de doble retorno de los estudiantes de educación superior debe ser abordado con enfoque interdisciplinario; en este caso, desde los aportes de la sociología de la migración, la educación y la psicología educativa, probándose en este estudio de caso el modelo interdisciplinario diseñado.

El abordaje desde el paradigma cualitativo y la metodología de entrevista permiten un análisis de los hallazgos desde el modelo interdisciplinario, partiendo de las teorías, las definiciones y los conceptos que aportan; estas se integran e interactúan, ya que se dificulta abordarlas por separado, comprobando con ello la necesidad del uso del enfoque integrador de las disciplinas con una comunicación entre los diferentes referentes, que desde su epistemología aportan. En este estudio de caso se valida de nueva cuenta el constructo teórico denominado migración de doble retorno de los estudiantes de educación superior, la diferenciación entre interrupción temporal de estudios y deserción. Se observan los aspectos favorables que le otorgan al proceso de migración de doble retorno.

La experiencia de emigrar a Estados Unidos es construida por los sujetos con una visión positiva: la adquisición de nuevas competencias como el dominio de una segunda lengua (inglés) y la interacción con múltiples culturas, cambiando la visión de que ahí solo hay habitantes de origen estadounidense —por el contrario, tuvieron la oportunidad de interactuar socialmente con jóvenes de múltiples culturas que, al igual que ellos, habían emigrado principalmente por motivos laborales—. Otros aspectos favorables son el desarrollo de la agencia, dado principalmente por el espíritu de empresa, la capacidad de ahorro y la independencia económica al retornar a su contexto social y educativo en México.

De los estudios de trayectorias educativas, se hace referencia a la categoría de interrupción de trayectorias educativas, en la medida que los imaginarios de los estudiantes están en prospectiva, como parte de su plan de vida, concluir los estudios universitarios; esto implica el diseño de programas de estudios con mayor nivel de flexibilidad para facilitar la incorporación a la trayectoria escolar. En este caso, los sujetos de interés son aquellos que interrumpen sus estudios para iniciar un proceso de emigración a Estados Unidos e insertarse en el mercado laboral, que las posibilidades personales y migratorias le permiten. Los estudiantes observan que la decisión de su proceso migratorio es individual, con apoyo del contexto familiar y con una ausencia de intervención de la institución escolar, en la medida que el punto de inflexión o turning point es decidido por ellos, no por elementos externos que le competen a la institución escolar. Por lo que, al preguntarles si hubo influencia de la institución o el profesorado, manifiestan “que ninguna”; sin embargo, al preguntar la opinión de los padres sobre la interrupción temporal para emigrar por motivos laborales a Estados Unidos, se encontró la condicionante de “sí, pero regresas a concluir los estudios”, lo que ellos manifiestan como un apoyo parental a su decisión. Podemos concluir que, sobre el hecho de emigrar, hay una consulta a la opinión de los padres, debido a que en esta fase todos eran dependientes económicos; sin embargo, al regreso, logran su independencia, por los ahorros y remesas acumuladas, facilitando su incorporación a la institución educativa para concluir sus estudios.

En los últimos 20 años, ha habido transformaciones en los perfiles y motivos de la migración, principalmente en jóvenes universitarios; se observa que la emigración está relacionada con el plan de vida personal y los puntos de inflexión, que se opone al modelo imperante de la política pública educativa de eficiencia terminal y fracaso escolar. Los jóvenes perciben la trayectoria educativa asociada al proceso de migración de doble retorno, donde sin prisa alguna ven la salida a Estados Unidos como una opción de mejorar sus competencias, sus interacciones culturales y su autoconcepto. Lo anterior contribuye en la decisión para que, de nueva cuenta, pasen por un proceso de llegada y de inserción escolar, planteándose una transformación individual, con experiencias nuevas, que coadyuvará en el logro de metas de su vida social y, en este caso, en la vida escolar.

Por tanto, no podemos separar el estudio de la migración de doble retorno del proceso educativo y del punto de inflexión; estos están directamente integrados como procesos y como objeto de estudio integrador e interdisciplinar. Se considera relevante continuar con estudios sobre migración y estudiantes orientados a identificar los aspectos favorables.

Referencias

- Abott, A. (2001). *Time Matters*. University Press of Chicago.
- Álvarez, J. (2009). *Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Blanco, E. (2014). Volver a la escuela: interrupción y regreso escolar en los jóvenes de la ciudad de México. *Estudios Sociológicos*, 32(96), 477-503.
- Castillo, E., & Montes, M. (2010). Deserción escolar en educación superior, plan de vida y migración en jóvenes habitantes de Estados Unidos. En F. Tapia (Ed.), *Primer Encuentro Internacional sobre Comunicación, Frontera y Movimientos Emergentes*. Universidad de Sonora.
- Castillo, E., & Montes, M. (2012). Migración de doble retorno. En F. Tapia (Ed.), *Segundo Encuentro Internacional sobre comunicación, frontera y movimientos emergentes*. Universidad de Sonora.
- Castillo, E., & Ochoa, P. (2016). Migración, educación superior y estudiantes de doble retorno. Una propuesta interdisciplinaria. En G. León & E. Castillo (Coords.), *Cibercultura y tecnología digital. Estudios interdisciplinarios en Sonora*. Unison/Qartuppi. <http://doi.org/10.29410/QTP.16.03>
- Elder, G. (1974). *Children of the Great Depression. Social Change in Life Experience*. University Press of Chicago.
- Gad, Y. (2009). Cinderellas and ugly ducklings: positive turning points in students' educational careers-exploratory evidence and a future agenda. *British Educational Research Journal*, 35(3), 351-370.
- García, J. (2004). Estudios descriptivos. *Nure Investigación*, (7), 1-3. <https://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/180>
- Gibbons, M. (1997). *La Nueva Producción del Conocimiento*. Pomares.
- Goffman, E. (1974). *Frame Analysis*. Harper & Row.
- Guerrero, M. (2006). Un punto de retorno una experiencia de estudiantes de bachillerato universitario. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(29), 483-507.
- Klein, J., & Newell, W. (1997). Advancing Interdisciplinary Studies. En J. Gaff, & J. Ratcliff (Eds.), *Handbook of the undergraduate curriculum: A comprehensive guide to purposes, structures, practices and change* (pp. 393-415). Jossey-Bass.
- Laub, J., & Sampson, R. (1993). Turning points in the life course: why change matters to the study of crime. *Criminology*, 31(3), 301-325.
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de investigación científica. *Pensamiento y gestión*, (20), 167-193.
- Repko, A. (2008). *Interdisciplinary Research*. SAGE Publications.
- Rogers, E., Singhal, A., & Quinland, M. (1996). *Difussion of Innovations*. Routledge.

- Szostak, R. (2013). The State of the Field in Interdisciplinary Research. *Issues in Interdisciplinary Studies*, 31, 44-65.
- Szostak, R. (2019). Reflexiones sobre interdisciplinariedad en la enseñanza de posgrado. *Repositorio del Posgrado Integral en Ciencias Sociales de la Universidad de Sonora*. https://pics.unison.mx/doctorado/wpcontent/uploads/2020/05/Reflexiones_sobre_interdisciplinariedad_en_la_ensenanzadeposgrado.pdf
- Viloria, O. (2008). De vuelta a la economía de la Gran Depresión. *Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura*, 15(12), 387-394.

Movilidad Sur-Sur desde contextos de globalización e internacionalización de la educación superior

*Norma Angélica Cárdenas Rojas**

En este capítulo¹ se presenta una exploración sobre el fenómeno de la movilidad internacional, en un contexto de globalización de la educación superior en México. El objetivo es evidenciar que este proceso de movilidad internacional no es un tema realmente nuevo, sino que se ha trabajado desde hace varias décadas. Para ello, primero se realizó una recopilación de trabajos desde diferentes perspectivas y enfoques, retomando estudios que abarcaron desde el año 2000 al 2009. Posteriormente, se realizó un análisis, con la finalidad de mostrar algunos puntos relevantes en el estudio de la movilidad internacional, así como conocer las acciones que se han implementado desde las universidades para responder a un contexto que demanda habilidades y conocimientos cada vez más globales.

El capítulo fue desarrollado en cuatro partes: (a) recopilación de estudios sobre la globalización y el impacto de la misma en la educación superior; (b) identificación de las acciones que se han implementado para fomentar la internacionalización de la educación superior y, con ello, dar respuesta al contexto global; (c) búsqueda de la visibilización de la movilidad internacional como estrategia de la internacionalización, mostrando algunos beneficios; y (d) identificación de los principales polos hacia donde se dirigen los estudiantes internacionales móviles.

Esta exploración permitió comprender que la movilidad internacional es un tema creciente, que surge en un contexto específico y que se presenta en todo el mundo, identificando la demanda de estudiantes con conocimientos y trayectorias formativas globales, particularmente aquellas del Sur-Sur.

* Maestra en Ciencias Sociales, Facultad de Estudios Superiores de Cuautla, Universidad Autónoma del Estado de Morelos. *normacardenas03@hotmail.com*

1 El capítulo se deriva de la tesis de maestría de la autora.

Globalización de la educación superior

Los estudios sobre la globalización y su impacto en la educación superior han cobrado relevancia en los últimos años, sobre todo en las investigaciones desde las Ciencias Sociales y Humanidades (Martín, 2013). La globalización es entendida como la unificación de la sociedad y la economía, en una dimensión mundial (Aguirre et al., 2018; De Wit, 2011), desde la cual se busca generar una incorporación macro, legitimando una integración mundial, abarcando todos los sistemas (Brunner, 2000; Didou, 2000).

La globalización es un proceso histórico de integración económica, que se vio acelerado con la llegada de la revolución científico-tecnológica; este proceso ha impactado en varios ámbitos de la sociedad, uno de ellos es la educación. El análisis que surgió a raíz de ese impacto es el relacionado con la sociedad del conocimiento, desde el cual se plantea que es el conocimiento la fuente de mayor riqueza (Vázquez, 2009). Por otro lado, el cambio tecnológico también implicó modificaciones en la educación, con la llegada del Internet se alteraron las formas de aprendizaje, abriendo paso a una sociedad global, en la que se puede interactuar con personas de distintos lugares. El desarrollo, el acceso a las tecnologías de la información y la velocidad con la que el conocimiento comenzó a circular, demandó una visión cada vez más global y menos local; esto obligó a que los gobiernos de los diferentes países, así como los directivos y gestores de las instituciones de la educación superior (IES) plantearan estrategias para responder a los retos que demanda este nuevo contexto (Vázquez, 2009).

A partir de 1990, la integración mundial implicó modificaciones, principalmente económicas y sociales; en México, como en otros países, surgió un interés por promover un mercado de la educación superior, desarrollando políticas que fomentaron la internacionalización, la movilidad estudiantil —bajo intercambios institucionales en el país o en el extranjero—, la construcción de redes internacionales, los programas de doble titulación, la acreditación de la educación superior y la reformulación de los programas educativos para impulsar la internacionalización (Didou, 2000).

Los gobiernos, al pretender generar una integración macrorregional de la educación superior, convirtieron a la educación en un mercado, estableciendo una economía mundial de capitalismo académico, abriendo una brecha entre los países centrales y los países en vías desarrollo (Fernández, 2009). La economía mundial comenzó a ser dirigida hacia la educación superior, invirtiendo fondos económicos para que las instituciones académicas tuvieran un alcance mundial y predominará así, la tan renombrada *calidad educativa*. Una manera de hacer

frente al capitalismo académico fue la internacionalización (Altbach & Knight, 2006), la cual implicó, como reto para las IES, la formación de estudiantes que aprovecharan los avances científicos y tecnológicos de otros países para incorporarlos al suyo (Didou, 2000).

Los estudios revisados hasta el momento permitieron dar cuenta de cómo el proceso de globalización económica ha propiciado cambios en la educación superior, particularmente centrados en su internacionalización, pero ¿qué es la internacionalización? ¿de qué manera se concreta en la educación superior? En el siguiente apartado, se pretende responder a esas preguntas.

Internacionalización de la educación superior

A grandes rasgos, se entiende a la internacionalización de la educación superior como la variedad de políticas y programas que se implementan en las universidades para dar respuesta a la globalización (De Wit, 2011). Algunos de los organismos internacionales que buscan el desarrollo de la dimensión internacional en la educación superior, colocándola en la agenda de trabajo en las instituciones educativas, son la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Mundial (BM), y el Programa de Gestión Institucional en Educación Superior (IMHE) (Pérez, 2010).

Esa agenda de trabajo incluyó las actividades docentes, de investigación, vinculación y, principalmente, la selección de estudiantes (Arziga et al., 2016); esta última cobra mayor interés debido al creciente aumento de la movilidad internacional, los cambios constantes en la dirección de estos flujos y, sobre todo, por la aparición de nuevos centros educativos que están posicionándose como polos de atracción, no solo en Europa sino también en países de América Latina. En dicha región, si bien la internacionalización de la educación superior es creciente, todavía la cooperación y la colaboración internacional —como elementos estratégicos— son procesos poco explorados; usualmente se le reconoce como una región expulsora, dejando fuera de los reflectores las trayectorias formativas que se gestan en y desde el Sur-Sur.

En ese sentido, Didou (2000) y Navarro y Navarrete (2015) reconocieron que, si bien en Latinoamérica se han realizado diversos estudios importantes, los avances para comprender los impactos de la internacionalización en los países de origen son limitados y, advierten, que es necesario que se profundice en este tema, en particular en los estudios sobre la movilidad internacional de estudiantes Sur-Sur; además, al igual que Oregioni y Piñero (2014), García et al. (2014) y

Parra (2014), concuerdan que es a través de la movilidad internacional desde donde se pueden impulsar redes de cooperación, de construcción de conocimiento y producción científica entre los actores participantes; esto podría potencializar la formación de estudiantes móviles con trayectorias formativas internacionales, lo que puede influir tanto en su inserción laboral como en el desarrollo de vínculos globales en la educación superior y en la ciencia.

La movilidad internacional por razones de estudio: algunos beneficios

La movilidad por razones de estudio es un elemento primordial en materia de internacionalización y se ha convertido en un fenómeno mundial, principalmente, en el contexto de la movilidad calificada actual (Bermúdez, 2015). A mediados de la década de 1970, se empiezan a presentar flujos de estudiantes que se van a otros países a realizar sus estudios de grado y posgrado; sin embargo, a partir de los noventa, los investigadores ponen en los reflectores la movilidad internacional de estudiantes, explorando sus beneficios y potencialidades (Flores, 2009).

Las primeras nociones en relación con la movilidad académica mostraron el impacto negativo de esta; a ese fenómeno se le nombró *fuga de cerebros*, el cual implicó, entre otros puntos, la pérdida de contacto con los estudiantes que salen de su país de origen, reconociendo que la movilidad puede ser un paso previo a la migración definitiva (López, 2015; Tigau, 2015).

Sin embargo, se dio un giro al dejar de considerar a la movilidad académica como una pérdida, retomándola como un proceso que implica ganancias, tanto para el país de destino como para el de origen, produciendo una cooperación o *circulación de talentos* (Parra, 2014). Desde esta perspectiva de cooperación internacional, se reconoce que son más las ventajas de este proceso, porque las instituciones de origen pueden implementar acciones para establecer redes de colaboración, que les permiten mantener contacto con los estudiantes y aprovechar el conocimiento que estos reciben en el país de destino. Además, también es una ventaja para los estudiantes que realizan la movilidad, porque pueden consolidarse como agentes globales, que construyen experiencias y conocimiento en otro país, con trayectorias formativas internacionales para competir en el campo laboral (Stiasny, 2015).

Los estudios sobre la movilidad internacional van en aumento y, prácticamente, cualquier IES la tiene presente en sus diferentes políticas. Si bien se ha identificado (Hernández, 2016; Izquierdo & Cárdenas, 2019; Luchilo, 2006) que los estudiantes de ciertas áreas (e. g., ciencias exactas, naturales e ingeniería) tienen más potencial de movilidad internacional, debido a que su conocimiento no

es específico de un país —a diferencia de los estudiantes de derecho o humanidades—, la movilidad llegó para quedarse y, actualmente, de una u otra manera, participamos en ella y se pueden observar los beneficios.

Un estudio que se realizó con estudiantes daneses cursando un semestre en la Universidad de Valparaíso (Chile), en un programa de movilidad internacional (Norte-Sur) de la Universidad de Aalborg (Dinamarca), visibilizó las diferentes experiencias de intercambio y los vínculos de cooperación que se establecen entre instituciones, así como el aumento de movilidad de estudiantes en países latinoamericanos. En el estudio se presentaron tres formas de entender a la movilidad estudiantil: (a) como un vínculo de cooperación entre los Estados; (b) como una herramienta que permite atraer personal calificado; y (c) como una fuente de ingresos económicos extraordinarios. En este trabajo, se resaltó la importancia que está tomando una institución educativa de un país de América Latina, ya que año con año más estudiantes internacionales eligen a Chile como destino de formación (Aguirre et al., 2018). En ese sentido, se puede corroborar que es en el proceso de movilidad internacional, donde los involucrados construyen y comparten el conocimiento, resultando benéfico tanto para los países de destino como para los de origen, pero también para los estudiantes, ya que permite mejorar su formación y se amplía la mirada sobre cómo se hace ciencia en otro país y desde otros espacios académicos (Fernández, 2009).

Por su parte, Castillo et al. (2017) y Grediaga (2017) destacaron que los estudiantes con movilidad internacional tienen como expectativa realizar parte de su formación en un país extranjero para tener oportunidades futuras de desarrollo profesional y desarrollo académico general, pero también buscan desarrollar vínculos y líneas específicas de investigación a través de redes de conocimiento; esto conlleva a pensar acerca de los vínculos como otro beneficio de la movilidad internacional de estudiantes de posgrado, porque se establecen redes de conocimiento, que se pueden consolidar en su desempeño profesional y quizá en su integración como futuros investigadores en el país de acogida.

¿Hacia dónde se dirigen los estudiantes móviles internacionales? América Latina también tiene algo que decir

En materia de movilidad estudiantil internacional, las zonas a las que se dirigen los estudiantes extranjeros a nivel mundial son principalmente a América del Norte y Europa Occidental. De estas zonas, los países que se posicionan como principales polos de atracción son Estados Unidos, que capta aproximadamente el 20% de la movilidad estudiantil, junto con Alemania, Reino Unido, Francia y

Australia, que concentran un poco más del 50% del total de estudiantes móviles en el mundo. En menor porcentaje se encuentran también las regiones de Asia Oriental y el Pacífico; Europa Central y Oriental; Estados árabes; África Subsahariana; América Latina y el Caribe; Asia Central; y Asia Meridional y Occidental (Bermúdez, 2015).

Esa atracción retoma importancia debido al constante aumento de movilidad internacional. Con base en los datos de la OCDE, en 2007 “el número de estudiantes móviles de Educación Superior pasó de 0.6 millones en 1975 a 2.7 en 2005 y para 2010 se registró que esta movilidad fue agenciada por más de 3.5 millones de personas en el mundo” (Bermúdez, 2015, p.98). Como ya se observó anteriormente, los países a los que se dirigen los flujos de estudiantes móviles son principalmente países desarrollados, pero también existen estudios que recientemente están mostrando otras realidades, espacios y direcciones de movilidad internacional, como el caso de América Latina que también es un territorio intrarregional de estudiantes móviles, representada a nivel mundial con un porcentaje mínimo, pero la cantidad va en aumento.

Entre los países de América Latina, como espacios académicos del Sur Global² que se están incorporando como nuevos destinos de la movilidad de estudiantes y que representan un interés en el estudio en dicha temática, se encuentran los siguientes: Chile, Argentina, Brasil, Ecuador y México (López, 2015, Pedone, 2018; Pedone & Alfaro, 2018). La movilidad de estudiantes en América Latina no llega a los niveles de la movilidad Sur-Norte, pero desde la década del 2000, se han identificado por lo menos tres grupos importantes de países en esa región que merecen particular atención: los estudiantes cubanos/colombianos en México, los estudiantes colombianos/peruanos en Brasil, y los estudiantes ecuatorianos/colombianos en Argentina (Didou & Jaramillo, 2014; Izquierdo & Cárdenas, 2019; Pedone, 2018; Soares, 2018).

En los últimos años, América Latina aumentó su participación como destino de los estudiantes, debido a que se han desarrollado programas y convenios entre universidades latinoamericanas, como instrumentos para dirigir la internacionalización hacia dicha región. En ese sentido, Aguirre et al. (2018) resaltaron a Chile como unos de los países de América Latina que año con año recibe en sus instituciones a más estudiantes internacionales, los cuales eligen a ese país

2 El Sur Global se utiliza particularmente para referirse a los países en desarrollo que presentan potencialidades y limitaciones de forma asimétrica al Norte Global, y que se caracterizan por un estado de subordinación y exclusión en el sistema-mundo integrado, en el cual se destaca el desarrollo de los países que buscan integrarse en un contexto global en pro del desarrollo del Norte Global (Fernandez et al., 2014).

como destino de formación; estos estudiantes presentan motivaciones distintas rescatando principalmente las académicas y económicas.

Argentina también está incrementando su porcentaje de estudiantes extranjeros que deciden realizar grado y posgrado en sus instituciones (Sosa, 2016). Se está posicionando como un país de destino principalmente de latinoamericanos, quienes buscan espacios de formación alternativos a los países del Norte; a partir del 2000, se empezó a registrar la entrada de estudiantes procedentes principalmente de Ecuador, quienes se dirigen a Argentina a realizar estudios de posgrado. Buenos Aires aparece como un espacio académico para estudiar, debido a la calidad de la educación y el prestigio de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y otras universidades públicas; esta información se trasmite entre los estudiantes a partir de vínculos académicos previos (García, 2005; Oregioni & Piñero, 2014; Pedone, 2018).

Respecto a Brasil, la educación superior ocupó un lugar privilegiado en la agenda del gobierno, debido a los proyectos y acciones que impulsan la oferta de vacantes y garantizan la calidad e inclusión que se tiene en sus institutos (Chiroleu, 2012). Soares (2018) encontró que el número de estudiantes extranjeros en universidades brasileñas va en aumento, principalmente para estudios de posgrado, por el número de intercambios que se realizan principalmente de Sur-Sur.

México y Panamá también han fomentado la calidad en sus IES y, con ello, tienen una atracción hacia sus instituciones educativas a nivel internacional (García, 2005). En el caso de México, Hernández (2016) en un estudio sobre inmigración a la Ciudad de México encontró que, según el Censo de Extranjeros en México del Instituto Nacional de Migración, en 2009, los inmigrantes que se insertaron en el país por razones de estudio fueron una cantidad importante. Aunado a esto, los datos de la UNESCO arrojaron que en 2012 se recibieron a 8 020 estudiantes extranjeros (Didou, 2015).

Con base en los datos de la encuesta PATLANI 2017 (que literalmente significa *volar* en náhuatl y es un instrumento estadístico de la movilidad estudiantil internacional en México), en el periodo de 2014/2015 se registraron 15 608 estudiantes de movilidad entrante a México y, en el 2015/2016, la cifra pasó a 20 322 en movilidad entrante. Los datos anteriores evidenciaron que el país está aumentando dicha atracción; los países de origen de los estudiantes extranjeros en el país son principalmente de Colombia, Cuba, España, Ecuador y Chile, en ese orden (Didou, 2015).

A manera de cierre

En este capítulo se rescatan tres elementos importantes identificados en la temática. El primero se relaciona con la internacionalización de la educación superior, que se construye como una respuesta para enfrentar el proceso de globalización económica de los países y se maneja de manera estratégica y con buenos resultados en las diferentes acciones o programas emprendidos en los países desarrollados. El mercado laboral exige estudiantes con trayectorias formativas internacionales que les permitan competir mundialmente, por lo que la construcción de trayectorias en un proceso de movilidad internacional es un elemento clave para entender la dimensión de este fenómeno y visibilizar los beneficios tanto para los países de origen como de destino y para los propios estudiantes participantes en dicho proceso.

El segundo elemento es la movilidad académica, que se presenta como una de las acciones que principalmente (aunque no es la única, se han centrado en ella) se impulsa desde las IES públicas en países en desarrollo. Dicha acción particularmente se ha centrado en la movilidad internacional estudiantil de Sur a Norte, es decir, movilidad de jóvenes provenientes de países en desarrollo hacia países desarrollados, con amplias capacidades económicas, muchas veces líderes en el desarrollo de ciencia y tecnología.

Finalmente, el tercer elemento es la movilidad internacional que se presenta en América Latina, principalmente de países del Sur-Sur, y en particular de las ciencias exactas. Esas movilizaciones están representadas por estudios que, si bien son escasos, poco a poco está creciendo el interés por indagar esos espacios, para mostrar otras realidades, procesos y actores, desde el Sur global.

Referencias

- Aguirre, F., Cruz, M. A., & Banda, M. I. (2018). La dimensión sociocultural de la globalización en relatos sobre una experiencia de movilidad internacional universitaria. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(2), 881-895. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2018000200881
- Altbach, P., & Knight, J. (2006). Visión panorámica de la internacionalización en la educación superior: motivaciones y realidades. *Perfiles educativos*, 28(112), 13-39. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982006000200002&script=sci_abstract&tlng=en

- Arziga, C. J., Quintero, R. D. M., & Morales, H. R. (2016). Políticas educativas y calidad en la educación superior. En O. S. Serrano, & A. M. Sosa (Coords.), *El desarrollo regional frente al cambio ambiental global y la transición hacia la sustentabilidad*. Asociación Mexicana de Ciencias para el Desarrollo Regional, A. C. <http://ru.iiec.unam.mx/3365/>
- Bermúdez, E. (2015). La movilidad internacional por razones de estudio: Geografía de un fenómeno global. *Migraciones internacionales*, 8(1), 95-125. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5404793>
- Brunner, J. (2000). Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias [Documento de apoyo]. *Seminario Prospectiva de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe*. UNESCO. http://200.6.99.248/~bru487cl/files/Futuro_EDU%2525UNESCO-2000_JJB.pdf
- Castillo, M. I., Rodríguez, M. I., & Guzmán, T. L. (2017). Análisis del estudiante universitario en programas de movilidad internacional como turista idiomático. Caso Universidad de Córdoba. *International journal of scientific management and tourism*, 3(1), 59-73. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5975085>
- Chiroleu, A. (2012). Políticas de educación superior en América Latina en el siglo XXI: ¿inclusión o calidad? *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20(13), 1-20. <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275022797013.pdf>
- De Wit, H. (2011). Globalización e internacionalización de la educación superior. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 8(2), 77-84. <https://www.redalyc.org/pdf/780/78018793007.pdf>
- Didou A. S. (2000). Globalización, Integración Macroregional y Políticas de Internacionalización en el Sistema Mexicano de Educación Superior. *Education Policy Analysis Archives*, 8(11). <https://digital.lib.usf.edu/content/SF/S0/02/45/11/00155/E11-00155.pdf>
- Didou, A. S., & Jaramillo, E. V. (2014). *Internacionalización de la Educación Superior y la Ciencia en América Latina. Un estado del Arte*. IESALC-UNESCO.
- Didou, A. S. (2015). *Movilidad internacional de estudiantes en México: cifras y tendencias* [presentación]. II Diálogo sectorial México-Unión Europea y seminario de expertos sobre educación superior. <https://silo.tips/download/ii-dialogo-sectorial-mexico-union-europea-y-seminario-de-expertos-sobre-educacio>
- Fernández, E. (2009). El sistema-mundo del capitalismo académico: procesos de consolidación de la universidad emprendedora. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17(21), 1-43. <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275019727020.pdf>
- Fernández, V., Lauxmann, C., & Trevignani, M. (2014). Emergencia del Sur Global. Perspectivas para el desarrollo de la periferia lationamericana. *Economía e Sociedade*, 23(3), 611-643

- Flores, P. B. (2009). El estado del arte en materia de movilidad internacional de estudiantes: tipos de enfoques. *Centro Redes*, 40, 1-37.
- García, B. C., Alcaraz, Z. P., & Torres, J. M. (2014). La movilidad estudiantil como estrategia para el fortalecimiento de la internacionalización de la UJAT. Periodo 2014-2015. *Textos y contextos*. <http://revistas.ujat.mx/index.php/perspectivas/article/view/1271/1019>
- García, G. C. (2005). Complejidades de la globalización e internacionalización de la educación superior Interrogantes para América Latina. *Cuadernos del CENDES*, 22(58), 1-22. <https://www.redalyc.org/pdf/403/40305802.pdf>
- Grediaga, K. R. (2017). ¿Por qué se fueron a estudiar fuera? Razones y expectativas de tres generaciones de mexicanos. *Sociológica*, (90), 217-256. <https://www.redalyc.org/pdf/3050/305049930007.pdf>
- Hernández, G. C. (2016). La inmigración de la población Marroquí y Argelina a la Ciudad de México y la reformulación de sus identidades dentro de un campo social transnacional. En I. Izquierdo (Coord.), *Identidades en movimiento, inmigrantes en el México contemporáneo* (pp. 65-89). Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Izquierdo I., & Cárdenas, N. (2019). Motivaciones, expectativas y medios de estudiantes cubanos y colombianos para realizar un posgrado en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15(2), 111-133. <https://www.redalyc.org/journal/1341/134162234006/134162234006.pdf>
- López, M. P. (2015). *Condiciones locales de producción de conocimientos e internacionalización científica: un análisis en términos de “capacidades de internacionalización” y condiciones institucionales de internacionalización”. El caso del FISFARVET-UNCPBA (2003-2011)* [Tesis de maestría]. Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina.
- Luchilo, L. (2006). Movilidad de estudiantes universitarios e internacionalización de la educación superior. *CTS: Revista iberoamericana de ciencia, tecnología y sociedad*, 3(7), 105-133. <http://www.scielo.org.ar/pdf/cts/v3n7/v3n7a07.pdf>
- Martín C. A. (2013). Sobre los orígenes del proceso de globalización. *Methaodos revista de ciencias sociales*, 1(1), 7-20. <https://www.redalyc.org/pdf/4415/441542970002.pdf>
- Navarro, M. A., & Navarrete, C. Z. (2015). Educación comparada internacional y nacional. *Perfiles educativos*, (9), 94-97. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13244824013.pdf>
- Oregioni, M. S., & Piñero, F. J. (2014). *La internacionalización de las Universidades hacia la Región Latinoamericana*. Las Redes como Instrumento. II Jornada Anual de Investigación. Universidad Nacional del Pilar, Paraguay.

- Parra, M. C. (2014). La movilidad de estudiantes de posgrado de Venezuela y México a Canadá: Un Estudio Exploratorio. *Revista Latinoamericana de educación comparada*, 5, 93-105. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4766912>
- Pedone, C. (2018). “Buenos Aires te da mundo”: trayectorias formativas de la población joven ecuatoriana en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. *PERIPLOS: Revista de Investigación sobre Migraciones*, 2(1), 51-69.
- Pedone, C., & Alfaro, Y. (2018). La migración cualificada en América Latina: nuevas perspectivas teóricas-metodológicas y desafíos. *PERIPLOS: Revista de investigación sobre migraciones*, 2(1), 3-18.
- Pérez, M. E. (2010). *Internacionalización de la educación superior en México: una agenda inconclusa* [Tesis de maestría]. FLACSO, México.
- Soares, C. C. (2018). Discriminação e preconceito em migração qualificada para o Brasil: restrições relatadas por estudantes na Universidade de São Paulo. *PERIPLOS: Revista de Investigación sobre Migraciones*, 2(1), 19-35.
- Sosa, M. L. (2016). Migrantes en el sistema educativo argentino. Un estudio sobre la presencia de alumnos extranjeros en los estudios de nivel superior. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 7(19), 97-116.
- Stiasny, M. (2015). Internacionalización de la educación superior. *Integración y Conocimiento*, (3), 61-67.
- Tigau, C. (2015). La imagen de la migración calificada en América del Norte. *Migraciones internacionales*, 8(2), 195-229.
- Vázquez, M. B. (2009). Globalización y educación superior en México. *Reencuentro*, (54), 83-90.

La movilidad internacional estudiantil en el posgrado

*Argelia Ramírez Ramírez**

El tema de la movilidad estudiantil en los estudiantes de posgrado ha sido poco estudiado, porque generalmente las investigaciones se centran en los estudiantes de licenciatura. Por ello, el aporte de este trabajo al tema de la internacionalización en la Universidad Veracruzana (UV), donde se llevó a cabo esta investigación¹, ya que no se encontró ninguno al respecto.

La movilidad académica en la UV es reciente; en 1994, se iniciaron las actividades de manera institucional, pero se carecía de una oficina que concentrara todas las actividades de la movilidad tanto nacional como internacional. Fue en 2010, cuando se creó la Dirección General de Relaciones Internacionales (DGRI) y se estableció la Coordinación de becas para la movilidad nacional e internacional. En el ciclo escolar 2014-2015, había 59 808 estudiantes en el nivel de licenciatura y 2222 estudiantes en el nivel de posgrado; de estos últimos, en maestría eran 1443 estudiantes (Universidad Veracruzana, 2015). Durante el periodo 1998-2014, solo 43 estudiantes de posgrado (i. e., especialidad, maestría y doctorado) realizaron movilidad internacional, lo cual representa el 0.05% de los estudiantes. Estas cifras hacen evidente que las actividades de movilidad estudiantil han sido mínimas. Finalmente, después de haber realizado el trabajo de campo para esta investigación, se recabó que 43 estudiantes de maestría hicieron movilidad académica internacional durante el periodo 2011-2014.

Con este breve contexto, este capítulo tiene como objetivo mostrar cómo se ha desarrollado la movilidad estudiantil internacional en estudiantes de posgrado de la Universidad Veracruzana. Se inicia con un acercamiento del posgrado y

* Profesora, Escuela para Estudiantes Extranjeros, Universidad Veracruzana.
ramirez.argelia@gmail.com

1 Este capítulo se deriva de la tesis doctoral de la autora.

la movilidad estudiantil en el país y, posteriormente, se centra en la Universidad Veracruzana. Al final, se realiza una comparación de las características generales de los estudiantes que estaban estudiando una maestría y los que se fueron de estancia académica, para conocer sus diferencias y semejanzas, a partir de los hallazgos encontrados en el análisis de los datos cuantitativos.

El posgrado en México

En México, el posgrado se desarrolló en relación con la educación superior, la ciencia y la tecnología, además de las políticas públicas promovidas por la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Asociación Nacional de Universidades y de Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES) (Arredondo et al., 2006).

Sus inicios se remontan a los años treinta del siglo XX, pero es hasta el siglo XXI que el posgrado logró un papel más preponderante. En 2001, se estableció el Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado (COMPEPO):

Con el propósito de fortalecer y elevar la calidad de los estudios de posgrado y responder a las necesidades sociales del país. Entre sus objetivos está el de promover la colaboración interinstitucional, ser un espacio de análisis y discusión y el de ser una instancia de interlocución con las autoridades educativas. (Arredondo et al., 2006, p.14)

En el 2002, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) estableció el Padrón Nacional de Posgrado (PNP) que sustituyó al de excelencia, el cual pretendía reconocer tanto a programas dirigidos a la investigación como a los de orientación profesional; en la actualidad, está vigente el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC).

Los datos más recientes también indican tendencias al alza. De acuerdo con los datos recabados por COMPEPO, en el 2014, había 10 737 programas de posgrado a nivel nacional y cerca del 80% corresponden al área de Ciencias Sociales, Humanidades y Ciencias de la Conducta, así como Medicina y Ciencias de la Salud. Respecto a la oferta del posgrado, el 18% corresponde a especialidades, el 72% a maestrías y el 10% a doctorados. Sin embargo, solo 1886 —lo que representa el 18% del total de posgrados— estaban inscritos en el PNPC de CONACYT; de estos, 847 eran de nivel consolidado, 648 de nivel de desarrollo, 259 de nivel de reciente creación y 213 de nivel de competencia internacional (Bonilla, 2015).

Dentro de CONACYT, también ha habido una evolución. Al principio, las becas de CONACYT se otorgaban para hacer estudios de posgrados en el extranjero; posteriormente, los apoyos se incrementaron en los programas nacionales, representando actualmente más del 80% de las becas otorgadas. Ahora se ha tratado de incorporar cada vez más a grupos indígenas o personas de escasos recursos, además de incentivar la participación de las mujeres en el posgrado, que representan el 50% de la matrícula.

El apoyo a la movilidad en posgrado también ha sufrido cambios. A partir del 2010, hay más estudiantes de maestría en comparación con los otros niveles y, desde el 2012, se les otorgaron el 60% de las becas mixtas, que consisten en apoyar a los estudiantes para que realicen movilidad internacional. De esta forma, cada vez se apoyan más este tipo de becas, al mismo tiempo que las becas para realizar estudios de posgrado en el extranjero muestran señales de decrecimiento (Didou, 2013; López, 2015).

Finalmente, es pertinente conocer los números globales de la educación superior en los años que se realizó esta investigación. De acuerdo con el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, en México había 3.3 millones de alumnos en el nivel superior, lo que representaba una cobertura del 29.2%. De los estudiantes de licenciatura, menos del 1% seguía estudiando y cursaban un posgrado. En el año 2011, había una matrícula de 251 000 estudiantes de posgrado, que representaba el 7.6% de los alumnos en el nivel superior; de ellos 11 de cada 100 cursaba un doctorado y 1 de cada 6 asistió a un posgrado de calidad.

Hay otros indicadores relevantes. En cuanto a la localización, la oferta de posgrados se concentraba en la Ciudad de México y el estado de Nuevo León. Respecto a la matrícula nacional, el 60% estudiaba en la Ciudad de México, Veracruz, Nuevo León, Puebla, Estado de México o Jalisco. En cuanto al género, las mujeres representaban el 52.5% en el posgrado; en el caso de las maestrías, el 53.1%. Respecto a los egresados, por cada generación se graduaban entre 68 415 y 70 934 estudiantes, de los cuales el 75% eran de maestría (Bonilla, 2015).

La movilidad estudiantil de posgrado a nivel nacional

Para contextualizar lo que se conoce sobre la movilidad estudiantil internacional en el posgrado, como se mencionó al inicio del capítulo, los estudios sobre el tema son pocos, por ello se carecen de datos confiables. Las fuentes de información que se tomaron como base para ofrecer un panorama sobre el tema son las encuestas sobre movilidad estudiantil internacional a nivel nacional que

estuvieron a cargo de Maldonado (2014) y Maldonado et al. (2016)², que fueron publicadas por la ANUIES y, en opinión de Villers (2015), si bien no cuentan con una estadística rigurosa, ofrecen las tendencias en este rubro y es el referente más completo que existe.

Los datos generales que se encontraron sobre la movilidad estudiantil internacional demuestran que se realiza principalmente en el nivel de licenciatura, mientras que a nivel de posgrado es inferior. Esto se muestra en la última encuesta: el 83% de la movilidad la realizan estudiantes de licenciatura, el 3% son de maestría y el resto se distribuye entre técnico superior, especialidad y doctorado. El área de estudio a la que pertenecen los estudiantes de movilidad es principalmente la de Sociales, Administración y Derecho. Para el estudio 2013-2014, se reportó la actividad de 18 281 estudiantes nacionales: 46% hombres y 54% mujeres; se corroboró que las IES que más movilidad presentan son las universidades privadas y en segundo lugar las universidades públicas autónomas.

Las universidades que reportaron mayor movilidad estudiantil fueron el Tecnológico de Monterrey, la Universidad de Monterrey y la Universidad de Guadalajara. La Universidad Veracruzana se ubicó entre las primeras veinte.

En cuanto a zonas geográficas, la que reportó mayor movilidad de estudiantes fue la zona noreste (Coahuila, Nuevo León, Tamaulipas, Durango, San Luis Potosí y Zacatecas); en segundo lugar, la zona metropolitana (Ciudad de México y algunos municipios del Estado de México); y, en tercer lugar, la zona centro occidente (Nayarit, Colima, Jalisco, Aguascalientes, Guanajuato, Michoacán).

Respecto a las estancias académicas, los estudiantes de posgrado muestran un gran interés por realizarlas en Europa y América del Sur. Al 75% de los estudiantes de maestría le interesa Europa, al 45% América del Sur, al 25% América del Norte, al 14% Centroamérica y el Caribe, al 2% Asia y al 1% Oceanía. En el caso de doctorado, el 59% lo realiza en América del Sur, el 18% en Europa, el 12% en Centroamérica y el Caribe, el 5% en América del Norte, el 4% en Asia y el 1% en África.

Es interesante mencionar que, en el caso del financiamiento, el 47% de los estudiantes de maestría y el 41% del doctorado reportó que hizo movilidad gracias a fondos públicos, esto debido a que cursan en un posgrado reconocido por el PNPC de CONACYT.

2 Es necesario aclarar que dicha encuesta solicitó información a 3440 IES públicas y privadas, pero para el periodo 2011-2012 solo respondieron 125 y, de ellas, 86 reportaron tener movilidad estudiantil internacional. Para el periodo 2012-2013, participaron 262 y 133 reportaron movilidad estudiantil internacional y para el periodo 2013-2014, respondieron 303 y 167 reportaron movilidad estudiantil.

La movilidad estudiantil en el posgrado de la Universidad Veracruzana

La Universidad Veracruzana define la movilidad académica en el posgrado como:

Una alternativa para elevar la calidad académica y la competitividad de alumnos, docentes e investigadores propiciando la estancia de alumnos de un programa de posgrado en otras instituciones de educación superior de México o el extranjero, con el objeto de que cursen semestres completos, realicen prácticas profesionales, participen en proyectos de investigación y/o reciban asesoría para la conclusión de sus trabajos de tesis de posgrado. Este programa favorece la formación profesional en áreas que complementen los planes de estudios y/o proyectos de investigación; aumenta la cohesión académica y estudiantil del país; contribuye a alcanzar un nivel homogéneo de excelencia académica y mejora la comunicación entre los investigadores, además de incentivar la participación de alumnos en proyectos multidisciplinarios. (UV, 2021, p.4)

Además, se menciona que el estudiante tiene tres formas para realizar una movilidad estudiantil durante sus estudios de posgrado:

- *Intrauniversitaria*: movilidad que se realiza entre los diferentes programas de posgrado de la misma universidad.
- *Nacional*: movilidad entre la UV con otras IES del país.
- *Internacional*: movilidad entre la UV con IES en el extranjero.

Para el caso de la movilidad estudiantil se tienen dos opciones. Se puede hacer a través de un convenio institucional o, en caso de no existir algún convenio con la universidad de destino, el coordinador del programa junto con el director de tesis establece la comunicación con el tutor externo y valoran la viabilidad de que el estudiante realice la movilidad.

Uno de los aspectos que más limita la movilidad es el económico. Los montos que reciben los estudiantes por parte de la Dirección General de Relaciones Internacionales (DGRI) son insuficientes, por lo que se ven en la necesidad de buscar apoyos en otras áreas de la propia UV, en dependencias externas, por apoyo de sus tutores a través de sus proyectos de investigación, o bien, asumiendo sus gastos de manera personal o familiar. Se encontró que la fuente principal de financiamiento son las becas mixtas de CONACYT, en caso de que el programa de posgrado pertenezca al PNP.

Si el estudiante decide solicitar el apoyo económico a la DGRI, debe participar en alguna de las convocatorias emitida por la coordinación de becas para la

movilidad nacional e internacional. Sin embargo, las convocatorias de la DGRI están dirigidas principalmente a los estudiantes de licenciatura y son pocos los estudiantes de posgrado que participan en ellas.

Un aspecto coyuntural que afectó la movilidad dentro de la UV fue su situación financiera. La universidad atravesó una crisis financiera, ya que en el 2015 el congreso local autorizó que se redujera un 7% el presupuesto y, por otra parte, en el 2016, la rectora dio a conocer que el gobierno estatal le debía 2076 millones de pesos (Trujillo, 2016). Esto afectó el funcionamiento de la UV, como un funcionario mencionó: “algunos indicadores pueden frenarse, como sucede con la movilidad académica, la movilidad estudiantil...” (Sandoval, 2016). El programa de movilidad estudiantil se vio afectado por ello y, como también lo comentó un gestor de movilidad, se redujeron los apoyos internos que estaban dirigidos a los estudiantes de posgrado. Por estas dificultades, fueron menos los estudiantes que hicieron estancias en el extranjero a partir del 2016. Entonces, la opción ha sido tratar de aprovechar las convocatorias externas para darlos a conocer entre los estudiantes, lo que fue reconocido por la rectora. Esta última, en una entrevista mencionó que han decrecido los recursos, porque antes se apoyaba con cuatro millones de pesos y se redujo a tres millones, por lo que no se han obtenido los resultados esperados (Méndez, 2017).

Además, esta crisis también puso en evidencia el desconocimiento por parte de los legisladores del congreso estatal respecto a la movilidad estudiantil internacional. Ya que, a principios de 2017, habían recomendado a la UV que dejara de apoyar a los estudiantes que hacían movilidad en el extranjero, porque utilizaban mucho presupuesto. Posteriormente, se retractaron y dijeron que se les siguiera apoyando (Topete, 2017).

A pesar de estas adversidades, algunos estudiantes de posgrado logran realizar una movilidad internacional durante sus estudios en la UV, lo que contribuye en su formación integral e impacta positivamente en la universidad. Para conocer quiénes son estos estudiantes de maestría es que se realizó este estudio, ya que se desconocía esta información.

Metodología

Se realizó un análisis cuantitativo con alcance descriptivo para conocer a la población a estudiar; en este caso, los estudiantes de maestría de la Universidad Veracruzana y los que realizaron movilidad internacional.

La muestra que se propuso estudiar se integró de expertos, casos-tipo y de máxima variación (Hernández et al., 2010); para ello, se realizó previamente un

análisis cuantitativo, que tomaba como fuente de información secundaria las bases de datos de movilidad estudiantil y la encuesta socioeconómica aplicada por el CENEVAL a los aspirantes a ingresar al posgrado y que, para el caso de la UV, ha sido sistematizada en un sistema de cómputo (Chain et al., 2010). Para el análisis de estas bases de datos se siguió la metodología de diseño estadístico (Ojeda et al., 2011) y se utilizó el programa de análisis estadístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS).

De las bases de datos del CENEVAL, se obtuvieron un total de 3308 registros de estudiantes que ingresaron a la maestría, entre los que se encuentran los 49 estudiantes de maestría que realizaron movilidad entre el periodo 2011-2014. De esta manera, se conocieron las características generales de los estudiantes que estaban estudiando una maestría y los que se fueron de estancia académica.

Un acercamiento a los estudiantes de maestría de la UV y estudiantes con movilidad internacional

Para comprender las características generales entre los estudiantes de maestría y los que hicieron movilidad internacional, se presenta esta comparación para conocer sus diferencias y semejanzas, a partir de los hallazgos encontrados en el análisis de los datos cuantitativos.

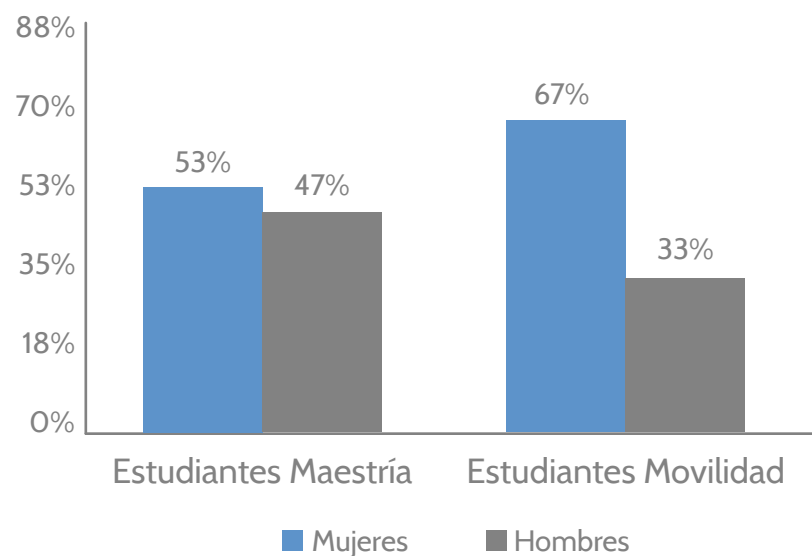
En los estudiantes que realizaron movilidad, la tendencia es que las mujeres superan en número a los estudiantes de sexo masculino; esto tiene correspondencia con la población de las maestrías, porque cada vez más está constituido por mujeres. Dicho fenómeno también sucede en la licenciatura, en las que llegan a ser más de la mitad de la población. Esto constituye una muestra del impacto de la masificación en el posgrado, acorde con lo que está pasando a nivel nacional y que propicia la equidad en la matrícula (Papadópulos & Radakovich, 2006). Sin embargo, la diferencia crece al considerar a los estudiantes que hicieron movilidad: las mujeres constituían el 53% del total de estudiantes de maestría, pero son el 67% de los estudiantes que realizaron movilidad internacional (Figura 1).

La explicación de Bartolucci y García-Castro (2007) a este fenómeno, es que:

Las mujeres que ingresan a estas instituciones en México tienden a representar sectores de población más altos que los correspondientes a sus compañeros varones [...] es muy posible que se deba a que a medida que ellas avanzan en la pirámide educativa, se vayan concentrando el espectro social al que pertenecen. (pp.1278-1279)

Figura 1

Comparación del sexo entre estudiantes de maestría y estudiantes con movilidad



Nota: Elaborado con datos de UV (2016).

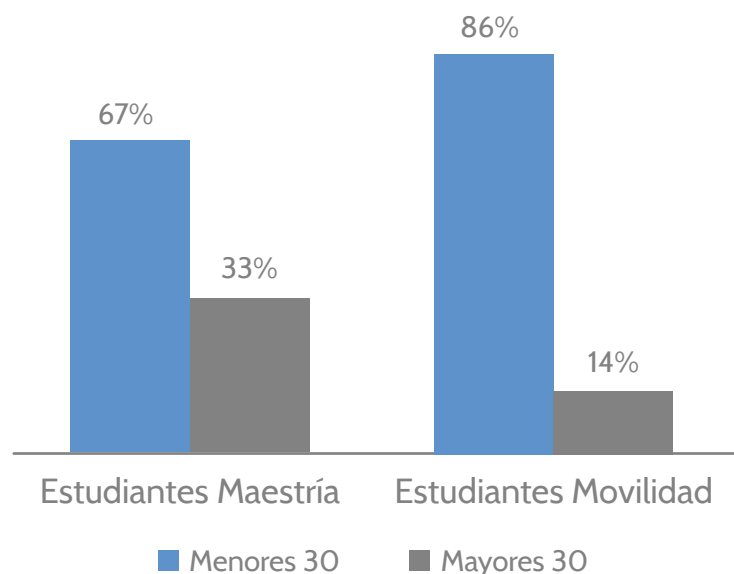
Este fenómeno de la feminización inició en el ciclo escolar 1999-2000, donde las mujeres conformaban la mitad de los estudiantes en educación superior; pero durante el periodo 2008-2009, en el posgrado, por primera vez, las mujeres superaron a los hombres. De esta manera, es como cada vez más se han profesionalizado (De Garay & Del Valle-Díaz-Muñoz, 2011). A pesar de este logro en la matrícula, hay áreas académicas que siguen considerando *femeninas* algunas de sus carreras como Enfermería, Nutrición, Educación, Ciencias Sociales; mientras que en las áreas de exactas como las ingenierías continúan predominando los hombres (Papadópulos & Radakovich, 2006).

En relación con la edad de ingreso a la maestría, con este estudio se demuestra que la mayoría de la población cambió. Anteriormente eran mayores (Rama, 2007), ahora son muy jóvenes (tienen menos de 30 años). Aunque en este nivel no existe una edad normativa como en la licenciatura que es de 18 a 23 años, está ocurriendo una cierta homogeneización. Debido a esta situación, son los estudiantes jóvenes quienes aprovecharon más la posibilidad de hacer movilidad: a pesar de ser el 67% de los estudiantes de maestría, son el 86% de los que salen del país, una diferencia notable de casi el 20% (Figura 2).

Se constató, por medio de entrevistas, que los estudiantes que deciden estudiar una maestría, después de varios años de haber egresado de la licenciatura, aducen diferentes motivos: por incrementar sus conocimientos, porque en sus trabajos les exigen la obtención del grado, o bien, debido a que están desempleados y el programa que eligen pertenece al PNPC y tienen la posibilidad de obtener

Figura 2

Comparación de edad entre estudiantes de maestría y estudiantes con movilidad



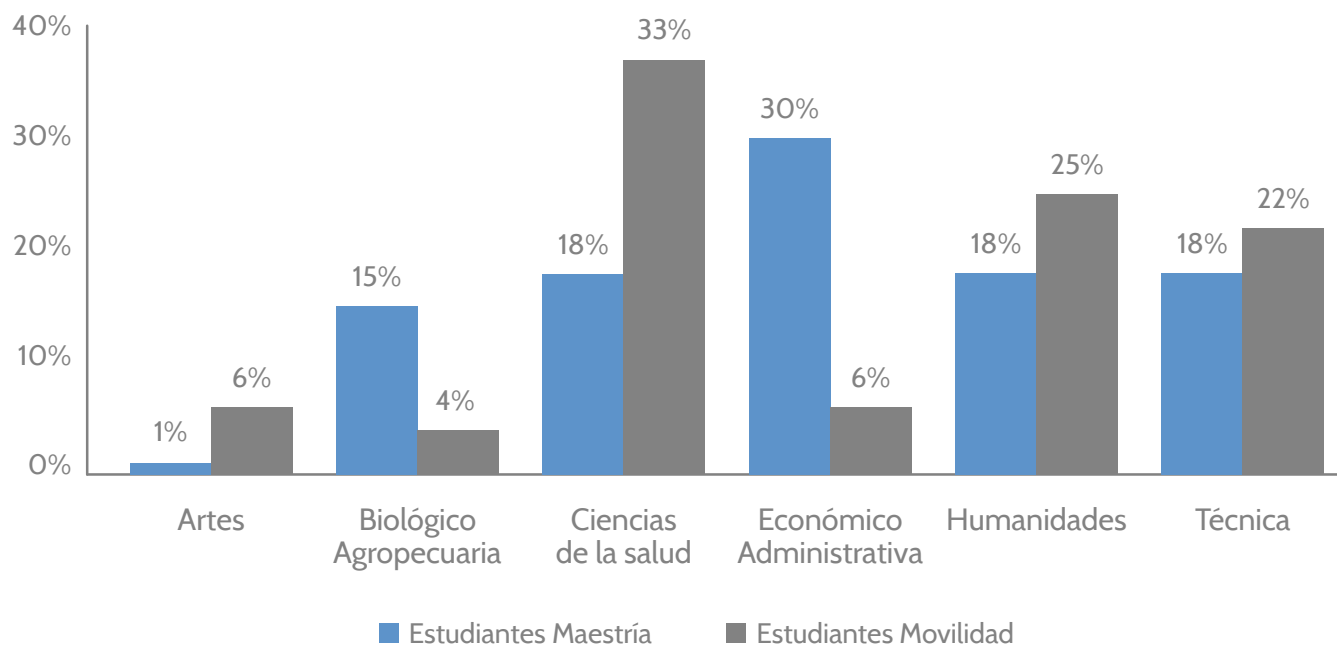
Nota: Elaborado con datos de UV (2016).

una beca de CONACYT, que les proporciona seguridad económica temporal. Este último caso, tiene como consecuencia que se prolongue el ingreso al mercado laboral, a diferencia de décadas pasadas que la tendencia primero era trabajar en alguna IES y, luego, realizar estudios de posgrado. Sin embargo, actualmente ha habido un cambio sustancial, porque primero se forman académicamente los jóvenes y luego buscan un trabajo estable (Didou & Gérard, 2010; Fresán, 2009), lo que demuestra los desafíos a los que se deben enfrentar los posgrados con población cada vez más joven. Sobre el lugar de origen, tanto los estudiantes de maestría como los que realizaron movilidad, provienen mayormente del estado de Veracruz, así como de algunos estados del centro y sur del país.

Respecto a sus estudios previos, la mayoría tanto de los estudiantes de maestría como los que hicieron movilidad mencionaron que sus estudios de licenciatura fueron realizados en universidades públicas. En relación con el financiamiento, el mayor apoyo provino de las becas CONACYT, dado que los programas que más impulsan a sus estudiantes a hacer movilidad cuentan con el reconocimiento PNPC. El área académica que más se movilizó fue la de Ciencias de la Salud, que representa el 37%, debido a que cuenta con un programa de doble titulación, que les exige hacer una estancia. Por otro lado, a nivel de posgrado, el área académica más demandada fue la Económico-Administrativa con un 30% y, en segundo lugar, las áreas de Ciencias de la Salud, Humanidades, y Técnica, con un 18% cada una. A pesar de ello, el área Técnica es la que cuenta con más programas de maestría (Figura 3).

Figura 3

Comparación de áreas académicas entre estudiantes de maestría y estudiantes con movilidad

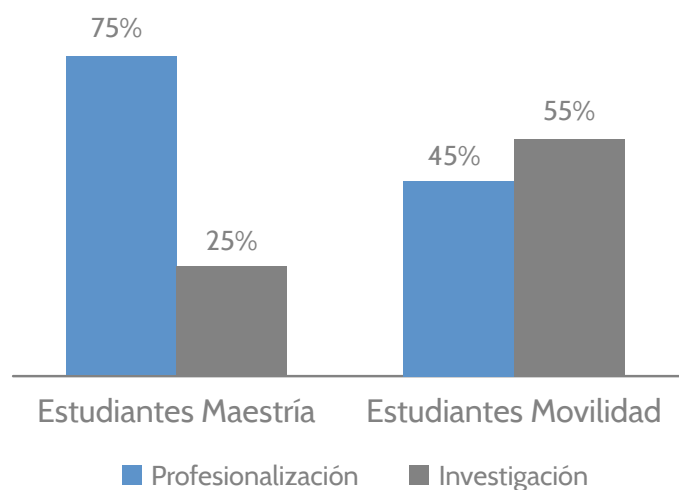


Nota: Elaborado con datos de UV (2016).

Un aspecto interesante fue que el 55% de los estudiantes con movilidad estudiaba en programas de investigación y el 45% en profesionalizantes, a pesar de que el 75% de la población de maestría se encuentra en programas de esta orientación, debido a que son los que más se ofrecen en la institución (Figura 4).

Figura 4

Comparación de orientaciones entre estudiantes de maestría y estudiantes con movilidad



Nota: Elaborado con datos de UV (2016).

Con relación a la estancia, la mayoría hicieron estancias cortas (1 a 3 meses), debido a que es más acorde con los tiempos de la maestría. Y la mayoría de los estudiantes con movilidad cursaban programas con reconocimiento PNPC y contaron con beca mixta. Sin embargo, a pesar de contar con esta beca, la mayoría de los estudiantes contaron con otro u otros dos apoyos más para que pudieran realizarla sin contratiempos económicos; pues con un solo apoyo hubiera sido más complicado, ya que algunos lugares de destino en ocasiones resultan más costosos.

Los lugares de destino elegidos por los estudiantes son de habla hispana (España, Colombia, Chile), debido al desconocimiento o poco manejo de una segunda lengua. Además, vale la pena notar que recientemente se ha incrementado el número de convenios de la UV con países de habla hispana como España, Colombia o Cuba, lo que concuerda con lo mencionado por Maldonado (2014), sobre que hay un interés por parte de los estudiantes de maestría en América del Sur. No obstante, también es pertinente recordar que los convenios están dirigidos hacia las licenciaturas, más que a los posgrados.

Después de esta comparación, se concluye que los estudiantes de todos los orígenes sociales tuvieron acceso al programa de movilidad internacional, por lo que se deduce que no se está conformando un grupo elitista; aunque cabría considerar, como lo mencionan Bourdieu y Passeron (2009), que los estudiantes de posgrado en sí pueden considerarse dentro este grupo, porque pasaron por una selección muy fuerte para llegar hasta este nivel. Así que, quizás, no sean parte de la élite económica, pero son parte de la élite intelectual de la universidad.

Consideraciones finales

Como se puede observar, el capítulo ofrece información relevante que puede ser considerada para la implementación de políticas institucionales, relacionadas con los programas de posgrado; permite conocer la importancia de la movilidad internacional en la formación de los estudiantes; además, sirve para sensibilizar a la comunidad universitaria respecto al tema de la internacionalización y la implicación que tiene al interior de la universidad.

La situación adversa, a la que se enfrentan los estudiantes de posgrado que están interesados en realizar una movilidad internacional, es la desarticulación en la implementación de las políticas de internacionalización en la propia institución, la poca difusión de las convocatorias entre los estudiantes de posgrado y una falta de apoyo económico exclusivo para ellos. Aun así, logran vencer estos obstáculos, con el apoyo económico recibido a través de las becas mixtas de

CONACYT y otras fuentes de financiamiento; al final, estas becas gubernamentales son el factor clave para realizar la movilidad internacional, ya que sin ellas les hubiera sido imposible realizarlas.

Referencias

- Arredondo, V., Pérez, G., & Morán, P. (2006). Políticas del posgrado en México. *Reencuentro*, 45, 1-24. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34004509>
- Bartolucci, J., & García-Castro, G. (2007). Aspiraciones educativas y logro académico. Un estudio de caso sobre características y condiciones sociales de los estudiantes de la UAM. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(35), 1267-1288.
- Bonilla, M. (Coord.). (2015). *Diagnóstico del posgrado en México: Nacional*. COMEPO.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (2009). *La Reproducción*. Fontamara.
- Chain, R., Ortega, J. C., Rosales, O., & Jácome, N. (2010). *Sistema de consulta del perfil de ingreso. Aspirantes a ingresar a la UV* [Software]. Universidad Veracruzana.
- De Garay, A., & Del Valle-Díaz-Muñoz, G. (2011). Una mirada a la presencia de las mujeres en la educación superior en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3(6), 3-30.
- Didou, S. (2013). Movilidades posgraduadas y científicas en México: reestructuración de las políticas, transformación de los dispositivos e inercias perennes. En S. Didou (Coord.), *La formación internacional de los científicos en América Latina* (pp. 87-163). ANUIES.
- Didou, S., & Gérard, E. (2010). *El sistema nacional de investigadores, veinticinco años después. La comunidad científica, entre distinción e internacionalización*. ANUIES.
- Fresán, M. (2009). Impacto del programa de movilidad académica en la formación integral de los alumnos. *Revista de la Educación Superior*, 38, 141-160.
- Gobierno de la República [México]. (2013). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. *Diario Oficial de la Federación, DOF 20-05-2013*. http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5299465&fecha=20/05/2013
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- López, M. (2015). *Ingenieros mexicanos en búsqueda de destinos de formación* [Tesis de Doctorado]. El Colegio de México, México. <https://repositorio.colmex.mx/?locale=es>
- Maldonado, A. (2014). *PATLANI. Encuesta Nacional de Movilidad Estudiantil Internacional de México 2011-2012*. ANUIES.

- Maldonado, A., Cortes, Ch., & Ibarra, B. (2016). *PATLANI. Encuesta mexicana de movilidad internacional estudiantil 2012/13 y 2013/14*. ANUIES.
- Méndez, J. C. (2017). UV sin recursos para enviar a más estudiantes de intercambio al extranjero: Rectora. *Al calor político*. <https://www.alcalorpolitico.com/informacion/uv-sin-recursos-para-enviar-a-mas-estudiantes-de-intercambio-al-extranjero-rectora-233604.html#.WRoDNBTLLzN>
- Ojeda, M., Díaz, J., Apodaca, C., & Trujillo, I. (2011). *Metodología de diseño estadístico*. Universidad Veracruzana.
- Papadópulos, J., & Radakovich, R. (2006). Educación superior y género en América Latina y el Caribe. En UNESCO, *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe. 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior* (pp. 117-128). IESALC.
- Rama, C. (2007). *Los postgrados en América Latina en la sociedad del conocimiento*. UDUAL.
- Sandoval, D. (2016). Recorte presupuestal afectaría acreditación de programas. *Universo*. <https://www.uv.mx/universo/general/recorte-presupuestal-afectaria-acreditacion-de-programas/>
- Topete, J. (2017). Congreso pide austeridad a UV que recorte Ceneval y apoyos para estudios en el extranjero. *Al calor político*. <https://www.alcalorpolitico.com/informacion/congreso-pide-austeridad-a-uv-que-recorte-ceneval-y-apoyos-para-estudios-en-el-extranjero-224921.html#.WIt-5RTLLzM>
- Trujillo, N. (2016). UV denuncia a gobierno por recorte inconstitucional y deuda de 2 mmdp. *La Jornada*. http://www.jornadaveracruz.com.mx/Post.aspx?id=160206_062826_240
- Universidad Veracruzana. (2015). Información Estadística Institucional. *UVNúmeros*. <http://www.uv.mx/numeralia/matricula/index.html>
- Universidad Veracruzana. (2016). *Encuesta socioeconómica de ingreso a la UV*. Base de datos de la Universidad Veracruzana.
- Universidad Veracruzana. (2021). *Dirección General de la Unidad de Estudios de Posgrado. Unidad de Estudios de Posgrado*. <http://www.uv.mx/posgrado/>
- Villers, R. (2015). La internacionalización de la educación superior en México. Una mirada desde la ANUIES. En G. Álvarez (Coord.), *La ANUIES y la construcción de políticas de educación superior 1950-2015* (pp. 463-487). ANUIES.

Prácticas de edición y formación en tiempos de exilio argentino¹

*Malena Beatriz Alfonso**

En 1975, en México, se publicó el libro *Psicología: ideología y ciencia*, una obra colectiva firmada por Néstor Braunstein, Marcelo Pasternac, Gloria Bedito y Frida Saal. El libro había llegado a México en manuscrito en las maletas que Braunstein y Saal cargaban, junto al estigma del destierro; era el producto de las notas y lecturas de las clases de “Introducción a la Psicología”, asignatura dictada por los autores en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) entre 1973 y 1974, año en que fueron cesanteados, en el contexto de una política de *saneamiento marxista* de las universidades argentinas (Alfonso, 2019).

El libro fue una carta de presentación importante para sus autores en el país, colaborando en su reconocimiento intelectual y profesional; asimismo, tuvo un gran impacto en el campo de las ciencias sociales y humanas (CSH), al postular un modelo teórico y práctico del concepto de *lectura sintomática*, acuñado por Louis Althusser en 1960 —aplicado en este caso a la psicología académica—, y el de *ruptura epistemológica*, fundamental en la generación de nuevos conocimientos. Específicamente en el área del psicoanálisis, el libro representó un partea-guas, proporcionándole herramientas a los analistas para debatir el estatus epistemológico de su propio campo.

Ahora bien, más allá de las lecturas que habilitó y las ideas que en sus páginas condensó, ¿cuáles fueron las razones que hicieron que un libro que estaba

1 Este capítulo forma parte de la tesis doctoral en proceso titulada *Los saberes del exilio. Una lectura pedagógica del exilio de Néstor Alberto Braunstein (1974-1983)*, Doctorado en Pedagogía, UNAM. Una versión de este capítulo ha sido publicada en: Alfonso, M. B. (2019). *Psicología: ideología y ciencia. Efectos de formación intelectual, profesional y política en tiempos de exilio (1974-1983)*. *Revista Praxis y Cultura Psi*, (2), 1-21.

* Doctoranda, Posgrado en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México. malenalf2001@yahoo.com.ar

escrito para un público diferente al mexicano fuera editado y circulara en este país rápidamente, a escasos meses de la llegada de sus autores? El propósito de este capítulo es compartir un análisis del proceso de escritura, edición y circulación de *Psicología: ideología y ciencia* en la década de los setenta en México, haciendo hincapié en los efectos que se derivaron para la formación intelectual y profesional de uno de sus autores: el psiquiatra y psicoanalista Néstor Braunstein.

Para ello, en un primer momento, se analizarán dos conjuntos de dispositivos que favorecieron la edición del libro en México y su circulación en Latinoamérica: (a) las estrategias de escritura y las intenciones de los autores y (b) la decisión editorial del sello Siglo XXI, a cargo de Arnaldo Orfila Reynal, entonces director editorial, y de Armando Suárez, director de la colección en la que se incluyó. Este análisis dialogará en todo momento con el contexto político y social que vivía México en la década de los setenta, que enmarca la recepción del exilio argentino en el país; el desarrollo de las CSH y el lugar que desempeñó el circuito editorial en ese desarrollo. Todo ello, con el propósito de complejizar la mirada sobre los procesos de producción de conocimiento y circulación de ideas, más allá de las cualidades epistémicas que suscitan o los nombres propios que los acompañan.

Por todo ello, este acercamiento intenta pensar la relación entre educación y circulación de libros, estudiando a estos últimos no solo como vehículos privilegiados de la circulación de ideas, sino también como canales por donde discurre la formación intelectual. Asimismo, el trasfondo de este trabajo es la historia social y cultural que permite señalar que los procesos de producción de saberes se ven afectados por los exilios, las migraciones, las movilidades y los desplazamientos humanos. El resultado es una amalgama de ideas, materiales y prácticas en las que lo local se funde con lo foráneo.

Tras las huellas de una edición

Contra una representación según la cual un texto existe en sí, separado de toda materialidad, en este apartado se analiza de qué manera *el efecto* que produce un impreso no depende solo de las formas materiales que este contiene, aunque estas contribuyan a moldear las anticipaciones del lector y a atraer a nuevos públicos, inaugurando inclusive usos inéditos. Dicho efecto nos recuerda que no existe texto por fuera del soporte que lo da a leer y que la comprensión depende de las formas en las cuales llega al lector (Alfonso, 2019). “De aquí, la distinción indispensable entre dos conjuntos de dispositivos: aquellos que determinan estrategias de escritura y las intenciones del autor, y los que resultan de una decisión del editor o de una obligación del taller” (Chartier, 2005, p.55).

A continuación, el siguiente apartado se centra en ese primer conjunto de dispositivos, vinculados a las estrategias de escritura y las intenciones de los autores.

Sobre las estrategias de escritura e intenciones de los autores

El contingente de psiquiatras y psicoanalistas argentinos exiliados en México, a partir de 1974, estuvo integrado por destacados personajes que ejercieron un impacto considerable en la estructuración del campo *psi* en México (Alfonso, 2019).²

A fines de 1974, arribó Néstor Alberto Braunstein junto a su esposa Frida Saal y su pequeña hija, debido a que la “Triple A” los había amenazado de muerte. En palabras de Braunstein: “se nos tildó de subversivos ideológicos” (Braunstein, 2016, p.85). Así, en la ciudad de Córdoba, dejaron atrás a la UNC, que les permitió compartir la dedicación a la docencia desde las cátedras de “Psicopatología” e “Introducción a la Psicología”; al Hospital de Clínicas, donde trabajaron juntos en el Servicio de Psicopatología; así como a su familia, amigos y contactos (Alfonso, 2019).

Braunstein portaba el título de Doctor en Medicina y Cirugía, que había obtenido a sus 25 años en la UNC, y una especialización en psiquiatría, otorgada por el Consejo de Médicos de la provincia de Córdoba. Tenía experiencia docente en la “Cátedra de Podio” (cátedra de Patología Médica en el Hospital Nacional de Clínicas a cargo del Dr. Ricardo Podio) y en “Psicopatología” (cuyo titular era Paulino Moscovich en la carrera de Psicología), ambas en la UNC; además, tenía una trayectoria de militancia intelectual ligada a la izquierda argentina, producto de su acercamiento al grupo de disidentes del Partido Comunista Argentino que, entre 1963 y 1965, editaron la revista *Pasado y Presente* (donde escribió en 1964 el artículo “La reflexología vuelve a Pavlov”) y, en 1966, fundaron la Editorial Universitaria de Córdoba (EUDECOR): José María Aricó, Oscar del Barco, Héctor Schmucler y Samuel Kiczkowski (Alfonso, 2019).³

Cuando nos fuimos a México, el 27 de diciembre de 1974, después de hacer las valijas, terminamos de armar el libro que se publicó en mayo del ‘75 en México, con el título de *Psicología: ideología y ciencia* prologado por nuestra recordada

2 Sobre el exilio de psicoanalistas pueden consultarse los trabajos de Blanck-Cereijido (2002) y Manzanares (2016).

3 Ahora bien, a partir de percibir, de un lado, la relación entre la manera represiva de atender a los pacientes en psiquiatría y en psicopatología; el uso de electrochoques, la medicina despreocupada de los problemas de la subjetividad y, por otro lado, la idea de que había de alguna manera que tomar en cuenta la vida histórica de los sujetos, eso hizo que en los años 60 me acercase a un grupo de disidentes del Partido Comunista, los que formaron la revista *Pasado y Presente*. (Néstor Braunstein, comunicación personal, Barcelona, 04/10/2017)

Marie Langer. Fue la “Introducción a la psicología” que dictamos en 1973 y 1974 en Córdoba. (Braunstein, comunicación personal, Barcelona, 04/10/2017)

Psicología: ideología y ciencia, un libro que en sus 45 años de existencia lleva dos ediciones y más de 20 reimpressiones, fue la recopilación —como dice Braunstein— de las clases que sus autores dictaron en 1973 y 1974 en la UNC (Alfonso, 2019).⁴

Este no es un dato menor, ya que supone prestar atención en un proyecto de historia social y cultural de creación, implantación y difusión de saberes, al accionar de docentes universitarios.

A propósito de ello, es importante destacar —como lo ha señalado Carli (2012)— que la historia intelectual y la historia de la educación le conceden un peso diferente a la transmisión de la cultura legítima en la universidad; mientras que, para la historia intelectual, la actuación de los profesores suele quedar en un segundo plano a favor de analizar la producción de ideas y la participación intelectual en la vida pública; en la historia de la educación sucede lo contrario (Alfonso, 2019).

No obstante, la expansión de las universidades en la segunda mitad del siglo XX, aunado al desarrollo de los procesos de profesionalización académica, ha puesto el foco en la importancia de analizar la producción y transmisión de conocimiento *en y desde* los recintos universitarios (Carli, 2012).

Al respecto, resulta importante pensar el libro *Psicología: ideología o ciencia* como una evidencia del accionar de docentes universitarios en la producción y difusión de conocimientos, siendo este libro producto de las lecturas y discusiones de los autores en una coyuntura particular, a partir de lo cual elaboraron un discurso que pusieron en diálogo con interlocutores específicos: los estudiantes (Alfonso, 2019). En referencia a ello, en el prólogo se lee:

Nuestro agradecimiento incluye también a nuestros compañeros: Paulino Moscovich que participó en el dictado del primer curso y en nuestras reuniones iniciales, los coordinadores que aportaron entusiasmo y lucidez crítica a la discusión de las clases que se iban pronunciando y los alumnos que, con las mejores preguntas, es decir, las “ingenuas”, nos obligaron a precisar nuestro discurso rectificando errores y corrigiendo debilidades. (Braunstein et al., 1975, p.2)

4 Ordoñez (2016) lo comprueba al señalar que las unidades temáticas del programa de “Introducción a la psicología” coinciden con los cuatro apartados que componen el libro: “El objeto de la psicología”; “Los métodos de la psicología”; “Los modos de explicación”; “La función de la psicología”.

Braunstein, Pasternac, Saal y Benedito, conocidos como el “Grupo Clínicas” (por su inserción en el Hospital de Clínicas de la ciudad de Córdoba) y dirigidos por Paulino Moscovich,⁵ se concebían como una alternativa al *psicoanálisis elitista* (López, s.f. como se citó en Ordóñez, 2016), postulando una democratización en su acceso y estudio que se evidenciaría, según Ordóñez (2016), en los propósitos de escritura de los autores, la preocupación pedagógica en el estilo y la expansión del público al que hacer llegar la teoría psicoanalítica.

Cabe aclarar que el libro no es un libro de psicoanálisis (Alfonso, 2019). El propio Braunstein así lo definió:

Psicología: ideología y ciencia, nunca fue un libro de psicoanálisis sino algo distinto: una impugnación de la psicología académica en América Latina y en el resto del mundo desde EE.UU. hasta la U.R.S.S., desde Allport hasta Bleger, según consta en sus páginas y donde se señala que la alternativa a esa psicología académica pasa por el psicoanálisis entendido no tanto desde Althusser ni desde Lacan sino desde el artículo de Tort sobre el psicoanálisis en el interior del materialismo dialéctico. (Braunstein, comunicación personal, Barcelona, 23/12/2016)

El propósito es realizar una *lectura sintomática* del discurso de la psicología académica, demostrando “hasta qué punto el objeto de la psicología, sus métodos y teorías participan del proceso de sujetación ideológica del individuo al sistema capitalista de producción” (Ordóñez, 2016, p.148).

El psicoanálisis es concebido como una teoría superadora de la psicología académica —entendida esta última como un conjunto de técnicas empíricas y de racionalizaciones ideológicas—, “capaz de lograr la ruptura epistemológica, la producción de una nueva ciencia, de un objeto teórico distinto de los objetos empíricos y desde el cual pueda comprenderse la determinación del sujeto ideológico” (Braunstein et al., 1975, pp. 358-359). La idea de *ruptura epistemológica* permite postular al psicoanálisis y al materialismo dialéctico ciencias tan revulsivas con la ideología capitalista como lo habían sido la física y la química con el pensamiento religioso medieval (García, 2011).

A lo largo del libro, los autores ofrecen un modelo práctico de esta lectura conceptualizada por Louis Althusser en los años sesenta, como una lectura crí-

5 Psiquiatra y psicoanalista, discípulo de Gregorio Bermann y miembro de la Federación Argentina de Psiquiatras, exiliado en Israel en 1975.

tica que opera sobre los lapsus, los vacíos y los puntos ciegos, en este caso, de la psicología académica. Parafraseando a este autor, Braunstein y sus colegas parecen decir que lo que la psicología académica no ve, no es lo que no ve, es lo que ve; no es lo que le falta, sino justamente lo que no le falta, y no es aquello en que falla, sino, por el contrario, aquello en lo que no falla (Althusser & Balibar, 2006 como se citó en Méndez, 2013). Por ello, la efectividad de su discurso al ocultar sus propias reglas de funcionamiento.

Ahora bien, resulta importante contextualizar algunas de estas ideas. Para García (2011), a partir de 1956, el pensamiento de izquierda avanzó en los claustros universitarios argentinos y el término *ideología* pasó a integrar el vocabulario de los académicos, quienes encendieron los debates alrededor de su definición. El marxismo se convirtió en una pieza central en la estructuración del campo *psi* argentino ya que, por un lado, fue la base filosófica y política sobre la que se construyó la explicación psicológica de las determinaciones sociales de los individuos; por otro, las disputas por las interpretaciones correctas de los dichos de Marx dejaron al descubierto que lo que estaba en el centro de la discusión no era solo una cuestión de especificidad teórica, sino una caracterización de la realidad social. Por tanto, definir el término *ideología* no representó solo una cuestión epistemológica, sino fundamentalmente política.

Los cambios políticos y sociales acontecidos hacia 1966, que modificaron el campo intelectual argentino y repercutieron en la discusión sobre el estatus político y epistemológico de la psicología, pusieron en crisis la tradición marxista a partir de la implantación de nuevas variantes ligadas a la *nueva izquierda* y de nuevos modelos epistémicos provenientes de Francia, particularmente el estructuralismo.

Siguiendo a García (2011), en el texto *Freud y Lacan* (1964), Althusser planteó la necesidad de una reconsideración epistemológica del psicoanálisis y situó a Lacan como el autor de la reconstrucción de las bases epistemológicas del psicoanálisis, permitiendo su inclusión dentro de la cientificidad del pensamiento marxista y excluyendo del campo científico cualquier conocimiento considerado ideológico.⁶

Si se repara en el hecho de que la difusión del estructuralismo en general, y de Lacan en particular, fue promovida en Argentina por intelectuales sin formación psicoanalítica ni vínculos con la psiquiatría;⁷ y como Lacan entonces no era la autoridad que llegó a ser años después en el psicoanálisis, “fue la obra

6 Sobre la recepción de Althusser en Argentina, ver Starcenbaum (2014, 2017, 2017b).

7 Raúl Sciarreta, Mauricio Malamud, Oscar Massota, Eliseo Verón y José Sazbón, entre otros.

de Althusser la que transformó el modo en que los psicólogos [y los autores de *Psicología, ideología y ciencia*] justificaron su apropiación del psicoanálisis y su vinculación a la política” (García, 2011, p.15). Al respecto, Braunstein comenta:

Encontré que esa línea de pensamiento era una línea que se podía desarrollar juntando precisamente los intereses por la filosofía, que ya sí me apasionaba, particularmente el estilo de Althusser, promovido por un maestro que vino a Córdoba a dar clases de epistemología, que me marcaron mucho, él se llamaba Mauricio Malamud —acabó exiliándose en México y fue profesor en Morelia, donde falleció—. Eso me llevó a su vez a interesarme mucho por Althusser, a descubrir —en 1968— el texto “Freud y Lacan”, de Althusser. Lo leímos así, rigurosamente, con Frida y con Marcelo Pasternac, en casa, en el barrio Paso de los Andes en la ciudad de Córdoba; encontramos que era el camino para una nueva manera de entender el psicoanálisis que pudiese conciliar nuestro interés por el materialismo dialéctico, por el materialismo histórico, por la literatura, por la filosofía, por la política —que era la situación ineludible en la Argentina de entonces y de ahora—, y por el psicoanálisis al mismo tiempo. O sea que no había que elegir entre psicoanálisis y marxismo. (Néstor Braunstein, comunicación personal, Barcelona, 04/10/2017)

En función de todo lo dicho, los autores de *Psicología: ideología y ciencia* intentaron, desde las aulas universitarias argentinas, participar de esta discusión política amplia, yendo más allá de lo planteado por el filósofo francés: declarando a la psicología académica carente de científicidad y postulando al psicoanálisis como teoría científica capaz de descubrir las razones de la efectividad de los instrumentos elaborados por las clases dominantes para la defensa de sus intereses (García, 2011). A propósito de ello, los autores expresan:

La psicología es también uno de los escenarios donde se libra la lucha de clases. Allí la teoría psicoanalítica, en tanto que ciencia de los procesos de sujeción/desujeción, tiene una tarea irrenunciable que realizar. Armados con ella es que los psicólogos pueden llegar a descubrir cuál es la demanda que se les formula y decidir si la asumen o la denuncian y, en este último caso, abrir la discusión sobre la manera en que el psicoanálisis puede concretamente servir a la desujeción. (Braunstein et al., 1975, p.360)

En síntesis, el psicoanálisis es conceptualizado como una teoría científica que puede servir al proyecto marxista de transformación social, logrando el despertar de la conciencia de clase, a través de hacer conscientes una serie de sujetaciones ideológicas que mantienen ocultas las condiciones de los modos de producción (Ordoñez, s.f.). Por lo tanto, el planteo condensado en las páginas del libro no es solo epistemológico, sino fundamentalmente político.

Parece ser entonces que la discusión sobre el carácter científico y político del psicoanálisis y el estatus ideológico de la psicología académica argentina, elaborada en 1973 y 1974 por los autores, viajó hasta México encapsulada en los apuntes que Braunstein y Saal traían consigo y que integraron el libro *Psicología: ideología y ciencia*, en 1975. Libro que rápidamente se convirtió en una referencia *obligada* en los programas de las carreras de psicología de México (Trejo, 2016) y fue una importante carta de presentación de sus autores, recién llegados al país (Velasco, 2014).

A decir de Velasco (2014), psicoanálisis y marxismo parecen términos asociados al exilio de profesionales *psi* argentinos, quienes mostraron, una vez en México, una forma distinta de institucionalización disciplinar. Si bien es cierto, y siguiendo al autor, que en la década de los setenta el psicoanálisis en la sociedad y en la cultura mexicanas era más bien limitado, con poca presencia en la universidad y circunscripto a la práctica privada de los consultorios, el arribo de los exiliados y sus debates dialogó con el cuestionamiento a las instituciones, heredado del movimiento del 1968, que en el campo que nos ocupa se materializó en una crítica a formas ortodoxas de institucionalización psicoanalítica.⁸

Como expresa Pereyra (2010), hay ideas, contribuciones, autores, textos que adquieren un reconocimiento tal que les permite trascender en la historia de las ciencias sociales, como es el caso que aquí se analiza, mientras otros esfuerzos intelectuales nunca prosperan. Ahora bien, ¿puede explicarse el reconocimiento intelectual de Braunstein solo a partir del análisis de la originalidad de sus ideas y aportes al campo *psi* mexicano? O, en su lugar, ¿existió un proceso de construcción social de ese reconocimiento del que participaron una multiplicidad de agentes, instituciones y redes? En el siguiente apartado intentaremos complejizar la mirada respecto a la construcción social del reconocimiento intelectual de nuestro personaje y a los procesos de construcción de saberes.

8 A fines de la década del sesenta y principios de la del setenta, la aparición de nuevas instituciones en el campo *psi* le disputaron a la Asociación Psicoanalítica Mexicana (APM) el monopolio de la formación; asimismo, y al no solicitar —las nuevas instituciones— a sus aspirantes el título de médico, hicieron que muchos mexicanos y mexicanas se interesaran por el psicoanálisis y su formación.

Editado por Siglo XXI

Las formas en que el texto llega a los lectores están relacionadas con las estrategias que despliegan los editores y sus decisiones (Chartier, 2005). En este sentido, a continuación, se analiza de qué manera el hecho de que *Psicología: ideología y ciencia* haya sido editado por Siglo XXI generó efectos de lectura particulares, circulación de la obra y reconocimiento intelectual de los autores (Alfonso, 2019).

A decir de Sorá (2017):

Entre 1950 y 1980, ser editado por el Fondo de Cultura Económica o por Siglo XXI infundía prestigio intelectual y reconocimiento internacional. Dichas empresas culturales de origen mexicano estimularon creencias sobre el valor trascendente de la integración de los espacios de producción intelectual en lengua castellana y portuguesa. (p.11)

Cabe recordar que Siglo XXI fue creada en 1965, tres meses después de la destitución de Arnaldo Orfila Reynal como director del Fondo de Cultura Económica, tras permitir la publicación de *Los hijos de Sánchez* de Oscar Lewis. El malestar entre algunos intelectuales, académicos y políticos mexicanos no era nuevo y se habría iniciado, según Sorá (2017), en 1961 cuando el argentino autorizó la publicación de *Escucha yanqui* de Charles Wright Mills. “*Los hijos de Sánchez* fue el factor que colmó la paciencia de los intelectuales más conservadores ligados al poder” (p.151), para quienes era inaudito que un extranjero, a la cabeza de un proyecto editorial apoyado por el Estado, publicara libros *subversivos* para los estándares de una moral cristiana, occidental y chovinista (Alfonso, 2019).

Esta breve mención al contexto de destitución de Orfila Rynal no solo permite acercarnos a las orientaciones ideológicas del editor, quien simpatizó con movimientos revolucionarios y apoyó a combatientes, exiliados y perseguidos políticos; sino que también da la pauta para comprender de qué manera son las decisiones del editor las que hacen posible que una obra circule y genere efectos de lectura no contemplados ni previstos por los autores (Alfonso, 2019).

En este sentido, en relación con un diagnóstico de Debray sobre la decadencia del socialismo,⁹ García (2014) se preguntó:

⁹ No hay que buscar el fracaso del socialismo —sostiene Debray— en la inadecuación de sus ideas o en el contenido de sus variados programas, tampoco en las fallidas y penosas experiencias del “socialismo real” o en la incapacidad crítica de su discurso, sino en la desaparición progresiva del hábitat mediático que enmarcó y promovió su aparición y difusión: el de la palabra impresa, cuya hegemonía en el mundo de la política y la comunicación se extendió desde el siglo XIX hasta los años ‘60 del siglo XX. (García, 2014, p.212)

¿Cuál es el vínculo entre la publicación de libros (o revistas, periódicos, panfletos) y la práctica política? ¿De qué modo sopesar los efectos políticos de la palabra impresa? ¿Bajo qué condiciones los libros se convierten en instrumentos privilegiados de disputa política? (p.212)

Para el autor, las iniciativas editoriales de aquellos años estuvieron marcadas por intenciones e intereses políticos: la destitución de Orfila y la creación de una nueva editorial parecen comprobar esta hipótesis. Asimismo, no hay que olvidar que Siglo XXI aparece en el seno de un periodo complejo y fructífero para América Latina, caracterizado no solo por la influencia política y cultural de la Revolución de 1959 y la construcción de Latinoamérica como referente para escritores, pensadores e intelectuales, sino que es en esos años cuando se produce también la modernización de las ciencias sociales (Díaz & Dujovne, 2016).

También la editorial parece haber sido en sus inicios una marca y un punto de sociabilidad de los intelectuales de izquierda. En la extensa lista de autores publicados por Siglo XXI en sus inicios figuran Althusser, Anderson, Barthes, Bourdieu, Derrida, Foucault, Ricoeur, Hobsbawn, Lévi-Strauss, Todorov. A la que hay que sumar la traducción de toda la obra de Paulo Freire. Entre 1967 y 1971 se observa la edición de títulos que fortalecen los paradigmas dominantes (estructuralismo y marxismo) y el dinamismo de la colección de psicología con la edición de “*Lectura estructuralista de Freud*, una selección de los *Écrits* de Jacques Lacan (más tarde, se completaría la traducción de los dos volúmenes del original y se adaptaría su título)” (Sorá, 2017, p.185).

La traducción de los *Escritos I* en 1971, bajo la colección “Psicología y etología”, a cargo de Armando Suárez, tuvo un gran impacto en la constitución del campo *psi* mexicano y latinoamericano, ya que permitió que la palabra escrita de Lacan traspasara fronteras no solo geográficas sino también disciplinares (Alfonso, 2019). Asimismo, y como explicitan Velasco y Pantoja (2013), la traducción al español de este material hizo posible que muchas lecturas e iniciativas formativas e institucionales de orientación lacaniana, que promovieron algunos exiliados argentinos en México, fueran bien recibidas y aceptadas.

Así recuerda Suárez (1983) el proceso de traducción de dicha obra:

Cuando en 1970 y en mi calidad de director de [la] colección propuse al director de Siglo XXI la traducción de los *Écrits* de Jacques Lacan, trataba de presentar al público de habla española un autor prácticamente desconocido, nombre vagamente asociado para algunos a un mito, para otros al escándalo. (p.11)

Como se mencionó, el papel del editor es muy importante en la circulación de ideas, actuando como un mediador cultural que no solo se conduce por intereses económicos, sino fundamentalmente por relaciones personales (Alfonso, 2019). Siguiendo la investigación de Sorá (2017), la pareja conformada por Orfila Reynal y Laurette Séjourné, una moderna arqueóloga a quien Orfila conoció durante sus primeros años en México, estaba al tanto de las novedades de la vanguardia intelectual europea y realizaba todos los años un viaje a Argentina y otro a Francia, donde entablaron vínculos de amistad y relaciones comerciales con varios editores y escritores como Lévi-Strauss y Jacques Lacan. Asimismo, si bien Orfila, al asumir la dirección de Siglo XXI, fue considerado el editor del mundo hispanohablante a quien editoriales como Gallimard, Seuil (a cargo de la edición de los *Escritos* en Francia, en 1966) y PUF, primero comunicaban sus novedades para ofrecerle proyectos de traducción, no hay que desestimar el lugar que Armando Suárez desempeñó al frente de la colección “Psicología y etología”, que fundó y dirigió por casi veinte años, y bajo la cual se publicó *Psicología: ideología y ciencia*.

La labor editorial de Suárez no se inició en Siglo XXI. De acuerdo con Castillo (1989), en 1962 trabajó como revisor y traductor para la Oficina Europea de las Naciones Unidas y, en 1972, a la par de su trabajo en Siglo XXI, se desempeñó como traductor en el periódico *Excélsior*. El abanico de libros y autores que se publicaron en Siglo XXI, bajo la colección que dirigió, constituyen un claro ejemplo de la apertura de pensamiento que profesaba y el debate plural que promovió en el campo *psi*:

En esta tarea fue su preocupación tratar de mantener la colección que dirigía abierta a todas las escuelas psicoanalíticas, a los trabajos que abordaban los problemas del psicoanálisis en relación con otros ámbitos del saber, a otros desarrollos en psicología y a los habidos en otros campos conexos, como la psiquiatría, la anti-psiquiatría y la etología. (Castillo, 1989, s.p.)

Cabe recordar que el accionar de ciertos sellos editoriales, como Siglo XXI, fue determinante en la renovación del campo de las SCH en las décadas de los sesenta y setenta; no solo por la traducción de autores y obras de referencia, sino también por la publicación de autores que ocuparon un lugar importante en la estructuración de estas disciplinas. En este sentido, así como en Argentina, el nombre Paidós no puede desvincularse del momento de afirmación cultural

e institucional de las disciplinas *psi* (Dujovne, 2018), en México tampoco puede negarse el papel que desempeñó Siglo XXI y su catálogo en la constitución disciplinar de dicho campo.

Por otra parte, como afirma Dujovne (2018), el reconocimiento de una editorial por parte de lectores calificados como especializada en CSH funciona como una marca que se proyecta sobre las obras y los autores que integran su catálogo, consagrándolos en el campo disciplinar. De la misma manera, como parte de este proceso, se produce una transferencia de capital simbólico asociado a la posición que estos sellos ocupan en el campo editorial y que funciona como una marca distintiva que otorga prestigio.

En función de todo ello, se puede afirmar que *Psicología: ideología y ciencia* se publicó gracias a la decisión de Armando Suárez, quien conoció y cobijó a Braunstein y a Saal en el Círculo Psicoanalítico Mexicano en 1975, y de Orfila Reynal, quien no solo simpatizaba con ideas de izquierda y apoyó muchas iniciativas de exiliados, sino que además tenía muy presente que el libro representaría una apuesta en la renovación que las ciencias sociales estaban experimentando. Por lo mismo, su circulación en México y Latinoamérica estuvo condicionada por el sello editorial de Siglo XXI: un proyecto cultural y político que logró crear un público y canalizar demandas preexistentes, a través de, por un lado, su posición en los mercados internacionales, lo que garantizó una excelente circulación de los libros publicados; y, por el otro, publicaciones de autores latinoamericanos y europeos que desde sus disciplinas específicas contribuyeron con su pensamiento a complejizar el análisis de los problemas de la región (Díaz & Dujovne, 2006).

Una muestra más de que el mundo editorial se guía por relaciones personales y no solo por intereses monetarios, lo constituye la reconstrucción realizada hasta este punto. Al respecto, comenta Braunstein:

El 27 de diciembre terminamos el libro y yo me llevé las cosas de lo mecanografiado —en ese tiempo no había computadoras—; me llevé mecanografiado el libro, se lo mostré a Armando Suárez; Armando Suárez se lo mostró a Marie Langer y dijeron: “Bueno, pero esto es una bomba, no hay nada parecido en la bibliografía en español” —no sabíamos que tampoco en la bibliografía mundial— como crítica de fondo a la psicología académica desde una posición psicoanalítica y de izquierda. De inmediato, Arnaldo Orfila que era el director de Siglo XXI dijo: “este libro hay que sacarlo cuanto antes”. (Néstor Braunstein, comunicación personal, Barcelona, 04/10/2017)

A la traducción y publicación de los *Escritos*, hay que sumar otro acontecimiento que inscribió el debate que la edición de *Psicología: ideología y ciencia* promovió:

En el '74, a Armando Suárez se le ocurrió hacer un encuentro del estado de la cuestión entre psicoanálisis y la antipsiquiatría, y lo hizo relacionando al Seguro Social junto con Televisa, que había un programa: “Encuentro”, con el licenciado Álvaro Gálvez y Fuentes”. (Fernando González, comunicación personal, Ciudad de México, 01/09/2017)

El programa, cuyo tópico central fue “Locura y sociedad”, contó con la participación de destacados psiquiatras, psicoanalistas e intelectuales: Franco Basaglia (Italia), Eliseo Verón (Argentina), Igor Caruso (Austria-México), Marie Langer (Argentina), Thomas Szasz (EE. UU), Guillermo Calderón Narváez y Miguel Ángel Pérez Toledo (México). No obstante, se trataron también otros temas, entre ellos, las diferencias entre el psiquiatra y el psicoanalista; en donde los participantes encendieron el debate alrededor del carácter científico o especulativo del psicoanálisis.¹⁰

Se trae a colación estas mesas de discusión,¹¹ porque pueden ser conceptualizadas como un catalizador de los debates que se estaban generando en el campo *psi* mexicano de la década de los setenta, como parte de un *clima de época*, que generó modos de leer y prácticas de conversación en el campo, en los que se insertó la publicación analizada y, a su vez, favoreció su circulación y recepción. Es decir, la edición del libro no solo fue el producto de la redes y relaciones personales que el propio exilio de sus autores generó, sino que además se inscribió en una discusión académica más amplia que incluyó la traducción de *Escritos I*, generando una vía de acceso al psicoanálisis para aquellos interesados en el campo; el debate por el carácter científico del psicoanálisis; la discusión respecto al carácter represivo de las instituciones psiquiátricas y el lugar de las sociedades en la concepción, construcción y tratamiento de la enfermedad y la salud mental; la función ideológica de las instituciones psiquiátricas, psicoanalíticas y psicológicas. De la misma manera, su circulación, lectura e integración en esta discusión más amplia no dependió solo de su publicación: muchos libros son publicados y no logran generar efecto alguno. En este caso, ello fue posible gracias a su distribución y difusión, así como al sello editorial: una marca reconocible con credibilidad y prestigio (Dujovne, 2018).

10 Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=7Hig8J9gBeo>

11 Algunas de las presentaciones se compilaron en el libro *Razón, locura y sociedad* (Basaglia et al., 1978), editado por Siglo XXI.

Extranjería, transferencia de saberes y efectos de lectura y formación

Siguiendo a Bourdieu (2017), la decisión editorial de publicar *Psicología: ideología y ciencia* puede vincularse también con la estructura del propio campo editorial y sus lógicas, que posibilita que los textos circulen sin su contexto:

El hecho de que los textos [...] no importen con ellos el campo de producción [...] del cual son el producto, y de que los receptores, estando ellos mismos insertos en un campo de producción diferente, los reinterpreten en función de la estructura del campo de recepción, es generador de formidables malentendidos. (Bourdieu, 2017, p.161)

Ello conlleva ventajas y desventajas; entre las primeras se encuentra el hecho de que la lectura extranjera tiene una cierta libertad y autonomía respecto a las coacciones sociales e imposiciones simbólicas que pesan sobre la lectura nacional; entre las desventajas, los autores extranjeros pueden ser empleados de manera muy instrumental, para fines que quizá ellos recusarían en su propio país: “uno podrá, por ejemplo, servirse de un extranjero para abatir a nacionales” (Bourdieu, 2017, p.163). Al respecto, Fernando González comenta:

El libro de Braunstein, Marcelo, etc., fue muy importante en el campo psicoanalítico mexicano, hasta donde yo recuerdo, por lo siguiente: porque en la Escuela de Psicología de la UNAM, que era casi la única, los psicoanalistas cada vez se hacían para atrás, ¿sí? Y me acuerdo de Santiago Ramírez diciendo: “Ay, me critican los conductistas que no somos científicos y yo les respondo yo soy brujo y qué”. O sea, esa era su respuesta: no tenían el más elemental sentido epistemológico, ¿sí? (Fernando González, comunicación personal, Ciudad de México, 01/09/2017)

Como se observa, la lectura de *Psicología: ideología y ciencia* arrojó herramientas para visibilizar que los psicoanalistas “no tenían el más elemental sentido epistemológico” frente a una psicología académica pobre, en términos teóricos y prácticos. “Muy frecuentemente, con los [...] autores extranjeros, lo que vale no es lo que ellos dicen, sino lo que se puede hacerles decir” (Bourdieu, 2017, p.164).

Por lo mismo, el sentido y la función de una obra extranjera están determinados tanto por el campo de recepción como por el de origen; primero, porque el sentido y la función en el campo originario son, con frecuencia, completamente ignorados; y segundo, porque la transferencia de un campo a otro se hace a través de una serie de operaciones sociales de selección, marcado y lectura.

En relación con las primeras, están orientadas por el qué se publica y quién publica, que conllevan —muchas veces— beneficios de apropiación al reforzar una determinada posición en el campo del editor. Como se explicitó más arriba, Orfila Reynal era reconocido no solo como un riguroso administrador sino también como un intelectual comprometido y Armando Suárez es recordado como el promotor de un debate plural en el campo psicoanalítico, por lo tanto, publicar aquello con lo que se comulga o se tiene cierta afinidad política e ideológica, supone reforzar posiciones en el campo.

Siguiendo a Bourdieu (2017), luego de la selección está la marcación, a través de la editorial, la colección, el traductor y el prologuista. Es decir, no se ofrece solo el libro de un autor o autores, se ofrece con el prólogo de una personalidad autorizada en el campo. En el caso que nos ocupa, el libro se abre con un “Prefacio” escrito y firmado por la psiquiatra y psicoanalista austro-argentina Marie Langer, en el que aborda de manera sintética la relación entre el psicoanálisis, la ciencia y el marxismo.

Langer había llegado a México en 1974 y se convirtió rápidamente en un “polo de convergencia” (Bauleo, 1988, p.136), para muchos exiliados que llegaron después de esa fecha y una autoridad en el terreno del campo *psi* mexicano que fue aprovechado por los nacionales para su formación. Su firma en el prefacio, a quien los autores conocían desde Argentina y los reunía la interpretación de que el psicoanálisis podía ser un instrumento para la liberación social (Ordoñez, s.f.),¹² supone un acto de transferencia de capital simbólico que dotó de una significación particular al texto y colaboró en su difusión, al tiempo que permitió que los autores comenzaran a ser reconocidos no solo en México.

Además, la cubierta del libro lleva otra marca: Siglo XXI —sello reconocible con credibilidad y prestigio— y se inscribe en una colección que dirige Armando Suárez; por lo que los autores, se encuentran instantáneamente marcados por la posición de la editorial en el campo intelectual nacional y latinoamericano, y por la posición de Suárez en el campo *psi* mexicano de la década de los setenta.

Así, con la inserción en una colección, la añadidura de un prefacio, por el contenido del prefacio, pero también por la posición del prologuista en el espacio, se encuentran operadas una serie de transformaciones, incluso de deformaciones del mensaje original. (Bourdieu, 2017, p.165)

12 Marie Langer, renunciante de la Asociación Psicoanalítica Argentina (APA), dirigió —entre otras actividades— la colección “Izquierda Freudiana” de Granica Editor, bajo la cual se publicaron dos compilaciones: *Cuestionamos* y *Cuestionamos 2*. En este último, se incluyó un capítulo de Braunstein y Pasternac: “Premisas ideológicas de la investigación psiquiátrica”.

Finalmente, la transferencia de una obra queda completa cuando los lectores le aplican categorías de percepción y problemáticas de un campo de producción diferente. En entrevista con Mariana Reyna, el psicoanalista e historiador Rodolfo Álvarez del Castillo, comenta:

Difícilmente podemos no reconocer que el libro fue muy importante en la construcción de nuestras demandas formativas. Salvo los conductistas que estaban muy imbuidos de la epistemología positivista y el método experimental, lo que los hacía sentirse científicamente superiores al resto de las corrientes psicológicas, el abordaje epistemológico brillaba por su ausencia en el resto de las tendencias. Ese fue uno de los aportes más significativos del libro, además del abordaje del análisis de las ideologías y de las implicaciones sociopolíticas siempre presentes en toda práctica social a través de los encargos sociales y el riesgo de los reduccionismos tan presentes cuando omitimos en nuestros análisis la dimensión socio-histórica de los fenómenos psíquicos en que intervenimos. (Reyna, 2019, s.p.)

Como expresa el entrevistado, la publicación del libro supuso el esclarecimiento de las bases epistemológicas del psicoanálisis y su relación con la psicología; esto inauguró también un modo de leer en el campo, al postular que el psicoanálisis puede ser empleado como una herramienta para el análisis político, filosófico, sociológico, con valor para reflexionar sobre problemáticas específicas (Trejo, 2016).

Además de postular el valor discursivo y político del psicoanálisis, el texto alentó la discusión, en estas latitudes, sobre su carácter científico. No obstante, como expresa García (2019), por el modo en que argumentaron, los althusserianos en general y los autores del libro en particular, estrecharon los problemas epistemológicos a una única concepción científica que debía permanecer incontaminada de otros saberes:

La insistencia con la idea de “ruptura epistemológica” —por lo demás, de dudosos fundamentos históricos e historiográficos— y la oposición entre ideología y ciencia derivó en una pretendida superioridad epistémica desde la cual se establecieron criterios de demarcación sumamente rígidos. (García, 2019, p.20)

Con relación al propósito de los autores de hacer llegar la teoría psicoanalítica a un público amplio, Ordoñez (s.f.) afirmó que ello se vinculó al hecho de que el psicoanálisis fue concebido, como se dijo, como una teoría capaz de orientar las prácticas de transformación de la estructura, en términos marxistas. Al respecto, Juan Capetillo Hernández recuerda:

La verdad es que en ese momento no pensaba “quiero ser psicoanalista”, solamente había un interés teórico por conocer a Freud porque estaba excluido ahí en los estudios de la Licenciatura, excluido y atacado, ¿no? Rechazado. Entonces lo queríamos conocer y había esa inquietud siempre... Entonces viene este libro, nos cae muy... Porque además también en ese entonces estábamos muy interesados en el marxismo, estábamos en el activismo político universitario de izquierda, fueron años en que en México estuvo muy fuerte el marxismo en las universidades; hubo movimientos sociales bastante fuertes, tanto universitarios como obreros, campesinos. Entonces era un libro que, pues hablaba de Freud, pero hablaba de Marx también, a través de Althusser. Entonces yo creo que sí es un libro que contribuyó a que mucha gente en México se acercara al psicoanálisis. (Juan Capetillo Hernández, comunicación personal, Ciudad de México, 09/12/2017)

Como se observa, *Psicología: ideología y ciencia* colaboró en la construcción de un público *amplio* al que hacer llegar la teoría psicoanalítica. Pero este efecto no debe ser comprendido solo a partir de la elocuencia y pertinencia de las ideas que en sus páginas se expresan o de las estrategias de escritura que desplegaron los autores para los fines. Como expresa García (2019), la implantación de un saber no depende solo de las verdades intrínsecas al texto o de la importancia del autor, sino que es un proceso condicionado también por el accionar de los actores que lo reciben y se lo apropian en función de sus objetivos, de los medios disponibles y de las disputas que se desatan con otros actores y saberes. Retomando las palabras del entrevistado: “también en ese entonces estábamos muy interesados en el marxismo, estábamos en el activismo político universitario de izquierda, fueron años en que en México estuvo muy fuerte el marxismo en las universidades”; por ello, la publicación del libro en este país se conjugó con condiciones de posibilidad particulares que generaron efectos de lectura que los autores difícilmente imaginaron cuando, en 1974, Braunstein lo trajo mecanografiado en sus maletas.

Como dice Chartier (2005), las operaciones de construcción de sentido efectuadas en la lectura son procesos determinados históricamente que varían según el tiempo, los lugares y las comunidades; de la misma manera, las variaciones de un texto dependen de la forma en que este llega y es recibido por los lectores. De esta manera, los textos no son una muestra del potencial de pensamiento de quienes los firman, sino el resultado de múltiples reformulaciones y cambios que trascienden la escritura individual (Acha, 2000).

La apropiación tal como la entendemos nosotros apunta a una historia social de usos e interpretaciones, relacionados con sus determinaciones fundamentales e inscritos en las prácticas específicas que los producen. Prestar así atención a las condiciones y a los procesos que, muy concretamente, llevan las operaciones de construcción de sentido (en la relación de lectura pero también en muchas otras) es reconocer, en contra de la antigua historia intelectual, que ni las inteligencias ni las ideas son desencarnadas y, contra los pensamientos de lo universal, que las categorías dadas como invariables, ya sean filosóficas o fenomenológicas, deben construirse en la discontinuidad de las trayectorias históricas. (Chartier, 2005, p.53)

Por otra parte, congruente con la idea del psicoanálisis comprimido a una teoría que debía ganar prestigio en el lugar por excelencia de legitimación de saberes —la universidad— (Ordóñez, s.f.), el libro se incorporó rápidamente como material de consulta en muchos programas de carreras de psicología, lo que facilitó no solo su circulación y difusión, al multiplicar las prácticas de lectura, sino que además en tanto contenido curricular, el saber incluido en sus páginas se legitimó.

Finalmente, entendiendo la formación como un proceso inacabado que traspasa los espacios institucionales y los contenidos curriculares de una carrera específica, para incluir todas aquellas prácticas, acontecimientos y personajes que dejan huella en la vida de los sujetos y los transforman, la edición del libro en México, a pocos meses de haber arribado al país y en el contexto de un exilio muy elevado en número, generó efectos de formación intelectual y profesional en Néstor Braunstein.

Como se mencionó, el texto representó una carta de presentación muy importante para los autores, quienes a partir de entonces comenzaron a ser reconocidos. En nuestro personaje en particular, su edición también actuó como un *despertador* de su formación intelectual y profesional. Con ello, no estamos invalidando la experiencia formativa con la que Braunstein llegó al exilio; al

contrario, intentamos postular que la difusión del libro le permitió validar dicha formación, ya que su nombre se asoció rápidamente a las ideas allí contenidas y lo transformó en un intelectual autorizado, a quien a partir de entonces comenzaron a convocar como ponente, conferencista y profesor. El desplazamiento formativo y discursivo que generó la edición del libro permitió en Braunstein dejar de lado al docente militante para dar paso al intelectual crítico. Esta imagen de intelectual crítico se verá reforzada unos años más tarde cuando, a instancias del Congreso Nacional de la Asociación Psiquiátrica de México, Braunstein observe la incongruencia de las clasificaciones psiquiátricas y el proyecto político e ideológico que las sustentaba:

En 1977, tiempo después de exiliarme de Argentina, ejercía el puesto de médico psiquiatra en la Secretaría de Salud de México, adscrito a la Clínica San Rafael, en donde actuaba como director del “Servicio de Psicoterapia” en el Centro de Salud Comunitaria de esa institución. Por la notoriedad que había alcanzado el libro del que era coautor y principal responsable, *Psicología: ideología y ciencia*, fui invitado a participar como uno de los cuatro ponentes en una mesa redonda sobre “Epistemología de la psiquiatría” en un Congreso Nacional de la Asociación Psiquiátrica de México de la que fui miembro desde mi llegada al país y que tendría lugar en noviembre en la ciudad de Guanajuato. Puesto a escoger un título y un tema decidí que hablaría de algo que veía florecer a mi alrededor, que ocupaba y preocupaba a los residentes en psiquiatría que seguían mi enseñanza [...] Ello me decidió a poner como encabezamiento de mi presentación el de este libro: Clasificar en psiquiatría [...]. En mi conferencia comencé por usar como epígrafe, por primera vez —¡y vaya si después he sido imitado!— la clasificación que Jorge Luis Borges hizo de los animales [...] A renglón seguido, después de esa cita, inspirada por el uso que de ella hizo Foucault en *Las palabras y las cosas*, introduje otro epígrafe, la clasificación aprobada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en su CIE-9 y refrendada por la American Psychiatric Association en su ahora muy difundido DSM (Diagnostic and Statistic Manual) que estaba entonces en la versión II y dio origen al DSM-III de 1980 del que se vendieron medio millón de copias y fue revisado varias veces hasta 1987. (Braunstein, 2013, pp.10-13)

La exposición fue muy celebrada por sus colegas amigos y por los filósofos de la Sociedad Mexicana de Epistemología que fueron a escucharlo, pero hizo

enojar al director general de Salud Mental que compartía con él la mesa y a varios funcionarios subordinados a este, que le advirtieron sobre las consecuencias que podía sufrir por lo que había dicho. Y la respuesta no se hizo esperar —aunque jamás le refutaron teóricamente el contenido de la disertación— después de acusar que la conferencia había sido “antipsiquiátrica” y “antimexicana”, se decidió su traslado a una *granja para enfermos mentales* crónicos ubicada en el estado de Hidalgo, lo cual supuso su exclusión del grupo de poder psiquiátrico del país, la renuncia tanto al servicio de psicoterapia como a la enseñanza que dispensaba a los jóvenes psiquiatras y el hecho de no volver a ser considerado como miembro de la Asociación Psiquiátrica. La disertación de Braunstein no solo dejó al descubierto las tendencias presentes en la psiquiatría mexicana de la década de los setenta, sino que mostró el límite de la crítica que el grupo de poder psiquiátrico del país podía soportar y, sobre todo, que esa crítica no podía provenir de un exiliado argentino, al que México le había dado asilo en una muestra de generosidad absoluta, y que Braunstein estaba desconociendo. Volviendo al libro y en palabras de nuestro personaje:

Fue un *best seller* desde que salió, se vendieron decenas de miles de ejemplares.¹³ Cambió de alguna manera el panorama de la enseñanza académica de la psicología en toda Latinoamérica, y los cursos... a partir de entonces nos empezaron a invitar a ir a Puerto Rico, Colombia, a Costa Rica, a distintas ciudades de México, a Brasil, es decir, todo eso tuvo mucha repercusión. Cuando volvió la democracia a Argentina, también a Argentina. (Néstor Braunstein, comunicación personal, Barcelona, 04/10/2017)

A modo de conclusión

A lo largo de esta reconstrucción de la historia de edición, recepción y circulación de *Psicología: ideología y ciencia*, se intentó dejar constancia de qué manera el cruce de actores diversos, instituciones y circunstancias histórico-sociales y disciplinares particulares permiten que ciertas obras, ideas y personajes adquieran relevancia. No se comprende la importancia que ciertos saberes suscitan analizando solo sus cualidades epistémicas o el nombre propio que los acompaña, lo cual no supone en absoluto desestimar estos aspectos; por el contrario, ampliando el foco de análisis a los contextos, actores, instituciones que ha-

13 “Se han vendido, hasta ahora, cerca de 10,000 ejemplares, en 28 ediciones que se siguen sucediendo” (Braunstein, 2016, p.90).

cen posible que un saber despierte interés y un escriba se convierta en autor, se complejiza la mirada sobre los procesos de producción y circulación de saberes (García, 2019).

Por lo tanto, echamos luz sobre las estrategias de escritura e intencionalidad de los autores, resumidas en un estilo de escritura muy pedagógico, vinculado al propósito de esparcir la teoría psicoanalítica a la mayor cantidad de público posible, bajo el supuesto de que el psicoanálisis colaboraría en el despertar de la conciencia de clase. Pero también se dio un paso más allá, analizando el lugar que desempeñó el sello editorial Siglo XXI en la circulación y recepción del libro, así como reconstruyendo las condiciones de posibilidad que enmarcaron su edición.

Asimismo, al concentrarse en el *circuito de comunicación* que enmarca la vida de un libro (Darnton, 2010), se propuso visibilizar efectos que generó el texto no solo para el campo *psi*, sino también para la formación intelectual y profesional de uno de sus autores: Néstor A. Braunstein. En este sentido, no se invalida la formación previa a su exilio, sino que se trata de comprender de qué manera la publicación y circulación del libro, hizo posible que su presencia en México fuera facilitada por el reconocimiento público derivado de la difusión del texto.

Referencias

- Acha, J. O. (2000). La renovación de la historia del libro: la propuesta de Roger Chartier. *Información, cultura y sociedad*, 3, 61-74.
- Basaglia, F., Langer, M., Caruso, I., Szasz, T., Suárez, A., & Barrientos, G. (1978). *Razón, locura y sociedad*. Siglo XXI.
- Bauleo, A. (1988). De Viena a Managua (necrológica de Marie Langer). *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 8(24), 135-136.
- Blanck-Cereijido, F. (2002). El exilio de los psicoanalistas argentinos. En P. Yankelevich (Comp.), *México, país refugio. La experiencia de los exilios en el siglo XX*. INAH-Plaza y Valdés Editores.
- Bourdieu, P. (2017). *Intelectuales, política y poder*. Eudeba.
- Braunstein, N., Pasternac, M., Benedito, G., & Saal, F. (1975). *Psicología, ideología y ciencia*. Siglo XXI.
- Braunstein, N. (1964). La reflexología vuelve a Pavlov. *Pasado y Presente*, (5 y 6).
- Braunstein, N. (2013). *Clasificar en psiquiatría*. Siglo XXI.
- Braunstein, N. (2016). La memoria individual, la memoria colectiva y la historia nos permiten ubicar el presente para proyectarnos hacia el futuro. En G. Alonso, *Exilio y universidad: argentinos en México, 1976-2016* (pp. 83-96). UNAM.

- Carli, S. (2012). *El viaje de conocimiento en las humanidades y las ciencias sociales. Un estudio de caso sobre profesores universitarios en la Argentina durante la segunda mitad del siglo XX* [Conferencia]. XVII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación, Universidad Nacional de Tucumán, Argentina.
- Castillo, J. D. (1989). *Armando Suárez Gómez: un hombre insatisfecho*. <http://psicoanalisisextension.blogspot.com/2011/11/armando-suarez-por-juan-diego-castillo.html>
- Chartier, R. (2005). *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*. Gedisa editorial.
- Darnton, R. (2010). *El beso de Lamourette. Reflexiones sobre historia cultural*. Fondo de Cultura Económica.
- Díaz, C., & Dujovne, A. (2006). Todo está en el catálogo. Notas sobre Arnaldo Orfila Reynal y Siglo Veintiuno Editores. *La biblioteca, Revista de la Biblioteca Nacional*, (4-5), 490-500.
- Dujovne, A. (2018). Efectos de lectura: problemas y propuestas para el estudio de las relaciones entre campo editorial y campo académico en las Ciencias Sociales y Humanas. *Prismas*, 22(2), 179-185.
- García, D. (2014). ¿De la Ilustración a la Revolución? Apuntes sobre la actividad editorial de Pasado y Presente. *Prismas-Revista de Historia Intelectual*, (18), 209-215.
- García, L. N. (2011). Ideología y ciencia en la psicología argentina: las configuraciones de un Themata (1958-1975). *Revista de Psicología*, 12, 21-40. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=arti&d=Jpr5636>
- García, L. N. (2019). La incidencia del estructuralismo francés en la psicología argentina (1964-1976). *Historia de la psicología, Cátedra 1, Unidad V*. (Mimeo).
- Manzanares, M. (2016). *Los psicoanalistas rioplatenses en el exilio. Diálogos, aportes y discusiones más allá de los divanes mexicanos (1974-1985)* [Tesis de maestría]. Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, México.
- Méndez, A. (2013). Althusser y Derrida: entrecruzamientos y convergencias de un pensamiento amigo. *El banquete de los dioses. Revista de Filosofía y Teoría Política contemporáneas*, 1(1), 260-289.
- Ordoñez, P. (2016). De la recepción e implantación de un discurso. En F. Sosa (Coord.), *Freud y Lacan en México. El revés de una recepción* (pp. 139-149). Emergente.
- Ordoñez, P. (s/f). *La implantación de un deseo inédito*. (Mimeo).
- Pereyra, D. (2010). Los científicos sociales como empresarios académicos. El caso de Gino Germani. En D. Pereyra (Comp.), *El desarrollo de las Ciencias Sociales. Tradiciones, actores e instituciones en Argentina, Chile, México y Centroamérica* (pp. 35-54). FLACSO.

- Reyna, M. (2018). “Múltiples vías hacia el psicoanálisis. Una experiencia en Monterrey en los setenta. Entrevista a Rodolfo Álvarez del Castillo”. *Cuadernos de Melanie Klein*, 10. <https://roalvare.wixsite.com/cuadernos-klein/reyna-alvarez>
- Sorá, G. (2017). *Editar desde la izquierda en América Latina. La agitada historia del Fondo de Cultura Económica y Siglo XXI*. Siglo XXI Editores.
- Starcenbaum, M. (2014). *Althusser en Argentina: cuestiones de orden teórico y metodológico. Avances de investigación*. IV Taller de Historia Intelectual. https://www.researchgate.net/publication/319588116_Althusser_en_Argentina_cuestiones_de_orden_teorico_y_metodologico
- Starcenbaum, M. (2017a). Marxismo, estructuralismo y psicoanálisis: itinerarios de Althusser en la cultura psicoanalítica argentina (1965-1976). En A. Popovitch (Ed.), *Althusser desde América Latina* (pp.121-148). Biblos.
- Starcenbaum, M. (2017b). Entre Lacan y el freudomarxismo: itinerarios de Althusser en la cultura psicoanalítica argentina. En M. Rodríguez, & M. Straczenbaum (Comp.), *Lecturas de Althusser en América Latina* (pp. 209-238). Doble Ciencia.
- Suárez, A. (1983). Nota del director de esta colección. En J. Lacan, *Escritos 1* (pp. 11-14). Siglo XXI.
- Trejo, G. (2016). De legos a autores, sus lecturas y las consecuencias en la transmisión del psicoanálisis en México, 1ª parte. En F. Sosa (Coord.), *Freud y Lacan en México. El revés de una recepción* (pp. 157-196). Emergente.
- Velasco, J. (2014). *Génesis social de la institución psicoanalítica en México*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Velasco, J., & Pantoja, M. T. (2013). La traducción al español de los escritos de Jacques Lacan ¿Una polémica fructífera? *Revista electrónica de Psicología Iztacala*, 16(3). <http://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/41874>

Trabajo académico y redes en la ciencia en contextos migratorios

Isabel Izquierdo y Rosa Luz González***

En este capítulo se presenta un acercamiento al trabajo de científicos de la desaparecida Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) inmigrantes en México, particularmente centrado en algunas de las redes de colaboración en la ciencia que construyó un grupo de matemáticos con sus pares y estudiantes a nivel nacional, regional e internacional. El estudio permite visibilizar las diferentes colaboraciones que los científicos han construido desde la migración de sus países de origen hasta su establecimiento en México; si bien, esos vínculos están principalmente ligados al trabajo con sus colegas, en diferentes partes del mundo, también han fortalecido los enlaces que generan en el país. En este capítulo son relevantes aquellas redes que se establecen con estudiantes y ex tesisistas, especialmente en algunas universidades públicas, que no forman parte del circuito en donde se suele concentrar la generación y difusión del conocimiento.

En el estudio se utilizó la perspectiva macro del *análisis de redes sociales* (ARS) (Faust, 2002; Gil & Ruiz, 2009; Marin & Wellman, 2010) y la base de datos pública de la *American Mathematical Society* (MathScience), desde la cual se reportan colaboraciones tanto de artículos y capítulos publicados en coautoría. Además, el software *Pajek* se utilizó como una herramienta para el análisis y visualización de redes sociales (Batageli & Mrvar, 2007; Ruiz & Jung, 2013); con este acercamiento se propone mostrar la existencia de otros espacios académicos

* Profesora Investigadora de Tiempo Completo, Facultad de Estudios Superiores de Cuautla, Universidad Autónoma del Estado de Morelos. isabel.izquierdo@uaem.mx

** Profesora Investigadora de Tiempo Completo, Departamento de Sociología, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco. rosaluzgonzalezaguirre@yahoo.com.mx

desde donde los científicos inmigrantes en México han construido sus redes de colaboración.

El capítulo está integrado y resumido en tres partes. En primer lugar, se brindan algunas referencias que permiten identificar a los países de *destino* de la migración de los científicos de la antigua URSS, así como reconocer a América Latina como una región que también ha impulsado su contratación; en este aspecto, México resalta porque desarrolló un subprograma para su atracción. En segundo lugar, se presentan los resultados de la investigación y, por último, se comparten las conclusiones.

Los científicos migrantes

La década de 1990 fue histórica y convulsa, en ese tiempo, se pudo observar un reacomodo de la geopolítica mundial, evidenciando la disolución de la URSS, proceso que generó una migración internacional altamente calificada sin precedentes. Algunos autores (Ganguli, 2014, 2015; Gokhberg & Nekipelova, 2002; Piskunov & Lenšín, 1992) afirman que esas migraciones se dirigieron principalmente a Estados Unidos, Israel y Alemania, pero también se incluyen países como Gran Bretaña, Australia, Canadá, Nueva Zelanda, Francia, Italia y Japón, otros países del Mediterráneo y escandinavos (Latova & Savinkov, 2012; Rybakovsky & Ryazantsev, 2005; Simanovsky et al., 1996; Yelenevskaya & Fialkova, 2009), así como a países de América Latina como Argentina, México, Brasil y Colombia (Izquierdo, 2015a, 2015b; Masseroni & Fraga 2014; Umaña, 2015).

Entre 1990 y 2000, llegaron a México científicos y artistas provenientes de la antigua URSS (Kudimov, 1992; Izquierdo, 2011), en esas décadas se reportaron 227 profesionistas (Ruiz & Velázquez, 2004; Salazar, 2002). En el marco del subprograma de Cátedras Patrimoniales, del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), se identificaron 144 científicos (79 de ellos se quedaron a vivir de manera permanente). Otros grupos de científicos de esa región que llegaron al país vinieron a través de convenios que impulsaron directamente las Instituciones de Educación Superior (IES), en ese proceso participaron académicos quienes apoyaron dichas estancias (Izquierdo, 2015a).

¿Qué fue lo que sucedió y por qué migraron? El desmantelamiento del sistema científico en la URSS no ocurrió de un día para otro, este fue un proceso que inició décadas atrás. Los problemas económicos empezaron a ser más notorios desde los setenta y, en los ochenta, los científicos experimentaron los primeros estragos de ello; pero su migración tuvo su momento más intenso —“la segunda ola de la fuga de *cerebros*”— durante los años 1992 y 1993 (Graham & Dezhina, 2008).

La URSS tuvo su desarrollo tecnológico y científico más importante desde los años treinta hasta los sesenta, destacándose tres características en dicho periodo: (a) el sistema de administración centralizada de los establecimientos de enseñanza superior y del sistema científico; (b) la industrialización del país y el desarrollo científico-militar, esto último especialmente después de la Segunda Guerra Mundial (Kojevnikov, 2014); y (c) cierta apertura y liberalización ideológica. En los setenta, el sistema económico basado en la planificación centralizada mostró los primeros síntomas de crisis (Graham, 1998; Kojevnikov, 2004).

A finales de los ochenta, el gobierno soviético empezó a modificar la orientación de la ciencia, especialmente la relacionada con el desarrollo militar. Las élites soviéticas comenzaron a identificar a la ciencia como algo *inútil*; el proceso de privatización mostró la creencia en un futuro mejor. En ese contexto, llegaron las reformas y los cambios en la estructura del sistema económico soviético; inició con la transformación de una economía de planificación centralizada hacia una economía de libre mercado y continuó con la privatización de la industria (Rabkin & Mirskaya, 1993). El financiamiento de la ciencia y la tecnología pasó a segundo plano, los laboratorios se quedaron sin posibilidad de funcionar, el desarrollo de los proyectos de investigación se pausaron y, al final, el trabajo de los científicos dejó de ser prioritario; de esa manera, la idea de migración apareció como una necesidad, concretándose más tarde.

Resultados

La construcción de vínculos en la ciencia

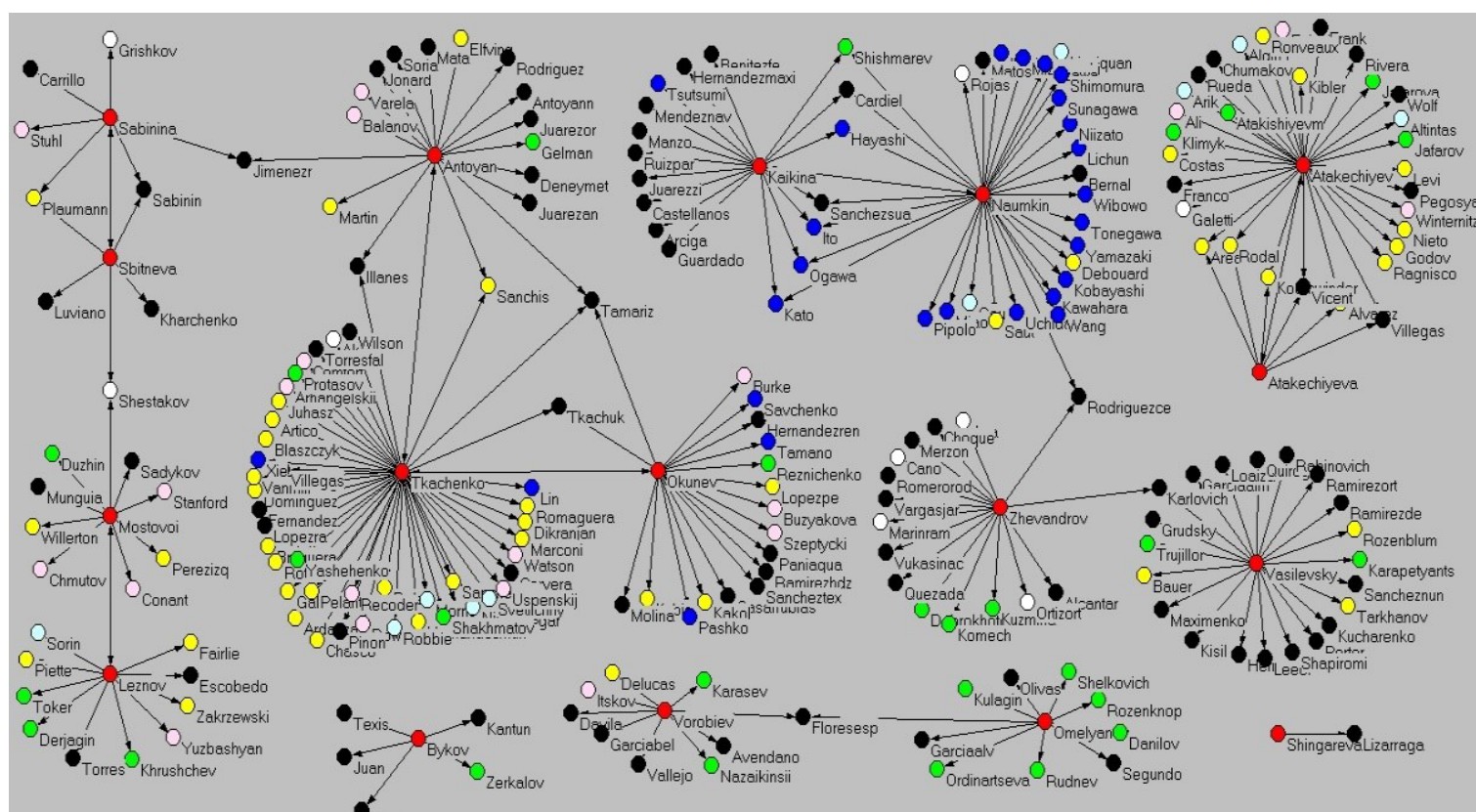
El estudio consistió en explorar las publicaciones de un grupo de matemáticos (cinco mujeres y 12 hombres), incluyendo tanto a los que llegaron a través del subprograma de Cátedras Patrimoniales en los noventa como aquellos que llegaron por otras vías, distribuidos en varios campos de las matemáticas. La mayoría se concentra, según la clasificación por regiones que hace la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), en la región metropolitana, centro-sur, centro-occidente y noroeste de México, en ese orden. A su arribo al país, cuatro de los matemáticos ya contaban con colaboraciones científicas con sus pares en México y, en algunos casos, a nivel internacional. Esas colaboraciones se fortalecieron a través de los años hasta lograr lo que ahora se puede catalogar como una robusta y diversificada red de colaboración científica, activa y flexible, con varios nodos y lazos en el mundo.

Los matemáticos han colaborado con colegas y estudiantes que están instalados laboralmente en los siguientes países: México, Brasil, Colombia, Estados

Unidos, Canadá, Rusia, Ucrania, Hungría, Polonia, República Checa, Azerbaiyán, Alemania, España, Italia, Suecia, Finlandia, Holanda, Bélgica, Francia, Gran Bretaña, China (Taiwán), Japón, Indonesia, Israel, Turquía y Australia.

En la Figura 1, se identifican los 27 países con ocho colores: los matemáticos del estudio, actores o egos (rojo), sus colaboradores o alteri en México (negro), colaboradores en Latinoamérica (blanco), en Norte América (rosa), sus colaboradores en sus países de origen (verde), en la Unión Europea (amarillo), en Asia y el sureste asiático (azul fuerte) y otros como, Australia, Israel y Turquía (azul claro).

Figura 1
Los matemáticos y sus colaboraciones en el mundo



Nota: Elaboración con base en MathScience.

Los matemáticos colaboran con 232 colegas. En primer lugar, aparece México, seguido de instituciones pertenecientes a la Unión Europea y, en tercer lugar, aparecen colaboraciones en instituciones de sus países de origen. Dicho resultado contrasta con las *redes de conocimiento de la diáspora* (DKN, por sus siglas en inglés), para el caso de las migraciones “Norte-Sur”, al sostener que el país de origen de los migrantes altamente calificados obtiene ganancias (igual que el país de destino) cuando se trata de vínculos científicos.

Otro punto por destacar con respecto a las llamadas migraciones altamente calificadas “Sur-Norte”, es que, para el caso de los participantes en el estudio, sus

colaboraciones no están ubicadas Estados Unidos y Canadá, sino en el país de destino, México, la Unión Europea y Asia. Si bien, la diferencia es pequeña, cabe señalar que, para este caso en particular, Asia aparece como una región emergente que merece atención en la reconfiguración de los centros desde donde se produce, se desarrolla y se difunde el conocimiento y su vinculación con espacios científicos que han sido considerados de la *periferia* del conocimiento, como es el caso de México.

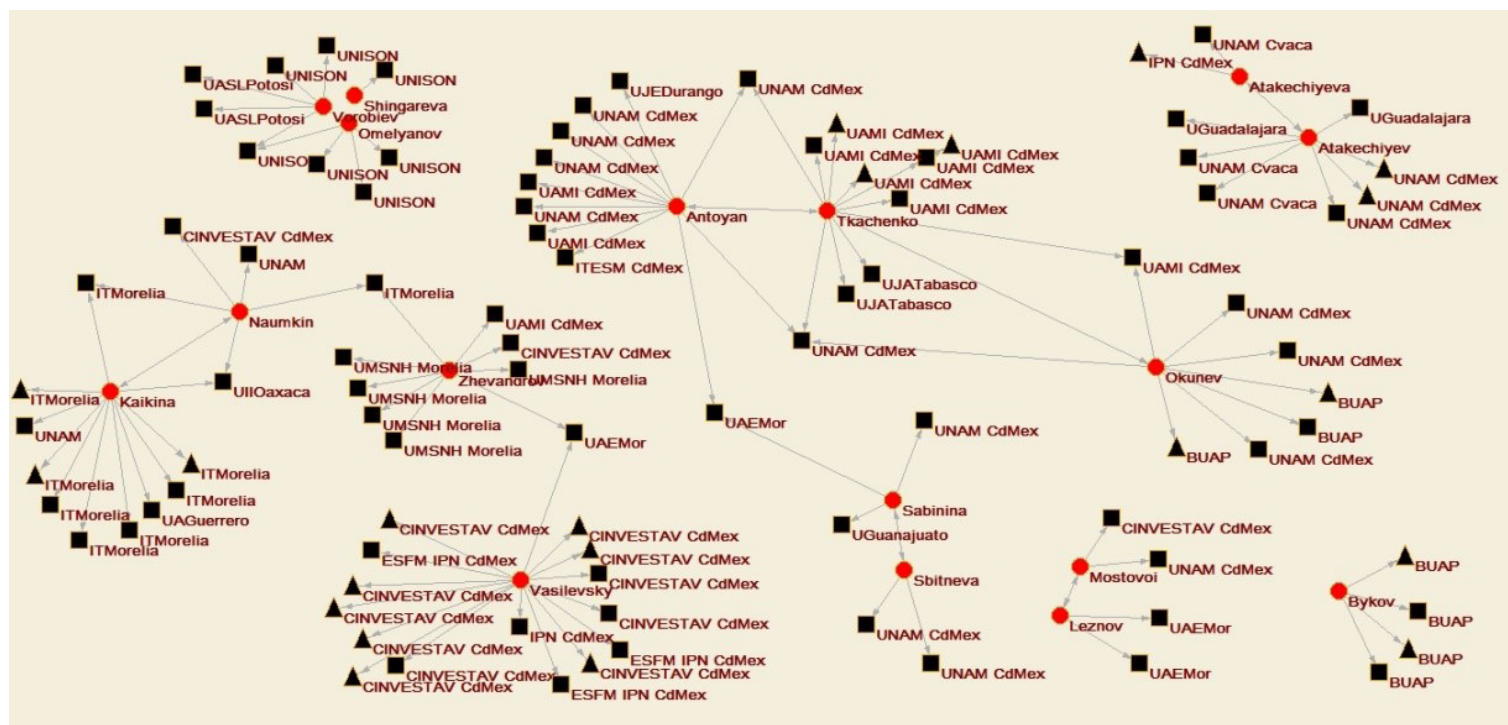
En las colaboraciones, resaltan los vínculos que los matemáticos sostuvieron con sus colegas en Brasil. Desde el análisis de redes sociales, esas colaboraciones no parecen significativas, sin embargo, en los acercamientos de trabajo de campo que una de las autoras del estudio ha realizado en dicho país, se identifican otras dinámicas de colaboración desde el Sur Global, a través de estancias de investigación, talleres, escuelas de matemáticas y seminarios promovidos y respaldados especialmente por un nodo en Brasil (elipse de color rojo, Figura 1), con la participación activa de estudiantes de posgrado y posdoctorantes de Rusia, Ucrania, Latinoamérica y de otras partes del mundo.

Con respecto a las colaboraciones que los matemáticos tienen con sus pares y estudiantes, en México, se corroboró que las Instituciones de Educación Superior (IES), desde donde mantienen estos vínculos, son las que se ubican en el espacio de centralización del conocimiento en el país; esto es, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV-IPN) y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), en ese orden. Por otro lado, se encontraron matemáticos instalados en IES del interior de la república —Instituto Tecnológico de Morelia (ITM), Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) y Universidad de Sonora (UNISON)—que están realizando esfuerzos importantes para generar y sostener vínculos con sus exesistas, con el fin de contribuir en el desarrollo del conocimiento y en la formación de jóvenes investigadores en la ciencia.

Asimismo, se identificaron cuatro universidades de la periferia de la ciencia en México que, según el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), no destacan por sus números; sin embargo, en este estudio, son visibles por sus colaboraciones: la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), la Universidad Autónoma de Guerrero (UAG), la Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED) y la Universidad del Istmo de Oaxaca (UIO), como se observa en la Figura 2; de esas cuatro universidades, tres se ubican en los estados con menor inversión en educación y ciencia en el país (i. e., Guerrero, Oaxaca y Tabasco).

Figura 2

Los matemáticos y sus colaboraciones científicas en México



Nota: Triángulo = estudiantes colaboradores; cuadrado = pares colaboradores; círculo = matemáticos del estudio. Elaboración con base en MathScience.

En relación con los vínculos que los migrantes altamente calificados tejen en la comunidad donde se incorporan (Scellato et al., 2015), existen por lo menos cinco colaboraciones que se desarrollan en la periferia científica de México (i. e., ITM, UJAT, UAG, UJED, UIO). Queda pendiente realizar un estudio sobre el análisis de las colaboraciones entre *espacios periféricos* del conocimiento en el propio país de destino de los migrantes internacionales calificados. Esa importancia podría radicar en visibilizar las colaboraciones entre los matemáticos y sus estudiantes en México, y sería una manera de conocer la incidencia de una política pública; como el subprograma de cátedras patrimoniales, que tuvo entre sus objetivos la atracción internacional de científicos en el país, para consolidar ciertas áreas de investigación y fortalecer la formación de futuros científicos.

Además, se identificó que nueve de los 17 matemáticos participantes en el estudio son miembros del SNI, nivel 3. Según el reglamento del SNI, esto hace suponer que tienen grupos de investigación consolidados y participan en la formación de recursos humanos en la ciencia en México. Sin embargo, se encontró —según los datos que se pudieron obtener para la realización de la Figura 2— que varios de esos matemáticos no reportaron publicaciones en colaboración con sus tesis.

En el futuro, será importante rastrear y estudiar dichos vínculos, para entender las estructuras de las redes de colaboración científica *en y desde* México y, también, para conocer las repercusiones de las inversiones y apuestas del gobierno federal, cuando implementa acciones para la atracción de personal altamente calificado en las IES públicas mexicanas, así como su impacto en la formación de jóvenes investigadores y en el desarrollo de la ciencia y la tecnología.

Conclusiones

En este capítulo, se mostraron otros orígenes y destinos que usualmente han sido *invisibilizados* en los estudios de la migración internacional altamente calificada, así como las colaboraciones y vínculos que se construyen en la ciencia desde el Sur global. El acercamiento al grupo de matemáticos provenientes de la antigua URSS, que instalaron sus espacios laborales y de vida en México, permitió mostrar una realidad hasta ahora poco conocida.

En el estudio, se encontró que sus colaboraciones no son precisamente con colegas ubicados en sus países de origen, sino más bien con colegas del país de destino, seguido de colegas que se encuentran en la Unión Europea. En dichas colaboraciones, Asia es una región emergente de vínculos en la ciencia a considerar en futuras investigaciones; mientras que, las redes de colaboración entre México y Brasil, son un punto de partida para realizar un estudio más extenso y profundo sobre las relaciones y los patrones de interacción en la ciencia, que surgen en el Sur Global desde contextos migratorios.

Con respecto a los vínculos que los matemáticos tienen con colegas y con exalumnos en México, se constató que se realizan desde las universidades ubicadas en el espacio de centralización del conocimiento en el país; también se encontraron colaboraciones con exesistas adscritos en cinco instituciones, fuera de ese circuito. A todo lo anterior se le podría dar seguimiento para conocer los aprendizajes, resultados y posibles acciones a implementar en otros espacios universitarios de la república.

Este estudio exploratorio, sobre las redes de colaboración de los matemáticos, brinda algunos elementos de análisis que permiten visibilizar a dicho grupo en México e identificar otras redes de colaboración en la ciencia, particularmente en el contexto del reacomodo capitalista mundial en donde ambas regiones (antigua URSS y América Latina) han quedado en la periferia, redibujando la unidireccionalidad de la migración “Sur-Norte”, mostrando otros espacios y contextos académicos que demandan atención urgente.

Referencias

- Batageli, V., & Mrvar, A. (2007). *Program for Analysis and Visualization of Large Networks*. University of Ljubljana.
- Faust, K. (2002). Las redes sociales en las ciencias sociales y del comportamiento. En J. Gil & S. Schmidt (Eds.), *Análisis de Redes Sociales: Aplicaciones en Ciencias Sociales* (pp. 1-14). IIMAS, UNAM.
- Ganguli, I. (2014). Scientific Brain Drain and Human Capital Formation After the End of the Soviet Union. *International Migration*, 52, 95-110.
- Ganguli, I. (2015). Immigration and Ideas: What Did Russian Scientists “Bring” to the United States? *Journal of Labor Economics*, 33, 257-288.
- Gil, J., & Ruiz, A. (2009). Análisis de las publicaciones de investigadores del Subsistema de la Investigación Científica de la Universidad Nacional Autónoma de México 1981-2003. *Revista Redes*, 17(1), 1-38.
- Gokhberg, L., & Nekipelova E. (2002). International migrations of scientists and engineers in Russia. In Organisation for Economic Co-operation and Development, *International Mobility of the Highly Skilled* (pp. 177-187). OECD.
- Graham, L. (1998). *What Have We Learned about Science and Technology from the Russian Experience?* Stanford University Press.
- Graham, L., & Dezhina, I. (2008). *Science in the New Russia. Crisis, Aid, Reform*. Indiana University Press.
- Izquierdo, I. (2011). Los científicos de Europa Oriental en México. Una exploración a sus experiencias de migración. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 19(7), 1-19.
- Izquierdo, I. (2015a). *Los científicos de la ex URSS inmigrantes en México ¿Quién soy yo, después de todo?* Bonilla Artigas Editores.
- Izquierdo, I. (2015b). La ciencia soviética migra al ‘Sur’: Los científicos de la ex URSS en México y en Brasil. *Revista Tecnologia e Sociedade*, 11(21), 1-19.
- Kojevnikov, A. (2004). *Stalin’s Great Science. The Times and Adventures of Soviet Physicist*. Imperial College Press.
- Kojevnikov, A. (2014). La investigación Soviética durante la Guerra Fría. *Investigación y Ciencia*, 1, 40-46.
- Kudimov, Y. (1992). Russian Physicists Working in Latin America. *Novoye Vremya*, 9, 26-27.
- Latova, N., & Savinkov V. (2012). The Influence of Academic Migration on the Intellectual Potential of Russia. *European Journal of Education*, 1(47), 64-76.
- Marin, A., & Wellman, B. (2010). Análisis de redes: una introducción. En P. Carrington, & J. Scott (Eds.), *Manual de redes sociales* (pp. 11-25). Sage.

- Masseroni, S., & Fraga, C. (2014). El arte como recurso para la construcción de la identidad soviética. El caso de los migrantes recientes en Argentina. En C. Pizzonia & S. Masseroni (Eds.), *De la ex URSS hacia todos los lugares. Distintas dimensiones del proceso migratorio: países de origen y de destino* (pp. 259-280). Universidad Autónoma Metropolitana.
- Piskunov, D., & Lenšín, V. (1992). The Choice Facing Russian Science: Partnership or Brain Drain. *Economic Policy in Transitional Economies*, 3(2), 123-133.
- Rabkin, Y., & Mirskaya, E. (1993). Science and Scientists in the Post-Soviet Disunion. *Social Science Information*, 32, 553-579.
- Ruiz, A., & Jung, N. (2013). *Visualización con Pajek*. UNAM.
- Ruiz, L., & Velázquez, A. (2004). De Rusia a México en busca de un mejor futuro. *TODoS@CICESE*, (80), 1-4.
- Rybakovsky, L., & Ryazantsev, S. (2005). *International Migration in the Russian Federation*. United Nations. https://www.un.org/development/desa/pd/sites/www.un.org/development/desa/pd/files/unpd_egm_200507_p11_rybakovskyryazantsev.pdf
- Salazar, Á. (2002). Talento 'socialista' emigrado a México. *El Universal*, sección Nación <http://archivo.eluniversal.com.mx/nacion/91992.html>
- Scellato, G., Chiara, F., & Stephan, P. (2015). Migrant Scientists and International Networks. *Research Policy*, (44), 108-120.
- Simanovsky, S., Strepetova, M., & Naido, Y. (1996). *Brain Drain from Russia: Problems, Prospects, and Ways of Regulation*. Nova Science Publishers.
- Umaña, M. (2015). *Del este de Europa, al sur de América. Migraciones soviéticas y postsoviéticas a la ciudad de Bucaramanga, Santander*. Universidad del Rosario.
- Yelenevskaya, M., & Fialkova, L. (2009). The Case of Former Soviet Scientists. In E. Ben-Rafael y S. Yitzhak (Eds.), *Transnationalism: Diasporas and the Advent of New (Dis)order* (pp. 1-27). Brill.

La migración calificada en Estados Unidos y las DKN: una opción para el retorno de conocimiento en México

*Magali Atristan Hernández**

En este capítulo¹ se explora el fenómeno de la migración internacional altamente calificada, así como las acciones institucionales y de los actores que son partícipes en dicho fenómeno. El capítulo está compuesto por tres partes: (a) el análisis de algunos indicios, tipos y categorías que proponen diferentes autores para delimitar las migraciones internacionales; (b) la exploración sobre la participación y la reconfiguración del rol de las mujeres en los flujos migratorios, como una manera de visibilizar su presencia y relevancia; y (c) el caso de las redes de conocimiento de la diáspora (DKN, por sus siglas en inglés), como una opción para el retorno del conocimiento, una estrategia para enfrentar la pérdida de cerebros y una manera de vincular a los talentos.

Primeros indicios de la migración internacional altamente calificada

En este apartado se presentan algunas tipologías y categorías de la migración altamente calificada y se analizan algunos elementos que influyeron en la importancia que actualmente ha cobrado dicha migración, para contribuir al desarrollo científico y tecnológico de los diferentes países y la forma en que se ha modificado su libre circulación.

Según Brandi (2006), los flujos de migrantes altamente calificados se produjeron al mismo tiempo que el de las migraciones internacionales; sin embargo, el volumen se ha modificado y, con ello, la forma de conceptualizar a la *fuga de cerebros*, concepto que, según la autora, en la actualidad tiene un *uso común* y

* Maestra en Ciencias Sociales, Facultad de Estudios Superiores de Cuautla, Universidad Autónoma del Estado de Morelos. *magaliatristan11@gmail.com*

1 El capítulo se deriva de la tesis de maestría de la autora.

hace alusión a las migraciones de científicos de países en desarrollo, cuya salida representa una pérdida total para esos países. En ese sentido, el siglo XX estuvo caracterizado por un gran número de migraciones forzadas de personal altamente calificado a nivel mundial, lo cual atrajo la mirada de los intelectuales de esa época; según Brandi (2006), “las migraciones altamente calificadas siempre han estado presentes al interior de los flujos migratorios más generales y, en determinadas épocas históricas, han asumido una importancia notable en la circulación del conocimiento y de las ideas” (p.66).

Autores como Arango (2000; 2007), Brandi (2006), Solimano y Avanzini (2010), Piqueras (2011), Izquierdo (2014), Fernández y Del Carpio (2017) señalaron que en la tercera década del siglo XX se comenzaron a realizar estudios sobre las migraciones altamente calificadas, debido al aumento de las movilizaciones en ese periodo y a los conflictos bélicos de esa época.

Al final de la Primera Guerra Mundial (1914-1918) se originaron los primeros desplazamientos contemporáneos de científicos europeos, debido a la necesidad de buscar asilo en otros lugares, que en su mayoría fueron en ciudades de su propio continente. Mientras que al final de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945) fue posible observar algunos registros contemporáneos de la migración internacional altamente calificada hacia Estados Unidos, país desde el cual se buscaba reclutar a científicos provenientes de los países europeos que sufrieron los estragos de la posguerra. Un ejemplo de ello es el caso de los científicos provenientes de Alemania, el cual es considerado como el primer caso de fuga de cerebros (Brandi, 2006).

Años más tarde, en el transcurso de la Guerra Fría (1947-1991), la migración internacional calificada era considerada como una oportunidad para adquirir conocimientos de científicos provenientes de países reconocidos por su desarrollo científico y tecnológico. Se podría decir que se identificó la importancia de la migración calificada como una oportunidad para el desarrollo de los distintos países y para obtener ventaja sobre otros, específicamente en el caso de Estados Unidos, Gran Bretaña, la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), Francia y, en menor medida, Argentina y Brasil (Izquierdo, 2014).

Desde el término de la Segunda Guerra Mundial, se identificaron algunas de las estrategias que el gobierno de Estados Unidos implementó para incorporar a su sistema científico y tecnológico a los migrantes altamente calificados. Cabe mencionar que, en esa época, era un sistema *abierto* en términos de políticas migratorias; estas permitían a los científicos provenientes de los conflictos de la Segunda Guerra Mundial ingresar a dicho país y competir en el *mercado de cere-*

bro (Kojevnikov, 2004 como se citó en Izquierdo, 2014). No obstante, el trasfondo de las acciones implementadas por Estados Unidos era reclutar a investigadores y técnicos con una mayor preparación en comparación al personal nacional; el mayor motivo era competir contra la ex URSS, país que se encontraba a la cabeza en términos de innovación científica y tecnológica, por lo que, al momento de su disolución, fue conveniente facilitar la entrada de científicos provenientes de dicho país.

Con el transcurso del tiempo, la estrategia del gobierno de Estados Unidos se ha modificado y, con ello, sus políticas de atracción y de estancia de migrantes, por lo que también han atraído a científicos de otros países periféricos (Brandi, 2006). A partir de esos conflictos bélicos de gran relevancia a nivel mundial, se consideró a las migraciones internacionales altamente calificadas como una oportunidad de intercambio de conocimiento que beneficiaría no solo a los países de destino, también a los de origen (Izquierdo, 2014).

Explorando algunos tipos y categorías

Con respecto a la conceptualización de la migración altamente calificada, la Organización Internacional para las Migraciones (OIM, 2015) brindó 16 clasificaciones de flujos migratorios y 15 clasificaciones de migrantes; es justamente en estos últimos que se encuentra el *migrante calificado*. Según la OIM (2005), el migrante calificado:

Recibe un *tratamiento preferencial* en cuanto a su admisión en un país distinto al suyo. Por esas razones, está sujeto a *menos restricciones* en lo que respecta a la duración de su estadía en el país receptor, al cambio de empleo y a la reunificación familiar. (p.41)

En ese sentido, Alfaro y Chávez (2018) tomaron como punto de partida la noción más común con la que suele representarse al migrante altamente calificado, que está estrechamente relacionada con la definición que brindó la OIM, pero construida desde una manera crítica:

La migración laboral de profesionales, académicos y científicos tiende a pensarse como la “movilidad” de una élite que traspasa fronteras y condición de clase social, por lo que no estarían sujetos a condiciones de precarización laboral como cualquier otro trabajador migrante, y su experiencia migratoria estaría exenta de discriminaciones de clase, origen y género en el ámbito laboral. (Alfaro & Chávez, 2018, p.104)

A diferencia de la OIM, las autoras realizaron una crítica sobre dicha conceptualización idílica de la migración de talentos. Alfaro y Chávez (2018) mencionaron que las condiciones precarias que experimentaron los migrantes calificados no son algo manifiesto o visibles, pero es posible identificarlas mediante el conocimiento de “su calidad de vida (salud, tiempo libre, compatibilidad, familia y trabajo)” (p.112).

Solimano (2013) extendió su descripción al referirse a las personas altamente calificadas como los “trabajadores del conocimiento” o “talentos” (p.165) que, según su descripción, son personas que migran desde los países en vías de desarrollo hacia los países centrales, los cuales poseen mayores niveles de desarrollo y, en comparación de los migrantes con niveles bajos de calificación, representan un porcentaje mínimo a escala mundial. De igual forma, Solimano (2013) mencionó que los *migrantes de alto valor* forman parte de un *circuito internacional de elites*, en donde las conexiones sociales y su educación formal son dos aspectos que cobran relevancia en torno a la forma en la que se movilizan y las oportunidades que les pueden surgir:

Los migrantes de “alto valor” son a menudo parte de un *circuito internacional de elites*, cuyas conexiones sociales pueden ser tan importantes como su educación formal. Las dimensiones económicas o sociológicas de la circulación internacional de las elites son interesantes. Estas elites tienen patrones de acceso a los mercados de trabajo internacional, niveles salariales, trayectorias profesionales y criterios de promoción diferentes a los circuitos de migración de trabajadores menos calificados. (Solimano, 2013, p.166)

En relación con el concepto de *talento*, Solimano (2013) lo dividió en tres tipologías según su uso, considerando que tienen diferentes motivaciones para migrar en un contexto internacional. Dicha clasificación incluye:

1. *Talento directamente productivo*. Incluye a empresarios, gerentes, ingenieros y técnicos.
2. *Talento científico*. Incluye a académicos, científico y estudiantes.
3. *Cultural y social*. Incluye a médicos, enfermeras, artistas y músicos. Se refiere específicamente a las personas relacionadas con los medios de comunicación (Solimano, 2013, p.171).

Cabe mencionar que estas tres tipologías poseen distintas dinámicas de migración, por lo que se mueven en diversos circuitos y mercados internacionales

y construyen diferentes redes migratorias que les permiten insertarse al campo laboral internacional.

En el manual de Canberra (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 1995) se realizó una especificación del migrante, refiriéndose a este como *altamente calificado*; es decir, son personas que concluyeron su educación terciaria y que por ende cuentan con algún título universitario. Además, según la OCCE, son aquellos recursos humanos que se desempeñan específicamente en áreas de la ciencia, tecnología, matemáticas e ingeniería (STEM, por sus siglas en inglés).

Lozano y Ramírez (2015) identificaron que respecto a las áreas STEM, los “mexicanos que se encuentran radicados en los Estados Unidos tienen una probabilidad mayor de participar en ocupaciones acorde con su formación y mejores remuneraciones salariales que aquellos que radican en México” (p.58). Más tarde, Ramírez y Lozano (2017) corroboraron que Estados Unidos tenía una preferencia en relación con la atracción de personal altamente calificado de las áreas STEM.

Un porcentaje importante de los migrantes altamente calificados, que se establecen en Estados Unidos, tienen títulos relacionados con las áreas STEM y, desde el análisis de Peri (2017), el porcentaje de inmigrantes pertenecientes a esas áreas es mayor que el de los nativos; entonces, esta podría ser una política de atracción que establece dicho país para compensar la falta de personal altamente calificado en esas áreas. En ese sentido, según Pellegrino (1993), existe una tendencia a implementar programas de *migración selectiva*, en la que se permite la entrada solo de aquellos que cumplan con las demandas del mercado de trabajo. Ese fenómeno no es exclusivo de los países desarrollados, también es una estrategia de los países en desarrollo.

Migración mexicana altamente calificada hacia Estados Unidos: la participación de las mujeres

Durante la revisión de la literatura, se identificó que tanto hombres como mujeres comparten algunas experiencias similares como migrantes, ya que experimentan una descalificación de sus capacidades, pero también existen vivencias diferentes por la condición de género; por ello, es importante distinguir esas condiciones, así como visibilizar las maneras en que la participación de la mujer ha reconfigurado los flujos migratorios.

En los últimos años, México ha sido el primer país con el mayor número de migrantes altamente calificados en América Latina y el Caribe en Estados

Unidos; además, se encuentra en la sexta posición a nivel mundial con migración de personal altamente calificado hacia países de la OCDE (Delgado et al., 2016; Tuirán & Ávila, 2013). En los diferentes estudios se mencionó que fue hasta los años noventa que se comenzó a visibilizar la participación de las mujeres en las migraciones internacionales; en años recientes se ha identificado que las mujeres tienen ligeramente una mayor participación en relación con los hombres (García & Gaspar, 2018; Ramírez & Gandini, 2016; Sosa, 2016; Tuirán & Ávila, 2013).

García y Gaspar (2018) realizaron un estudio en el que buscaron conocer si los flujos migratorios hacia Estados Unidos se han feminizado —esto como consecuencia del gran número de mujeres que actualmente migran hacia dicho país— o si el número de hombres ha disminuido, debido a las fuertes políticas de selectividad y las deportaciones que se implementan. Según Woo (1995) y Giorguli et al. (2007) —como se citó en García y Gaspar (2018)— cuando se consideró la participación de las mujeres en el fenómeno de la migración fue de forma *pasiva*, en el sentido de que se ubicaba a las mujeres en los hogares, al cuidado de los hijos y a la espera de sus esposos. A las mujeres que migraban, se les asignaba el rol de *acompañantes*, pues el rol de las mujeres no era considerado como relevante, por lo que no se analizaba el impacto que podrían generar en los flujos migratorios.

Las conclusiones a las que llegaron García y Gaspar (2018) apuntaron a que no se puede considerar como una feminización de la migración, tal y como lo refiere Castles (2004); para dicho autor, las mujeres representan la mayoría en los movimientos migratorios, brindando para ello, los ejemplos de las migrantes provenientes de Cabo Verde, Filipinas y Tailandia, en los que identificó una *mayoría significativa de mujeres*. Por su parte, García y Gaspar (2018) profundizaron en su explicación y mencionaron que el número de hombres ha disminuido a causa del incremento de los casos de retorno y deportaciones. En ese sentido, las autoras consideraron que quizá se podría pensar que hay un mayor número de mujeres en los flujos migratorios; sin embargo, las mujeres en edades productivas optan por la adquisición de la ciudadanía en el país de destino, por lo que su permanencia suele ser a largo plazo, ya que buscan establecerse con documentación.

Por su parte, Sosa (2016) mencionó que una mayor cantidad de mujeres altamente calificadas se moviliza hacia Estados Unidos en comparación con los hombres. Siguiendo lo dicho por el autor, entre mayor nivel de especialización, mayor es la posibilidad que tienen las mujeres para emigrar, debido a las escasas oportunidades que se les presentan en México; por el contrario, los hombres migran con niveles educativos que no corresponden a la educación terciaria. En relación con ello, Ramírez y Lozano (2017) encontraron que los países in-

dustrializados, especialmente Estados Unidos, tienen como principal objetivo la atracción de personal con estudios en áreas como las STEM, por la alta producción de nuevas tecnologías que genera dicho país “y, por lo tanto, de un mayor crecimiento económico y acumulación de riquezas” (p.62). Peri (2017) reforzó la idea anterior, ya que “los inmigrantes con educación universitaria tienen muchas más probabilidades de tener un título en los campos de Ciencia, Tecnología, Ingeniería o Matemáticas (STEM) que los trabajadores nacidos en Estados Unidos con educación universitaria” (párr.4).

Ramírez y Gandini (2016) reconocieron que:

En los últimos años, la migración de profesionales mexicanos a los Estados Unidos de Norteamérica se ha incrementado significativamente, tendencia que ha sido más acentuada en las mujeres, quienes presentan una tasa de emigración superior a la de los hombres. (p.33)

Las características de las migrantes mexicanas, a las que se refieren los autores, son las siguientes: (a) poseen estudios de licenciatura, maestría y doctorado; y (b) son graduadas de áreas como Administración, Negocios y Finanzas. Además, identificaron que la preparación académica es similar entre las mexicanas migrantes y las mujeres nativas, y en concordancia con Calva (2014), Ramírez y Lozano (2017) y Tuirán y Ávila (2013), una de las problemáticas que establecen es la *subutilización de capacidades*, es decir: las mujeres altamente calificadas no siempre se insertan en el campo laboral acorde a su preparación académica.

En relación con la inserción laboral de las mujeres migrantes, Ramírez y Tigau (2018) realizaron un estudio con metodología mixta, centrándose en el caso de las mujeres altamente calificadas en el mercado laboral de Estados Unidos, para lo cual entrevistaron a 11 mujeres de entre 27 y 51 años. En dicho estudio, encontraron que la inserción estuvo en función del capital humano, la etnia y el sexo. En cuanto al análisis cuantitativo de las ocupaciones identificaron que:

Respecto al tipo de ocupación que desempeñan, la información cuantitativa reveló que las profesionistas mexicanas se emplean principalmente con las ventas, actividades de oficina y administrativas, y en trabajos relacionados con la educación y la formación educativa. (Ramírez & Tigau, 2018, p.99)

En ese caso, las entrevistadas se dedicaban a labores acorde a su preparación académica. Además, según la información cualitativa obtenida a partir de

la experiencia de vida de las mujeres calificadas, las oportunidades laborales son mayores en Estados Unidos; una de las razones, es debido a la existencia de una mayor equidad de género, sin embargo, las condiciones en las que se encuentran laborando no son las mismas en comparación de otras migrantes altamente calificadas y de las mujeres nativas. Dado lo anterior, se puede inferir que el concepto se contradice al concebir a la persona migrante altamente calificado como dotado de ciertos privilegios, ya que esta característica no es un determinante para la obtención de mejores niveles de vida o de trabajo, pues se puede experimentar condiciones de desigualdad y precariedad.

Lozano y Gandini (2014) centraron su análisis en los salarios que perciben tanto hombres como mujeres, mencionando que “es notable que México ostente los menores niveles de brecha salarial por género. Sin embargo, parte de la explicación radica en que tanto los hombres como las mujeres exhiben los niveles salariales más bajos” (pp. 88-89). Según los autores, en Estados Unidos, hombres y mujeres perciben salarios más bajos en comparación a otros migrantes y, aunque destacan que las mujeres tienen ligeramente mejores condiciones que los hombres mexicanos, si se realiza la comparación con mujeres de otros países, las condiciones de las mexicanas son desfavorables. Una de las conclusiones a las que llegaron Lozano y Gandini (2014), fue que no solo los salarios de los mexicanos en Estados Unidos son desiguales, sino también la *competitividad en el mercado laboral*.

Calva (2014) coincidió con Lozano y Gandini (2014), ya que estableció una diferenciación entre los migrantes mexicanos calificados y grupos migratorios de otra nacionalidad. Los migrantes mexicanos, a diferencia de otros, al llegar a Estados Unidos tienden a abandonar su *trayectoria profesional*; eso se convierte en un problema, ya que, de acuerdo con el autor, el 35.8% de los hombres tenían un empleo relacionado a su nivel de escolaridad, no obstante, al arribar al país vecino, solo el 13.5% terminaba dedicándose a ello y, en el caso de las mujeres, de 49.9% solo el 11 % se desempeñaba en trabajos a fines a su nivel educativo: “la mayoría de migrantes calificados mexicanos están empleados en ocupaciones para las que no se requiere calificación alguna, y para las cuales no se otorgan este tipo de visas” (Calva, 2014, p.170). Pese a ello, los migrantes mexicanos altamente calificados logran desplazarse y establecerse en los espacios de investigación y docencia en Estados Unidos. Con todo lo anterior, una pregunta que surge es: ¿Qué acciones se podrían implementar para que esa migración no signifique una merma total de recursos humanos para México?

Redes de conocimiento de la diáspora altamente calificada: una posibilidad de *retorno*, construcción y reforzamiento de los vínculos

Una de las propuestas de acción para que la migración altamente calificada *no se traduzca en una pérdida* son las DKN, para el caso de las economías emergentes como México. Tomando en cuenta la importancia y el impacto de las migraciones internacionales de personal altamente calificado, tanto de los países de origen como de acogida, es fundamental realizar una revisión sobre aquellas acciones, programas o subprogramas que se han establecido para gestionar la fuga de los talentos en México, para que el conocimiento que poseen no se convierta en una pérdida, sino en un retorno de las capacidades y, en el mejor de los casos, una *ganancia*.

Según Marmolejo (2014), los programas implementados en México para mantener comunicación con su diáspora calificada son de un escaso impacto, por lo que no han reflejado resultados a gran escala, además del escaso financiamiento que se les ha brindado por parte del gobierno. Cabe mencionar que el gobierno mexicano no es el único que ha realizado esfuerzos por mantener comunicada a la diáspora, sino que los mismos investigadores llevan a cabo acciones para mantener contacto con sus connacionales.

En primer lugar, a través del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) fue creado el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), en el año 1984, justamente para gestionar la fuga de cerebros mexicanos en esa década; ahora, ha flexibilizado su cobertura al permitir que los mexicanos que se encuentran en el extranjero reciban la distinción de investigador nacional, con la diferencia de que a aquellos que residen en el exterior, no se les brinda la remuneración económica al poseer la distinción y, según el reglamento del SNI, tampoco pueden participar en las comisiones dictaminadoras o revisoras (CONACyT, 2020). La acción anterior, permite que los talentos mexicanos que laboran en el extranjero puedan vincularse con sus connacionales. Otro de los programas fue el de Retención y Repatriación (CONACyT, 2019; Izquierdo, 2008; Marmolejo, 2014), el cual tiene como objetivo:

Contribuir a la incorporación de los investigadores con experiencia de investigación residentes en el extranjero y dentro del país, en las Instituciones Mexicanas de Educación Superior y Centros de Investigación, con la finalidad de consolidar la formación de recursos humanos de alto nivel promoviendo además la creación y el fortalecimiento de grupos de investigación, la consolidación de los programas nacionales de posgrado y vincular la capacidad científica con los sectores público, privado, social. (CONACyT, 2022)

Es decir, aquellos investigadores mexicanos que se encuentren en el extranjero y que deseen contribuir en los grupos de investigación mexicanos, podrán participar en las convocatorias de repatriación. Y los investigadores, tanto mexicanos como extranjeros, podrán optar por una retención, para que colaboren con sus connacionales en México.

Otro tipo de beca a la que hizo alusión Marmolejo (2014) es la otorgada por la Comisión México-Estados Unidos para el intercambio educativo y cultural (COMEXUS), la cual tenía como principal propósito reducir la fuga de cerebros, por lo que dentro de su plan de acción incluye el otorgamiento de visas temporales que, si bien brindan la posibilidad de extender el tiempo de estadía, en términos generales, solo aplica para una estancia de uno o dos años.

Lo que se puede cuestionar es la efectividad de este tipo de becas y programas, así como su alcance para gestionar la migración de los talentos mexicanos, ya que se desconoce su grado de efectividad, además de que la retención y repatriación, en la actualidad, ya no tiene la misma importancia en la agenda del gobierno federal, por lo que sus alcances son limitados.

Algunas acciones que parecen ser más promisorias son las DKN, las cuales han sido gestionadas tanto por los gobiernos de los países de origen como por los propios actores migrantes. Meyer et al. (1997) definieron a las redes de conocimiento de la diáspora e identificaron su potencial como “una opción importante para contrarrestar la *fuga de cerebros*” (p.19). Uno de los elementos importantes en esas redes es el *conocimiento*, a partir del cual se pueden aportar recursos importantes para los países de origen; estas se establecen a partir de las colaboraciones entre pares nacionales y los que se encuentran en el extranjero. Cabe mencionar que su existencia no es algo nuevo, ya que antes también existían, la diferencia es que, desde 1990, se han intensificado y diversificado (Baldas et al., 2016; Izquierdo, 2008; Meyer & Brown, 1997; Tejada, 2012).

En el caso de México, se encuentra la Red Global MX (RGMX), que es una red que reúne a la comunidad mexicana migrante altamente calificada alrededor del mundo, creada en el 2005 y, a partir de la cual, el país comenzó a integrarse formalmente de manera institucional en la vinculación de su diáspora calificada. En dicha Red colaboran organismos como el Instituto de Mexicanos en el Exterior (IME) y la Fundación México-Estados Unidos para la Ciencia (FUMEC), además de contar con el apoyo del CONACYT y la Secretaría de Economía (SE) (Red de Talentos Mexicanos, 2020). La RGMX tiene como principal objetivo insertar a México dentro de la economía del conocimiento para promover su desarrollo. Actualmente, cuenta con 69 capítulos o redes, con más de 6500 miembros distribuidos en 34 países.

Habría que diferenciar entre las redes creadas por el gobierno y las desarrolladas por estudiantes y académicos. Estas últimas poseen mayor posibilidad de perdurar en el tiempo, porque no están sujetas a restricciones por parte de políticas o de un gobierno en turno, sino que se desenvuelven libremente. Esta libre interacción entre sus miembros es propicia para la socialización del conocimiento en ciencia y tecnología.

Por su parte, Meyer y Brown (1997) brindaron una forma de conceptualizar a las DKN, las cuales son colaboraciones entre los talentos altamente calificados que se encuentran en el extranjero; dichas colaboraciones están dirigidas, en principio, a potenciar el desarrollo de sus países de origen. Para lograr lo anterior, debe existir una disposición por parte de los migrantes calificados para colaborar y compartir su conocimiento con sus connacionales. Como ejemplo, Baldas et al. (2016) analizaron el caso de la Red de Científicos Argentinos que migraron a Italia, esto les permitió comprender la dinámica del sistema científico argentino; sin embargo, su conclusión fue que los objetivos de las diásporas no se cumplen, es decir, identificaron intercambio de conocimiento solo en algunos casos, por ello, no se puede lograr el desarrollo del país. Los autores consideraron que para lograr que los científicos se involucren de una forma activa se requiere de la implementación de estrategias nacionales específicas, sin embargo, no brindaron una propuesta en la que se puntualicen las acciones a seguir.

Desde la perspectiva de Blanco (2018), es preciso conocer las experiencias de los talentos que se encuentran inmersos en las redes; eso permitirá el conocimiento de elementos que probablemente no han sido tomados en cuenta y que pueden ayudar a que las redes se mantengan y funcionen de manera activa, intercambiando conocimiento en pro del desarrollo de los países de origen. Blanco (2018) señaló que el análisis debe llevarse a cabo en cada una de las redes, de manera particular, dependiendo del contexto de cada país, será la forma en la que se construyan e interactúen los diferentes miembros.

En su estudio, Chaparro et al. (2004) brindaron un informe sobre la Red Caldas propuesta en Colombia para el fortalecimiento de los grupos de investigación nacionales y aquellos grupos colombianos que se encontraban fuera de esa nación, es decir, dieron a conocer los aportes de la implementación de las DKN en ese país. El objetivo de dicha red fue la consolidación de la comunidad científica nacional, a través de la socialización del conocimiento con grupos de investigadores colombianos residentes en otros países. En ese sentido, se puede decir que lo que se debería buscar con las redes de conocimiento de la diáspora calificada es justamente lo que indica Chaparro et al. (2004), que los grupos de

investigación nacionales de los países en desarrollo estén al mismo nivel que los grupos que se encuentran, por ejemplo, en Estados Unidos; pero, también, que se produzca una descentralización del conocimiento. Los autores consideraron que además de la socialización de conocimiento entre países, también se pueden crear instituciones como centros de investigación, en los que se comparta el conocimiento de forma dinámica; esto es de gran relevancia, ya que la tecnología y el conocimiento que es de dominio exclusivo de unos cuantos grupos, se puede implementar en centros de investigación de los países de procedencia, es decir, se podría “tener acceso al conocimiento a través de redes científicas y redes de innovación que está en manos de comunidades especializadas” (p.33).

Asimismo, Chaparro et al. (2004) mencionaron que las diásporas altamente calificadas no son del todo aprovechadas. Su propuesta es implementar estrategias que fortalezcan los grupos de investigación en Colombia, mediante colaboraciones con grupos extranjeros y con su personal altamente calificado que se encuentre en otros lugares del mundo. Por lo tanto, al fortalecer los grupos de investigación que aún se encuentran dentro del país, se previene que los talentos permanezcan en su país de origen y, por ende, su capacidad para la innovación científica y tecnológica.

Las colaboraciones científicas fueron posibles en la red Caldas (actualmente esta red ya no existe) debido a la globalización y a la creciente demanda de la incorporación de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC), que facilitan la comunicación desde diferentes partes del mundo; esta es otra medida que se trata de implementar en la construcción de DKN, aunque se corre el riesgo de que la información quede un tanto expuesta si no se tienen las medidas adecuadas y, más aún, si es un conocimiento protegido (Chaparro et al., 2004).

Por su parte, Izquierdo (2008) planteó la relevancia que podrían tener las redes de conocimiento de la diáspora entre mexicanos radicados en Estados Unidos con sus connacionales en México. Al igual que Tuirán y Ávila (2013), la autora señaló que la migración altamente calificada podía traducirse en una posible ganancia para el país de origen, bajo ciertas condiciones y contextos. En ese sentido, la construcción y desarrollo de las DKN resulta promisorio.

A manera de conclusión

Las dinámicas de la migración internacional se han reconfigurado con el transcurso de los años y, con ello, la forma de interpretarlas; esto ha provocado que se superen los paradigmas economicistas y se exploren otras formas de análisis que permitan considerar a las migraciones internacionales y a los actores que las

componen, como constructores de nuevas realidades sociales. Considerar a las DKN como una opción de retorno de conocimiento implica tener en cuenta tres puntos principales. En primer lugar, se deben analizar conceptos como la fuga de cerebros, el desperdicio y la circulación de cerebros, que permiten caracterizar el tipo de migración que se estudia, considerando las políticas de atracción que son cada vez más delineadas en relación con las demandas del mercado laboral, lo que provoca que los migrantes altamente calificados y no calificados experimenten dificultades para su libre *circulación*. En el sentido de las redes de conocimiento de la diáspora, convendría entenderlas desde el paradigma de la circulación de cerebros, debido a que lo que se pretende, desde las DKN, no es un retorno de los talentos, sino más bien la construcción de vínculos por medio de estas redes para fortalecer los lazos entre colaboradores nacionales y expatriados y que su conocimiento no sea una *pérdida* para México.

En segundo lugar, hay que considerar que las redes de conocimiento de la diáspora calificada son una oportunidad para el retorno de conocimiento, a diferencia de programas, por ejemplo, el de repatriación, el SNI y el IME, no son creadas por organismos gubernamentales, sino que son un esfuerzo de los científicos, con el objetivo de vincularse, fortalecer los grupos de investigación en el país de origen y para promover el desarrollo científico y tecnológico. En este sentido, se deben considerar a las redes de conocimiento de la diáspora como una forma de interpretar a la migración altamente calificada, no como una pérdida de talentos sino como una oportunidad para construir conocimiento que pueda traducirse en acciones para el desarrollo del país.

En tercer lugar, se debe considerar que hasta el momento no se han identificado estudios que aborden las redes de conocimiento construidas específicamente por mujeres científicas. Este último punto es fundamental porque, por lo menos en México, el número de mujeres que se forman en áreas STEM es muy reducido; mientras que existe un mayor predominio en áreas como las Humanidades, las Ciencias Sociales y las Ciencias de la Salud, e incluso ligeramente una mayor participación que los varones. Las DKN son colaboraciones entre pares, a través de las cuales se produce una socialización del conocimiento que supone una contribución al desarrollo del país de origen —que en México aún no han sido del todo aprovechadas—, queda pendiente en el futuro realizar ese tipo de estudios.

Referencias

- Alfaro, Y., & Chávez, M. G. (2018). Inmigrantes calificadas/os en México: Aproximación teórica y empírica a la precarización laboral. *PERIPLOS*, 2(1), 103-115. https://www.researchgate.net/publication/327895219_Inmigrantes_Calificadasos_en_Mexico_Aproximacion_teorica_y_empirica_a_la_precarizacion_laboral
- Arango, J. (2000). Enfoques conceptuales y teóricos para explicar la migración. *Revista internacional de ciencias sociales*, 52(3), 283-296. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000123859_spa
- Arango, J. (2007). Las migraciones internacionales en un mundo globalizado. *Vanguardia Dossier*, (22), 6-15. http://insyde.org.mx/pdf/movilidad-humana/arango_2007_las_migraciones_internacionales.pdf
- Baldas, M. S., Kenny, J., Romero, M., & Barberis, W. (2016). *Migración calificada y redes de conocimiento. El caso de la Red de Científicos Argentinos en Italia (RCAI)*. Trabajo presentado en el Segundo Congreso Argentino de Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología (CAESCyT), Argentina. <http://www.rcai.it/migracion-calificada-y-redes-de-conocimiento-el-caso-de-la-red-de-cientificos-argentinos-en-italia-rcai/>
- Blanco, M. Á. (2018). Comunicación, Redes de Conocimiento y Cooperación: revisión teórica y propuesta metodológica. *Perspectiva de la Comunicación*, 11(2), 231-250. <http://revistas.ufro.cl/ojs/index.php/perspectivas/article/view/1920>
- Brandi, C. (2006). La historia del brain drain. *Revista CTS*, 7(3), 65-85. <http://www.redalyc.org/pdf/924/92430705.pdf>
- Calva, L. E. (2014). *La migración calificada de mexicanos a Estados Unidos y su inserción al mercado laboral* [Tesis doctoral]. El Colegio de la Frontera Norte, Tijuana, México. <https://www.colef.mx/posgrado/wp-content/uploads/2014/11/Tesis-Calva-Sanchez.pdf>
- Castles, S. (2014). Las fuerzas tras la migración global. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, (220), 235-260. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmcps/v59n220/v59n220a8.pdf>
- Chaparro, F., Jaramillo, H., & Quintero, V. (2004). *Aprovechamiento de la diáspora e inserción de redes globales de conocimiento: El caso de la red Caldas*. Universidad de Antioquia. <http://repositorio.colciencias.gov.co/handle/11146/95>
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (2020). Reglamento del Sistema Nacional de Investigadores. *Diario Oficial de la Federación, DOF 21-09-2020*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5600871&fecha=21/09/2020
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (2022). Repatriaciones y retenciones. https://conacyt.mx/becas_posgrados/repatriaciones-y-retenciones/

- Delgado, R., Chávez, M. G., & Rodríguez, H. (2016). La innovación y la migración calificada en la encrucijada: reflexiones a partir de la experiencia mexicana. *Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, 24(47), 153-174. <http://www.scielo.br/pdf/remhu/v24n47/1980-8585-REMHU-24-47-153.pdf>
- Fernández, G. E., & Del Carpio, P. S. (2017). Migración internacional y ciencia histórica: un acercamiento desde la nueva historia. *CIMEXUS*, 12(2), 121-142.
- García, Z. R., & Gaspar, O. S. (2018). Mujeres en la migración México-Estados Unidos 1950-2015. En A. Girón, & R. Soto, *Repensando la migración desde un enfoque de género* (pp. 69-85). Porrúa. <https://www.researchgate.net/publication/329810769>
- Izquierdo, I. (2008). Talentos mexicanos en movimiento y redes de conocimiento. *Trayectorias*, 10(27), 100-110.
- Izquierdo, I. (2014). Historias a debate. De la ganancia y pérdida de “cerebros” en América (1960-1970). En P. Galeana (Comp.), *Historias comparadas de las migraciones en las Américas* (pp. 571-589). UNAM.
- Lozano, A. F., & Gandini, L. (2014). Mexicanos con posgrado en Estados Unidos: cambios durante la última década. En W. R. Delgado, *Hacia dónde va la ciencia en México* (pp. 77-94). Academia Mexicana de Ciencias. <https://www.researchgate.net/publication/292607626>
- Lozano, A. F., & Ramírez, G. T. (2015). Subutilización de las capacidades de los profesionales mexicanos de las ciencias y la tecnología y su vínculo con la migración a los Estados Unidos. *Notas de la población*, 101, 157-186. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/39378/07_Lozano_101A.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Marmolejo, F. (2014). Redes, movilidad académica y fuga de cerebros en América del Norte: el caso de los académicos mexicanos. En A. Didou, & G. Etienne (Ed.), *Fuga de cerebros, movilidad académica y redes científicas. Perspectivas Latinoamericanas*. (pp. 101-116). CINVESTAV. https://www.researchgate.net/publication/228986099_Redets_movilidad_academica_y_fuga_de_cerebros_en_America_del_Norte_el_caso_de_los_academicos_mexicanos
- Meyer, J. B., & Brown, M. (1997). El auge de las redes de la diáspora intelectual: Identificación social y asociaciones cognitivas. *Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 2(2), 19-25. <http://repositorio.colciencias.gov.co/bitstream/handle/11146/2204/2001-V19-N2-Articulos-Art%202.4.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Organización Internacional para las Migraciones. (2015). *Tipos de migrantes, según la Organización Internacional para las Migraciones*. Secretaría de asuntos migratorios. <http://www.migrantes.pri.org.mx/SabiasQue/Sabias.aspx?y=5442>

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (1995). *The measurement of Scientific and Technological activities manual on the measurement of human resources devoted to S&T “Canberra manual”*. OCDE. <http://www.oecd.org/science/inno/2096025.pdf>
- Pellegrino, A. (1993). La movilidad internacional de fuerza de trabajo calificada entre países de América Latina y hacia los Estados Unidos. *Notas de población*, (57), 161-216. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/38135/1/NotaPobla57_es.pdf
- Peri, G. (2017). Immigration and economic growth in the U.S., 2000-2015. *ECONOFACT. Immigration Policy*. <http://econofact.org/immigration-and-economic-growth-in-the-u-s-2000-2015>
- Piqueras, H. J. (2011). El mundo en movimiento. Migración internacional y globalización. *Cuadernos de Geografía*, (90), 1-24. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4220494>
- Ramírez, G. T., & Gandini, L. (2016). Trabajadoras calificadas: las mujeres mexicanas en el mercado de trabajo estadounidense en perspectiva comparada. *Relap*, 19(10), 33-56. <https://www.redalyc.org/pdf/3238/323849595003.pdf>
- Ramírez, G. T., & Lozano, A. F. (2017). Desigualdad global y migración calificada de México a Estados Unidos. *Carta Económica Regional*, (120), 39-65. https://www.researchgate.net/publication/327634378_Desigualdad_global_y_migracion_calificada_de_Mexico_a_Estados_Unidos
- Ramírez, G. T., & Tigau, C. (2018). Mujeres mexicanas altamente calificadas en el mercado laboral estadounidense: ¿integradas o segregadas? *Sociedad y economía*, (34), 75-101. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/996/99657914005/99657914005.pdf>
- Red de Talentos Mexicanos. (2020). *Red Global MX, mexicanos calificados*. <https://www.redtalentos.nl/red-global-mx>
- Solimano, A. (2013). *Migraciones, capital y circulación de talentos en la era global*. Fondo de Cultura Económica.
- Solimano, A., & Avanzini, D. (2010). The International Circulation of Elites: Knowledge, Entrepreneurial and Political. *UNU-WIDER*, (113), 1-30.
- Sosa, I. I. (2016). *La fuga de cerebros de México hacia Estados Unidos: alcances y límites de la política del gobierno mexicano hacia su diáspora calificada a partir de la década de los ochenta* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Nacional Autónoma de México, México. <http://132.248.9.195/ptd2016/marzo/0742680/Index.html>

- Tejada, G. (2012). Movilidad, conocimiento y cooperación: las diásporas científicas como agentes de desarrollo. *Migración y Desarrollo*, 10(18), 67-100. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-75992012000100003
- Tuirán, R., & Ávila, J. L. (2013). Migración calificada entre México-Estados Unidos. Desafíos y opciones de política. *Migración y Desarrollo*, 12(21). 43-63. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=66029968>

Socialización, educación informal e integración social de los migrantes mexicanos en Estados Unidos

*María de Lourdes García Curiel**

Los procesos de socialización y educación informal de los individuos tienen lugar en distintos ámbitos, en esta ocasión pondremos atención en los procesos que se dan a partir de la pertenencia a redes sociales, bien sea familiares, de paisanaje o amistad, en un contexto de migración rural hacia Estados Unidos.

La migración mexicana a Estados Unidos no se entiende sin la conformación de las redes sociales, estas no solo facilitan y multiplican la migración de personas, particularmente de quienes no cuentan con documentos, sino que también juegan un papel central en los procesos de integración social de los migrantes en sus comunidades de destino. Las redes sociales en tanto capital social tienen un papel central durante las primeras etapas del proceso migratorio, por ejemplo, inciden en la decisión misma de migrar, la preparación para la partida, el viaje, el cruce fronterizo, la llegada a la comunidad de destino y la inserción laboral. Sin embargo, el éxito de la estancia migratoria depende en gran medida del mantenimiento y maduración de estas redes y la creación de nuevas. No solo es importante la pertenencia a redes familiares o de paisanaje, sino también de amistad o incluso de distinta naturaleza, por ejemplo, aquellas que se forman con base en vínculos de tipo laboral, religioso o recreativo. Pensar los procesos de integración de los migrantes en sus comunidades de destino, a partir de proceso de educación informal y de la pertenencia a redes sociales, permite recuperar la experiencia de los sujetos involucrados (Pedone, 2002).

* Profesora Investigadora de Tiempo Completo, Departamento de Estudios de la Comunicación Social, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad de Guadalajara. Correo electrónico: maria.gcuriel@academicos.udg.mx

Los migrantes mexicanos en Estados Unidos son sujetos socialmente vulnerables, situación que se torna más aguda para quienes son indocumentados. En el ámbito laboral, existen otras variables que aumentan la condición de vulnerabilidad de los migrantes como, por ejemplo, los bajos índices de escolaridad; esta situación los coloca en un estatus inferior, en términos discriminatorios, que al resto de los migrantes; además, esta representación de inferioridad orienta el trato que los empleadores y la sociedad de destino les brinda, que muchas veces se traduce en un trato racista y violatorio de sus derechos. A pesar de esto, los migrantes han logrado construir estrategias que les permiten una mejor inserción en los lugares de destino y sortear su condición de vulnerabilidad. Los procesos de educación informal, vía la pertenencia a redes sociales tanto familiares como de paisanaje y de amistad, han sido coadyuvantes en esta dinámica de inserción. La pertenencia a las redes sociales funciona como un mecanismo para gestionar no solo empleo e información sino también relaciones socioafectivas. Las redes sociales en contextos migratorios proporcionan activos sociales que, a la larga, permiten acumular un capital social potente.

En este capítulo tomaremos el caso de los migrantes atenguillenses,¹ en el cual es posible observar dos tipos de redes sociales: (a) las que se derivan directamente de vínculos con su comunidad de origen, es decir, las compuestas por vínculos de parentesco, paisanaje y amistad; y (b) aquellas que nacen y se desarrollan en la comunidad de destino, sin que medie una relación de paisanaje o de consanguinidad. Los lazos interpersonales que se crean en este tipo de redes no precisan de una relación de pertenencia a la comunidad de origen entre sus miembros, pero constituyen un tipo muy particular de capital social que permite a los migrantes una inserción más amable y menos dramática en la sociedad de adopción. De acuerdo con Coleman (1988) y Massey y Espinoza (1997), los vínculos que se establecen a través de las redes sociales llegan a constituir una forma de capital social que permite a los migrantes tener acceso al empleo y a salarios mejor remunerados y, con ello, logran una mejor posición social.

Socialización y educación informal

Los seres humanos estamos inmersos en múltiples procesos socializadores, aprendemos y utilizamos estrategias para la vida cotidiana de manera informal;

1 Atenguillenses es el gentilicio para llamar a las personas originarias del Municipio de Atenguillo, Jalisco, México. Los atenguillenses tienen una tradición más que centenaria de migración hacia Estados Unidos. Actualmente, el 50% de los migrantes atenguillenses que viven Estados Unidos son indocumentados.

los conceptos de socialización y educación informal están intrínsecamente vinculados. La educación informal tiene lugar a través de procesos de socialización específicos, encarnados en el seno de instituciones tales como la familia, los amigos, los grupos de pares, e incluso cierto tipo de organizaciones, por ejemplo, las organizaciones eclesiales; estos grupos son considerados como agentes de socialización primaria y secundaria respectivamente (Funes, 1994). Es en estos grupos en donde el individuo aprende patrones de comportamiento que buscan el beneficio individual y colectivo, formando una especie de “sistema de producción de subsistencia” pero, además, incorpora valores tales como la solidaridad y la cooperación que se traducen en beneficios para el individuo y para el grupo (González, 2012).

La socialización incluye procesos a través de los cuales los migrantes aprenden de manera interiorizada un conjunto de conocimientos, de pautas de significados y de comportamientos; estos permiten al individuo decidir cómo actuar en determinadas situaciones, se trata de un aprendizaje cultural y simbólico que se concreta en prácticas.

Esta manera de entender los procesos de socialización trae a colación el concepto simbólico de la cultura que Giménez (2005) propuso: “la cultura, entendida como una dimensión de la vida social y definida por referencia a los procesos simbólicos de la sociedad” (p.4); esta idea de cultura tiene su origen en la propuesta antropológica de Geertz (1992), en la propuesta sociológica de Thompson (1998), pero también encuentra fundamento en la teoría de las representaciones sociales. De manera sintética se puede definir a las *representaciones sociales* como conocimientos, opiniones, ideas y creencias de sentido común que se tienen sobre un objeto determinado y que se adquieren a través del lenguaje, los medios de comunicación y las interacciones cotidianas, que se objetivan en prácticas concretas.

Las representaciones sociales son “una forma de pensamiento, un corpus organizado de conocimientos espontáneo, ingenuo, de sentido común, pensamiento natural, elaborado y compartido” (Moscovici, 1961, p.17). No se refiere a conocimientos ni pautas de comportamiento adquiridos de manera formal, sino a procesos que se dan en el plano no intencionado e informal, y sobre la base de la confianza, la solidaridad, la reciprocidad, el respeto y la colaboración entre miembros del grupo social. En este capítulo se hará referencia a dos dimensiones de la vida social en la que se materializan estos procesos: la dimensión familiar y la dimensión religiosa.

De la circularidad al no retorno

La tradición migratoria de los atenguillenses hacia Estados Unidos es muy añeja; justamente las redes sociales han sostenido este fenómeno migratorio, en una suerte de capital social acumulado, que deriva en lo que se ha llamado *proceso de causalidad acumulada de la migración*. De acuerdo con Durand y Massey (2003), este concepto fue trabajado inicialmente por Myrdal en 1975 y retomado por Massey en 1990; lo que se plantea es que “cada acto migratorio altera el contexto social dentro del cual se toman las decisiones migratorias posteriores, porque posibilitan movimientos adicionales” (Durand & Massey, 2003, p.35); este proceso muestra un entramado de redes sociales migratorias maduras y añejas, que sostienen y perpetúan la migración. Las redes migratorias han tenido un papel protagónico y han llegado a tal madurez que funcionan por sí solas. Si bien durante el periodo bracero funcionaron para mantener la circularidad entre la comunidad de origen y destino, actualmente funcionan para perpetuar el no retorno a la comunidad de origen (Zenteno, 2001).

Existen evidencias que marcan el inicio de la migración a Estados Unidos durante la *época del enganche* (1900-1920), sin embargo, la participación de los atenguillenses en la migración hacia ese país se hizo cotidiana a partir del *Programa Bracero* (1942-1964).² Los atenguillenses que viajaron a Estados Unidos durante la vigencia de este programa lo hicieron en su mayoría como indocumentados. En la memoria de los atenguillenses existen muchas anécdotas relacionadas con la experiencia migratoria de los braceros. Petra Curiel³ señala que por el año de 1960, un grupo de jóvenes de la localidad emprendió el viaje rumbo a Tijuana porque los habían llamado para trabajar, sin embargo, los contratistas no respetaron el acuerdo y “les quedaron mal”; el dinero que llevaban se les terminó y tuvieron que alimentarse “hasta con cáscaras de plátano y de naranja”; obligados a regresar, cuando entraron al pueblo, lo hicieron de madrugada y con sigilo para evitar ser descubiertos y avergonzados porque llegaron “mugrosos” y “derrotados”. Se aprecia una representación del migrante como una persona que es limpia, afortunada y exitosa, el migrante nunca querrá verse representado en su comunidad como una persona derrotada.

Lo cierto es que había un conocimiento funcional en los jóvenes, ellos sabían que debían emprender el éxodo a Estados Unidos una vez terminadas las

2 Las categorías *braceros*, *indocumentados* y *clandestinos* se refieren a los rasgos que definen a la migración mexicana a Estados Unidos y corresponden a la periodización que realizó Durand (1998) para caracterizar el proceso migratorio mexicano.

3 Entrevista con Petra Curiel, Guadalajara, Jalisco, 14 de abril de 2009.

labores de la siembra del maíz; si no conseguían nuevo contrato, regresaban a su comunidad en noviembre para la pizca del maíz, pero si tenían oportunidad de laborar por más tiempo, podían quedarse en Estados Unidos varios meses más.

A pesar de las restricciones impuestas a las mujeres, durante la época de los braceros, los flujos migratorios femeninos registraron una participación del 16.7% (Mexican Migration Project [MMP], s.f.).⁴ Los atenguillenses aprendieron las rutas migratorias, establecieron contactos laborales y redes familiares y de amistad para emprender la aventura migratoria sin necesidad de un contrato laboral.

Cancelado el *Programa Bracero* y creada la dependencia de la mano de obra migrante mexicana, se inaugura una nueva fase, la de los *indocumentados* (1965-1986); esta fase se distinguió por la ausencia total de convenios laborales y, aunque la política estadounidense buscaba inhibir los flujos migratorios mexicanos, los migrantes atenguillenses se incrementaron en más del 200% con respecto de la fase anterior. Acostumbrados a sobrevivir, yendo y viniendo de Estados Unidos, se vieron afectados por las políticas estadounidenses que prácticamente les cerraban las puertas, entonces optaron por quedarse en el país de acogida; mientras tanto, una nueva generación de jóvenes migrantes, aprovechando las tan bien tejidas redes migratorias incursionaban por primera vez en la aventura migratoria.

Durante la época de la legalización y la migración clandestina (1986-2001) y hasta el 2007, el flujo migratorio atenguillense estuvo constituido en su mayoría (59%) por varones. En esta fase se registra el más grande éxodo ocurrido durante la historia de la migración atenguillense; el 57% de quienes migraron, lo hicieron en este periodo. Las redes sociales migratorias jugaron un papel determinante en la permanencia del fenómeno migratorio y representó un recurso poderoso para quienes usaron estas redes, no solo para el momento de cruce fronterizo, sino durante la estancia migratoria en el país de adopción.

California sigue siendo el principal lugar de atracción para los atenguillenses, el 80% de los migrantes se concentra en este estado; la ciudad de San José y toda el área de la Bahía⁵ acoge la mayor parte de los flujos migratorios. El agrícola continúa siendo un sector importante que contrata mano de obra atenguillense,

4 Las estadísticas migratorias de los atenguillenses en Estados Unidos han sido elaboradas a partir de la base de datos del Mexican Migration Project (MMP).

5 Se refiere al área de la Bahía de San Francisco, mejor conocida como The Bay Area, o simplemente The Bay, que es una región metropolitana geográfica y étnicamente diversa que rodea las bahías de San Francisco, Estados Unidos. Incluye grandes ciudades como San José, San Francisco y Oakland, junto con áreas urbanas y rurales más pequeñas. En su totalidad, el Área de la Bahía está integrada por nueve condados y 101 ciudades (Association of Bay Area Governments, 2015).

aunque la industria manufacturera ha logrado posicionarse en el caso de los varones en el primer lugar de contratación; actualmente según datos del último viaje, la mitad de los hombres se encuentran empleados en este sector. El sector servicio también ha sido espacio importante de colocación laboral; entre las mujeres ocupa el primer lugar de ocupación.

La historia de la migración atenguillense a Estados Unidos no solo es parte de la historia económica de la comunidad, también es parte de la historia social y cultural, tanto en el origen como en el destino. No existen manuales formales que indiquen los pasos a seguir desde que se decide emprender la aventura migratoria hasta que, por decisión propia o por avatares del destino, los migrantes permanecen por tiempo indefinido en el lugar de acogida, pero existen procesos de educación y aprendizaje informal, que luego se van institucionalizado hasta convertirse en una especie de normas implícitas y que se traducen en conocimientos de sentido común para ser aplicados en la vida cotidiana.

Redes sociales e integración en la comunidad de destino

Ser indocumentado es el principal obstáculo para la integración. La experiencia de exclusión social que viven los migrantes atenguillenses en la comunidad de destino tiene una vinculación estrecha con el estatus migratorio. Quienes han experimentado mayor grado de exclusión son los migrantes que no tienen documentos. Actualmente, solo el 30.4% de los atenguillenses que viven en Estados Unidos cuenta con residencia permanente, mientras que el 20.1% cuenta con la ciudadanía y casi la mitad son indocumentados (MMP, s.p.).

Otro factor que incide en el grado de exclusión es la baja escolaridad de los migrantes y el desconocimiento del idioma inglés, sin embargo, la principal razón que los hace socialmente más vulnerables y, por lo tanto, mayor expuestos a la exclusión, es de orden étnico-xenofóbico, vinculada al estatus migratorio. Durante la última década las políticas antinmigrantes en Estados Unidos se han exacerbado y han vulnerado no solo la salud económica, sino también emocional de una gran parte de las familias en uno y otro lado de la frontera que viven el drama de ser indocumentadas.

Ante esta situación, las redes sociales familiares juegan un papel central. Cuando faltan documentos, empleo o un espacio para vivir, las redes de los migrantes se ponen a prueba. Durante la primera etapa de llegada, los familiares que ya llevan ventaja sobre los recién llegados despliegan estrategias para la sobrevivencia física y emocional de los nuevos migrantes. Para ilustrar este tipo de estrategias, se considerará el caso de Fernanda. Ella es la octava hija de una familia

de once hermanos, actualmente siete de ellos viven en Estados Unidos. La red familiar de Fernanda es una red fuerte, bien establecida y que funciona primordialmente sobre la base de los lazos consanguíneos y de solidaridad. Fernanda llegó a San José, California en Estados Unidos a la edad de 17 años, en 1989, hace 32 años, mismos que tiene como indocumentada. Cuando Fernanda emprendió el viaje, lo hizo con el apoyo de su red familiar; cinco de sus hermanos vivían en Estados Unidos y cuando ella llegó ya contaba con un techo para vivir y tenía un empleo gestionado por su hermano mayor.

El primer y único empleo en el que se desempeñó Fernanda fue en un restaurante como ayudante de cocinero, desempeñó esta actividad durante cuatro años. Los pensamientos de Fernanda, cuando abandonó su terruño, eran ir a curiosear por los Estados Unidos, “todos se iban, por qué yo no”. Su plan era trabajar un tiempo, conocer, pasar unas vacaciones y retornar. Han pasado 32 años de esos pensamientos y su vida ya está hecha en el norte. Durante este tiempo, ha consolidado sus redes familiares y también ha establecido relaciones sólidas de amistad.⁶ Hace 28 años formó una familia: “mi hogar es donde están mi esposo y mis hijos”. Extraña muchas cosas, pero no quiere volver al terruño: “tuve una vida muy bonita en Atenguillo, pero aquí también he sido muy feliz, aquí tengo a mi familia, lo único que me preocupan son mis padres”, pero “nunca más me arriesgaré a cruzar sin papeles”. Fernanda considera que, sin el apoyo que recibió de sus hermanos a su llegada a Estados Unidos, probablemente hubiera regresado al terruño a la brevedad.

Fernanda ha experimentado pérdidas, pero también ganancias en esta aventura migratoria. En este proceso, primero, las redes familiares y, después, las redes eclesiales y de amistad han jugado un papel determinante en la estabilidad económica y emocional para ella, su esposo y sus hijos. Fernanda y su familia han aprendido a recrear elementos culturales propios de su comunidad de destino, han construido espacios de socialización que se han institucionalizado con el paso del tiempo, por ejemplo, las reuniones tradicionales y periódicas con carácter festivo, o bien aquellas que no son parte del calendario festivo, pero que precisan una reunión especial, por ejemplo, cuando hay que reunirse para repartir y compartir los manjares representados en los productos étnicos que algún familiar o amigo recién les ha llevado del terruño.

Las emociones y sentimientos son un elemento central para entender y explicar los procesos de integración de los migrantes en el país de destino; uno de

6 Entrevista con Cristina López Curiel, San José, California, 21 de agosto de 2009.

esos sentimientos es el de nostalgia, que se describe como un sentimiento de pérdida y de tristeza, pero que tiene también connotaciones positivas. De acuerdo con resultados de investigación sociológica, el sentimiento nostálgico permite a los seres humanos mantener su identidad ante transiciones mayores como las discontinuidades por el ciclo de vida (Havlena & Holak 1991), tal es el caso de la experiencia migratoria. La experiencia nostálgica es matizada frecuentemente con cierta tristeza o melancolía, pero se describe como una especie de *agradable tristeza*, *agridulce* es la palabra usada comúnmente. La implicación de este componente de tristeza es útil solo para incrementar la calidad al hacer revivir la satisfacción o la alegría de la experiencia pasada. Fernanda ha trabajado con bastante éxito este sentimiento, los olores y los sabores del terruño han sido una fuente de nostalgia para ella; aunque cocine lo mismo, no puede reproducir los olores y sabores del mismo platillo preparado en Atenguillo: “es como traer los olores grabados en la cabeza, es que son olores que no se te pueden olvidar, cuando fui a casarme todo Atenguillo me olía a Atenguillo, huele a algo”.

El olor del zumo de la cáscara de la lima del árbol de su abuela, el olor de la levadura del pan que utilizaba su tía para la elaboración de pan y el humo del fogón de su madre, tienen un componente emocional muy fuerte para Cristina; cada uno de estos olores remiten a relaciones con personas entrañables del terruño. ¿Pero y cómo lo resuelve?, importando a través de terceros este tipo de productos: pan de levadura de “doña Maclovia”, una señora atenguillense que elabora un tipo de pan parecido al de su tía; tripa de res a medio cocer que una de sus hermanas le llevó desde Atenguillo, escondida en el equipaje, y que luego Fernanda terminó de cocinar en Estados Unidos; sustituyendo los olores con los de productos parecidos; elaborando alimentos étnicos y compartiéndolos en reuniones con sus redes familiares o de amistad.

En la etapa posterior a la llegada e instalación de los migrantes en Estados Unidos, la pertenencia a determinados grupos fuera del núcleo familiar ha sido determinante en los procesos de integración a la comunidad de destino. En esta ocasión, pondremos atención a los grupos de naturaleza eclesial, por ejemplo, la organización católica llamada: Movimiento Familiar Cristiano (MFC), el cual se define como “un colchón en tiempos de crisis”. Las acciones del MFC están dirigidas a los grupos vulnerables, tales como inmigrantes, enfermos, matrimonios, presos, entre otros (Vida Nueva, 2010). Las parroquias, tanto católicas como protestantes en Estados Unidos, han sido clave para la integración de los mexicanos a la sociedad de destino, amén de que también ofrece canales para que los migrantes participen en la vida política en el sentido amplio (El observador de la actualidad, 2006).

La iglesia se ha convertido para los migrantes en un espacio para la socialización y la educación informal, pero también la educación no formal ha sido germen para la organización y para la acción pública colectiva; al mismo tiempo ha sido un espacio en donde los migrantes pueden identificarse como creyentes y sentirse pertenecidos a una comunidad (Selee, 2006). Los migrantes atenguillenses en su mayoría son católicos y su participación en la misa dominical es el canal para que, al paso del tiempo, se involucren en otras actividades que la iglesia promueve. Los migrantes se sienten pertenecidos e identificados en el espacio de la comunidad religiosa, porque comparten una misma condición étnica, hablan el mismo idioma, son latinos, mexicanos u originarios de la misma comunidad. En la Iglesia de Nuestra Señora de Guadalupe en San José California, por ejemplo, la misa dominical matutina representa una oportunidad para el encuentro con paisanos atenguillenses. Al terminar la celebración, los grupos pastorales ofrecen desayuno mexicano a precios módicos; el desayuno se sirve en un salón con un cupo para aproximadamente 60 personas y se puede disfrutar de café de olla, champurrado, menudo, frijoles refritos y tortillas recién hechas, además se comparten charlas animadas entre los amigos que también son paisanos.⁷

Las comunidades religiosas constituyen un sitio de refugio y de encuentro para inmigrantes recién llegados y que comparten características similares, pues proporcionan servicios que les ayudan en su proceso de adaptación. Los parroquianos experimentan un sentimiento de colectividad, pues la participación en la iglesia reafirma tradiciones, prácticas y creencias (Selee, 2006).

Las iglesias no solo juegan un papel en los procesos primarios de adaptación de los recién llegados, a parte de las actividades de caridad para quienes son económicamente más vulnerables, también promueven la integración de los laicos en sus distintas agrupaciones y movimientos, asegurando así la permanencia dentro de la institución. Esta permanencia posibilita la creación de redes de naturaleza eclesial, que en la mayoría de los casos se convierten también en redes que se fincan sobre la base de la solidaridad y la amistad. La participación que Fernanda, su esposo y su familia han tenido en el MFC, no solo ha reafirmado su identidad cristiana-católica, sino que, además, la pertenencia a este grupo ha facilitado la integración a la sociedad adoptiva, también les ha permitido establecer vínculos de compadrazgo con algunos miembros del grupo. El paso por una organización voluntaria tiene una consecuencia formativa que ayuda a desarrollar un carácter cooperador y que actúa como factor socializador que produce

7 Notas de trabajo de Campo, San José, California, Estados Unidos, marzo de 2008.

una transformación personal. Es el resultado del efecto socializador simultáneo de este tipo de organizaciones (Funes, 1994).

Fernanda reconoce que la participación en el MFC ha traído grandes beneficios para su familia, el más importante ha sido la integración que como unidad familiar ha logrado. El MFC es, sin duda, un espacio que, si bien funciona a veces como un elemento catártico, es también un espacio de socialización y educación informal, pero que también tiene rasgos de educación no formal, porque “promueve y enseña valores humanos y cristianos y educa en la fe”, y “ayuda a integrarnos en comunidad y a comprometernos para ayudar a los demás”.⁸

Un sistema migratorio en crisis y el capital social

En un contexto de una crisis migratoria —expresada en políticas y discursos anti-inmigrantes por parte de los estadounidenses, en grandes deportaciones, en las nutridas caravanas centroamericanas solicitando refugio— y con el cambio en el poder —con la derrota del expresidente estadounidense Donald Trump— existe la esperanza de una reforma migratoria, que ha sido postergada desde hace ya más de dos décadas. De acuerdo con cifras oficiales, existen más de 12 millones de personas indocumentadas en Estados Unidos, 80% de ellos tienen más de 15 años sin documentos (Durand, 2021).

Aunque el flujo migratorio indocumentado de mexicanos ha disminuido, más del 50% de los mexicanos establecidos en el país del norte tienen una estancia irregular. Los efectos de un sistema migratorio en crisis, derivado de las políticas migratorias antiinmigrantes, han sido devastadores, miles de familias han sido separadas vía la deportación de uno o más miembros de la familia. El clima de polarización que se ha exacerbado, luego de los discursos y acciones xenófobas del primer mandatario estadounidense durante su gestión entre 2016 y 2021, aún no se ha disipado; un sector de la comunidad nativa califica a los migrantes como ladrones del empleo, malas personas, delincuentes, violadores, narcotraficantes, asesinos o terroristas; los estados con sus facultades mantienen e implementan políticas en contra de la comunidad migrante. A pesar de este clima y de la situación de crisis, calificada como humanitaria, particularmente por el flujo masivo de centroamericanos hacia Estados Unidos, parece que hay una pequeña luz, ahora las esperanzas se movieron hacia Biden, el presidente de Estados Unidos recién electo. De nuevo, las redes sociales y la acción de las organizaciones no gubernamentales han salido al paso para mitigar la crisis de los indocumentados y de quienes permanecen en la frontera norte y sur de México para solicitar refugio.

8 Entrevista con Cristina López Curiel, San José, California, 21 de agosto de 2009.

Si se aprueba una reforma migratoria, los probables beneficiarios serán aquellos que tienen hijos mayores de edad, nacidos en Estados Unidos. La reforma migratoria integral sería, en todo caso, una propuesta unilateral y general, pues no será aplicable solo para los mexicanos; lo cierto es que gran parte de trabajadores indocumentados serán excluidos de la reforma migratoria y probablemente serán deportados (Durand, 2013; Notimex, 2013). Por otra parte, una vez aprobada la reforma e iniciado el trámite para ser incluidos, los migrantes solicitantes podrían esperar años para una resolución favorable.

Lo cierto es que las políticas de exclusión para los migrantes por parte de los gobiernos estadounidenses están en marcha; prueba de ello, son la promulgación de leyes radicales que aún están vigentes y que criminalizan la migración indocumentada, por ejemplo, la famosa SB 1070 de Arizona aprobada en el 2010 y la HB 56 de Alabama en 2011, siguieron con el mismo modelo Georgia con la HB 87, Carolina del Sur con el Acta 69 e Indiana con la SB 590. Actualmente, este flujo de legislación local antiinmigrante continúa creciendo (Guillen, 2013).

La situación migratoria actual de familias completas en Estados Unidos puede calificarse como una crisis que se expresa en múltiples dimensiones, principalmente la económica y la emocional. Especialistas del fenómeno migratorio han descrito esta situación como una tensión que combinada con la coyuntura de la “recesión económica y los extremismos ideológicos, como ha sucedido en los últimos cuatro años [...] ponen en marcha los aparatos coercitivos de exclusión” (Guillen, 2013, p.172), esta tensión tiene su base empírica en tres iniciativas: el aumento de la vigilancia extrema en la frontera México-Estados Unidos, la legislación en materia migratoria y la más grave las deportaciones de mexicanos que residen en Estados Unidos (Guillen, 2013), algunos de estos migrantes incluso, tienen una residencia indocumentada de dos décadas y tienen una edad entre 40 y 45 años, es decir, emprendieron la experiencia migratoria siendo aún muy jóvenes.

Los migrantes en Estados Unidos han enfrentado estas formas de exclusión a través de la pertenencia a las redes sociales que constituyen un poderoso capital social. En la investigación sobre el fenómeno migratorio, se identifican tres grandes líneas de investigación que han explorado el concepto de capital social; la primera para observar la importancia de las redes en la permanencia y perpetuación del fenómeno migratorio (Massey et al., 2006; Portes, 2000); la segunda para observar el papel de las redes sociales en los procesos de adaptación e integración de los migrantes en su comunidad de destino (Maya, 2002); y la tercera para explicar la factibilidad del retorno (Durand, 2004).

La principal característica inherente al capital social es su carácter relacional, este se genera y acumula a partir de las relaciones que establecen los individuos entre sí (Forni et al., 2004). Los migrantes atenguillenses han cultivado estrategias de vinculación muy estrechas en la comunidad de destino, principalmente entre sus familiares, pero también entre amigos, sobre todo entre paisanos. Un recurso para mantener y gestionar estas relaciones sociales, que luego maduran en redes sociales y se traducen en algún tipo de apoyo social para quien está viviendo algún tipo de exclusión social, es la planeación y realización de actividades que fomentan la sociabilidad. Una actividad cotidiana, con carácter festivo, y que forma parte de esta trama de sociabilidad entre los migrantes y sus familias es el de la famosa “barbique”, que se celebra con cualquier pretexto, la mayoría para festejar cumpleaños o fechas memorables. La “barbique” entre los mexicanos, no es otra cosa que una reunión donde habrá comida, a veces de “traje” (i. e., cada invitado lleva algún platillo para compartir), y donde nunca falta la carne asada, las tortillas de maíz, los elotes, los nopales, las salsas y el queso estilo mexicano. Otra forma de fortalecer las redes entre paisanos es a través de la participación de la misa dominical, que posibilita la relación y encuentro entre amigos y familiares. También se acostumbran las grandes fiestas (e. g., celebración de bodas, quince años, etc.), en donde los invitados son principalmente los familiares y paisanos que viven cerca de la región de residencia.

Los migrantes han usado estas redes en diferentes momentos de su etapa migratoria (e. g., para pagar el coyote, para conseguir empleo, alojamiento e incluso alimentación) y estas han servido como espacios para la catarsis en tiempo de crisis, ante la falta de apoyo psicológico profesional.

El plan de reforma migratoria por venir sea amnistía o no, sea parcial o no, echará a andar de nuevo las redes familiares, de paisanaje y de amistad de los migrantes indocumentados, tanto para socializar la información, comprender y digerir los términos en los que se implementarán las acciones, como para decidir las estrategias de su participación.

Conclusiones

Sin ser exagerados, se está viviendo una de las mayores crisis humanitarias relacionada con el fenómeno migratorio; la situación de exclusión ha ido creciendo como bola de nieve, de manera histórica, paulatina y acumulada, y ha llegado a su momento más severo en el momento actual. Los migrantes indocumentados no solo se enfrentan a la precariedad laboral e inseguridad económica, sino también a la precariedad e inseguridad emocional por su situación migratoria irregular.

La pertenencia a las redes sociales, que forman parte del capital social de los migrantes, continuará siendo un pilar tanto para disminuir el impacto de la exclusión de la que son objeto los migrantes, como para organizarse ante la posible y muchas veces mencionada y anhelada reforma migratoria.

Los migrantes indocumentados que se acojan a las condiciones de la posible reforma, si son beneficiados, tendrán que implementar nuevas estrategias incluso de construcción y negociación de una nueva identidad. Los grupos primarios de pertenencia como la familia y los amigos, así como la pertenencia a otros círculos como los culturales, religiosos o políticos, continuarán teniendo un papel dinámico y protagónico en los procesos —tal vez no acabados— de integración a las comunidades de destino. Los migrantes indocumentados que estaban en la sombra y que ahora tendrán la oportunidad de ser visibles, además tendrán la oportunidad de relacionarse de manera diferente consigo mismos, con sus pares, con sus amigos y con la comunidad de adopción.

Los migrantes documentados, o no, continuarán alimentando como eje básico de integración la pertenencia a redes sociales; un ejemplo claro de ello es el caso de los *dreamers*, aquellos jóvenes que llegaron a Estados Unidos como indocumentados siendo niños y que se han insertado en el país de destino participando como cualquier ciudadano dentro de las instituciones laborales, educativas, de salud y hasta militares, con la administración de Barack Obama, lograron obtener cierta protección temporal a través de la Acción Diferida para quienes llegaron en la infancia llamada por sus siglas en inglés, DACA; aunque Trump intentó deshacer esta acción, fue impedido judicialmente; a pesar de ello, un gran número de *dreamers* han sido deportados.

Existen múltiples ejemplos del tipo de redes y organización que han nacido de este sector llamado *dreamers*, todas con el objetivo de ser más fuertes y de incidir políticamente. Algunas de estas redes u organizaciones son las siguientes: sitio en Facebook *Otros Dreams en Acción* (ODA), dedicado al apoyo mutuo y la acción política por y para los jóvenes que crecieron en los Estados Unidos y que fueron deportados a México; Red de Cooperación Binacional entre México y Estados Unidos, conformada por *dreamers* en Estados Unidos; y un programa del Tecnológico de Monterrey llamado *Líderes del Mañana*, cuyo objetivo es reconectar a estudiantes que desde niños han vivido en Estados Unidos, para empoderarlos. También existen grupos defensores de derechos humanos como la Coalición de los Derechos Humanos de los Inmigrantes (CHIRLA) que con el apoyo del *California Dream Network* ha apoyado a *dreamers* en sus trámites para solicitar la protección de DACA. Ahora con el poder de las redes sociales,

la integración de los migrantes en la lucha por la defensa de sus derechos es más factible; las redes están a su favor, tiene un espacio para la deliberación pública, para socializar y para crear lazos con jóvenes de otras latitudes.

Referencias

- Association of Bay Area Governments. (2015). *Bay Area focused growth*. <http://www.bayareavision.org/bayarea/index.html>
- Coleman, J. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Durand, J. (1998). *Política, Modelos y patrón migratorios. El trabajo y los trabajadores mexicanos en Estados Unidos*. El Colegio de San Luis.
- Durand, J. (2004). Ensayo teórico sobre la migración de retorno. El principio del rendimiento decreciente. *Cuadernos Geográficos*, 35, 103-116.
- Durand, J. (2013). *Reforma migratoria en tiempos de crisis. Seminario permanente de migración* [Conferencia Magistral]. El COLEF.
- Durand, J. (31 de enero de 2021). Residentes migrantes indocumentados. *La Jornada*.
- Durand, J., & Massey D. (2003). *Clandestinos. Migración México-Estados Unidos en los albores del siglo XXI*. Universidad Autónoma de Zacatecas/Miguel Ángel Porrúa.
- El Observador de la actualidad. (2006). *Parroquias en Estados Unidos: clave para la integración de mexicanos* (581). Catholic News Service. <http://www.catholic-church.org/observador/archivo/2006/581.html>
- Forni, P., Siles, M., & Barreiro, L. (2004). ¿Qué es capital social cómo analizarlo en contextos de exclusión social y pobreza? Estudios de caso en Buenos Aires, Argentina. *JSRI Research Report No. 35*. Julian Samora Research Institute, Michigan State University. <http://www.jsri.msu.edu/pdfs/rr/rr35.pdf>
- Funes, M. (1994). Procesos de socialización y participación comunitaria: estudio de caso. *Reis: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (67), 187-206. http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_067_11.pdf
- Geertz, C. (1997). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Giménez, G. (2005). La concepción simbólica de la cultura. En *La teoría y el análisis de la Cultura*. CONACULTA.
- González, I. (2012). Socialización comunitaria y procesos educativos informales en el México rural. Estudio de caso. *Gazeta de Antropología*, 28(1). <http://hdl.handle.net/10481/21530>

- Guillen, T. (2012). Entre la convergencia y la exclusión. La deportación de mexicanos desde Estados Unidos de América. *Realidad, datos y espacio. Revista internacional de estadística y geografía*, 3(3), 164-179. https://rde.inegi.org.mx/RDE_07/Doctos/RDE_07_opt.pdf
- Havlena, J., & Holak, S. (1991). The Good Old Days: Observations On Nostalgia and Its Role In Consumer Behavior. *Advances in Consumer Research*, 18, 323-329.
- Massey, D., Durand, J., & Riosmena, F. (2006). Capital social, política social y migración desde comunidades tradicionales y nuevas comunidades de origen en México. *Reis*, 116, 97-121.
- Massey, D., & Espinosa, K. (1997). What's driving México- U.S. migration? *American Journal of Sociology*, 102(4), 939-999.
- Maya, I. (2002). Tipos de redes personales de los inmigrantes y adaptación psicológica. *Redes. Revista hispana para el análisis de redes sociales*, 1(4), 1-56. <http://revista-redes.rediris.es>
- Mexican Migration Project. (s.f.). *Proyecto sobre migración mexicana*. <http://mmp.opr.princeton.edu/>
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. PUF.
- Notimex. (5 de febrero de 2013). Millones serían excluidos de reforma migratoria. *La Opinión*. <https://laopinion.com/2013/02/05/millones-serian-excluidos-de-reforma-migratoria/>
- Pedone, C. (2002). El potencial del análisis de las cadenas y redes migratorias en las migraciones internacionales contemporáneas. En F. García-Castaño, & M. López (Eds.), *Actas del III Congreso sobre la inmigración en España. Contextos y alternativas* (pp. 223-235). Laboratorio de Estudios Interculturales. http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/redes_migratorias.pdf
- Portes, A. (2000). Teoría de Inmigración para un nuevo siglo: problemas y oportunidades. En F. Morente (Ed.), *Cuadernos Étnicas. Inmigrantes. Claves para el futuro inmediato* (pp. 25-60). Universidad de Jaén/Cruz Roja Española.
- Selee, A. (2006). Los migrantes mexicanos y las comunidades religiosas. En X. Bada, J. Fox & A. Selee (Coords.), *Al fin visibles. La presencia cívica de los migrantes mexicanos en los Estados Unidos*. Woodrow Wilson International Center for Scholars. https://www.academia.edu/3605872/Al_fin_visibles_La_presencia_civica_de_los_migrantes_mexicanos_en_los_Estados_Unidos
- Thompson, J. (1998). *Ideología y Cultura Moderna. Teoría crítica y social en la era de la comunicación de masas* (2a. ed.). Universidad Autónoma Metropolitana.

- Vida Nueva. (2010). *Movimiento Familia Cristiano: un colchón en tiempos de crisis*. <http://www.vidanueva.es/2010/07/02/mfc-un-colchon-para-las-familias-2/>
- Zenteno, R. (2001). Redes Migratorias: ¿Acceso y Oportunidades para los Migrantes? En R. Tuirán (Ed.), *Migración México-Estados Unidos. Opciones de Política* (pp. 227-246). CONAPO.

**EDUCACIÓN, MOVILIDAD, MIGRACIÓN Y EXILIO:
MIRADAS DESDE MÉXICO**

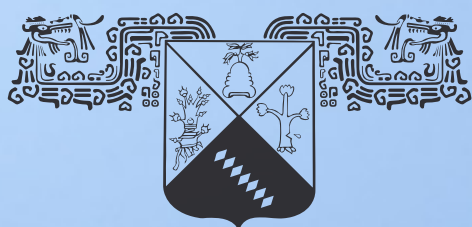
Esta obra se terminó de producir en junio de 2022
Su edición y diseño estuvieron a cargo de:

Qartuppi[®]

Qartuppi, S de RL de CV
<https://qartuppi.com>

EDUCACIÓN, MOVILIDAD, MIGRACIÓN Y EXILIO: MIRADAS DESDE MÉXICO

Los trabajos incluidos en esta obra son el resultado de una invitación a estudiantes de posgrado y profesorado, integrantes de la *Red Académica de Migración y Educación* (RAME). Todos los autores han participado activamente en el seminario de investigación permanente (presencial y virtual) de la RAME, desde el 2012 y, en esta ocasión, comparten su primera publicación colectiva. La obra se integra de diez capítulos, en cada uno se muestra la riqueza de conocimiento que se está generando desde los espacios de investigación y docencia en las Instituciones de Educación públicas, en México. Se presentan las rutas metodológicas, los acercamientos teóricos y conceptuales, así como los hallazgos y las creativas propuestas de investigación en los estudios sobre migración, movilidad y exilio, desde el campo de la educación, en los diferentes niveles, contextos y procesos.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



9 786078 784653

ISBN 978-607-8784-65-3