



**Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados
Instituto Politécnico Institucional**

Internacionalización de trayectorias académicas
en el Centro de Investigaciones y Estudios
Superiores en Antropología Social (CIESAS)-Unidad
Distrito Federal.

**Tesis que para obtener el grado de Maestra
en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones
Educativas**

Presenta:

Alejandra Sánchez Estrada

Director de Tesis:

Dr. Germán Álvarez Mendiola

Febrero, 2017

Resumen

Esta tesis de maestría es resultado de la investigación realizada entre 2012-2014 sobre la internacionalización académica bajo un encuadre teórico-metodológico que integró el análisis de trayectorias formativas y profesionales como parte del estudio de los procesos de constitución y reproducción de académicos y científicos, colocando al sujeto como su principal unidad de análisis en relación con la institución. La investigación se llevó a cabo en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) Unidad Distrito Federal con un grupo de ocho académicos dedicados a la enseñanza e investigación en antropología y ciencias sociales. Se identificó como el principal factor desencadenante de la internacionalización de las trayectorias el establecimiento de vínculos resultado de la formación para la investigación, a partir de diversas experiencias (formación, enseñanza, investigación, publicación, entre otras) que los investigadores llevaron a cabo bajo dinámicas de internacionalización “en casa” y en el extranjero.

Abstract

This master's dissertation is result of a research conducted among 2012-2014 on academic internationalization within a theoretical-methodological framework that recognizes academic and work career paths as a part of the incorporation and propagation processes research, placing individuals and its relationships with institutions as the principal subject of study. The research focuses on a group of eight academics devoted to postgraduate education and anthropology and social sciences research of Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) Unidad Distrito Federal. The principal triggering element for career path internationalization of professors was the academic links emerged from training research experiences (education, teaching, research, publication, and some others) developed under at home and abroad dynamics of internationalization.

Para la elaboración de esta tesis se contó con el apoyo de una beca CONACyT

A la memoria de Eduardo Remedi

Agradecimientos

Esta tesis es producto del trabajo en conjunto con mi director de tesis Germán Álvarez Mendiola, al cual le agradezco infinitamente su apoyo, dedicación y confianza a lo largo de todo el proceso. Su calidad de ser humano me acompañó en todo momento, reconociendo las muchas dificultades por las que atravesé para concluir la escritura de este texto. Fueron muchas veces las que me motivó a perfeccionar mi trabajo y siempre me recibió con las manos abiertas en su oficina, aconsejándome, ofreciéndome una tacita de café bien cargado y haciéndome algún chiste que me sacara de mi angustia generada por tener que ser madre de tiempo completo de mis dos hijas y dedicarme de lleno por las noches a concluir a tiempo con mi investigación. Le agradezco infinitamente que me haya recibido en su seminario a mitad de la investigación y me dedicara el tiempo necesario para madurar y concluir el proyecto. Le reconozco con cariño sus enseñanzas, quedándome para siempre con la grata experiencia de haber sido su alumna.

A mis sinodales Laura Cházaro y Daniel Hernández les agradezco el haberse incorporado como parte mi comité académico, abriendo un espacio en su apretada agenda para realizar la lectura de la presente tesis, lo cual fue esencial para culminar mi proceso de titulación en tiempo y forma. Les reconozco su apoyo y confianza en mi trabajo, los cuales me brindaron en múltiples ocasiones durante sus seminarios en el aula y con sus charlas por los pasillos en el DIE y en sus oficinas.

Le agradezco a la Dra. Sylvie Didou por haberme recibido como parte de su equipo de investigación y motivado para ingresar a la maestría. Sus enseñanzas durante la primera parte de esta investigación fueron cruciales para realizar el planteamiento inicial del proyecto y el trabajo de campo de manera exitosa, además de extenderme en cuantiosas ocasiones sus invitaciones a diversas actividades relacionadas al análisis de la internacionalización.

A la vida doy gracias por haberme dado la oportunidad de conocer a Eduardo Remedi y el que me haya guiado con sus comentarios puntuales a lo largo de todo el proceso de mi investigación. Lamento mucho que no pudiese estar presente para verme culminar este proyecto, pero al mismo tiempo me llenan de alegría los recuerdos sobre sus anécdotas, chistes, pláticas, recomendaciones de libros y películas. Todas las veces que nos cruzamos por el DIE o en algún congreso, me sacó una buena

carcajada. Quiero darle las gracias por recordarme a disfrutar de la vida más allá de la biblioteca. La enseñanza más grande que me dieron los pocos años de conocerle, fue su gran pasión por la vida, enfrentar los peores problemas con una sonrisa, y a los malos ratos despedirlos con unas buenas groserías. Hay pocos seres humanos como Remedi, quienes se roban el cariño y admiración de las personas a los breves minutos de conocerle.

Mi esposo Miguel Ángel se merece un generoso agradecimiento por ser un excelente padre que me socorrió durante mis noches y días de desvelo, un desinteresado compañero que me apoyó, motivó y asistió el tiempo necesario para culminar. Él fue quien recogió los platos y vasos rotos en los momentos en los que me desesperé, grité y me angustié, y siempre con su sonrisa y sin remordimiento alguno me regresó la medida y me compró una vajilla de porcelana entera. Le agradezco su amor y apoyo incondicional para cumplir mis metas.

A mis hijas Renata y Romina les agradezco por llegar en este periodo de mi vida haciéndome inmensamente feliz. Que el esfuerzo que me llevó concluir este trabajo les ilustre que siempre podrán lograr todo lo que se propongan, sin importar los problemas que se les presenten, ni el mal tiempo que se les pronostique. La clave del éxito es nunca rendirse y levantarse toda vez que se tropiece uno, sonrientes aunque nos duelan los golpes de la vida.

A mi madre Patricia la reconozco como mi guía y ejemplo, por ser excelente madre, estudiante y profesora. Le doy mi gratitud por haberme acompañado a los seminarios de Remedi en el DIE los cuales disfrutamos juntas y por su apoyo constante para resolver mis dudas, prestarme sus libros, cuidar a mis hijas y recibirme en todo momento con un plato caliente y delicioso de comida.

A mi suegra Lumi, le agradezco su incondicional amor y las jornadas de intensos cuidados a mis queridas hijas, semanas completas que me apoyó en cuidarlas para realizar la escritura de esta tesis. Nunca dejó de apoyarme y se desveló conmigo cuidándonos a mis hijas, a mi esposo y a mí cuando enfermamos por meses de tanto estrés. Le reconozco su amable trato dejándome las puertas de su casa siempre abiertas, de la cual siempre me marchaba hasta altas horas de la noche.

Finalmente agradezco a mis compañeros y profesores de la maestría, así como a mis compañeras de los seminarios con Germán: Mitzi, Brenda, Ana Karen y Elena; y del seminario de la Dra. Didou: Juan Pablo, Édgar, Jessica, Cecilia y Araceli; por sus constantes lecturas y recomendaciones. Y a los chicos de la biblioteca; a Renny y Paty, las secretarias Lupita, Juanita, Conchita, Marthita, Rosy y Male; y las auxiliares Ma. Guadalupe, Rosalba y Judith, por su camaradería y charlas motivacionales desde que inicié mi servicio social en el DIE. Gracias a todos por tan gratos momentos.

ÍNDICE

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN	5
1.1 Planteamiento del problema	5
1.2 Justificación	6
1.3 Conceptos centrales	8
1.4 Metodología	9
1.4.1 La trayectoria como opción metodológica	10
1.4.2 Selección del universo de estudio	11
1.4.3 La entrevista y la vigilancia epistémica	12
1.4.4 El guion de entrevista y la reconstrucción de trayectorias	14
1.4.5 Análisis de datos y categorías de análisis.....	15
1.5 Revisión bibliográfica	16
1.6 Presentación del contenido	20
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	22
2.1 Un estudio sobre sujetos	22
2.1.1 Análisis institucional	24
2.2 El concepto de internacionalización: una estrategia situada dentro de la esfera de acción de los sujetos	26
2.2.1 Globalización e internacionalización.....	27
2.2.2 La movilidad como un elemento de la internacionalización.....	27
2.2.3 Modelos de la movilidad.....	29
2.3 Conclusiones del capítulo.....	31
CAPÍTULO III. ANTECEDENTES Y CONTEXTO DEL ESTUDIO	33
3.1 Antecedentes de las prácticas de internacionalización del grupo de entrevistados	33
3.1.1 Proceso de profesionalización de la antropología en México	34
3.1.2 Proceso de profesionalización de la carrera académica y proceso organizativo del CIESAS	44
3.2 Panorama general de los académicos del CIESAS	49
3.3 Conclusiones del capítulo.....	53

CAPÍTULO IV. INSERCIÓN LABORAL, FORMACIÓN ACADÉMICA Y ESTUDIOS EN EL EXTRANJERO	56
4.1 Formación inicial e inserción laboral.....	57
4.1.1 Trayecto de formación inicial	58
4.1.2 Trayecto de iniciación profesional	59
4.1.3 La formación académica y la contratación de investigadores en el CIESAS.....	63
4.2 Estudios en el extranjero	65
4.2.1 Gestión de recursos y financiamientos para estudiar en el extranjero.....	67
4.2.2 Motivos para estudiar en el extranjero.....	69
4.2.3 Valoración de la formación internacional: vínculos, redes y cadenas de saber	71
4.2.4 Motivos para regresar al país de origen.....	74
4.3 La adquisición de otros idiomas como recurso para estudiar en el extranjero	76
4.4 Conclusiones del capítulo.....	78
CAPÍTULO V. INVESTIGACIÓN, PUBLICACIÓN Y DOCENCIA	81
5.1 Administración de la docencia y la investigación.....	81
5.2 Investigación.....	84
5.3 Publicación	88
5.3.1 Publicación en inglés y otros idiomas	90
5.3.2 Los medios electrónicos y la circulación del conocimiento	92
5.3.3 La editorial del CIESAS: “La Casa Chata”	94
5.4 Docencia.....	95
5.4.1 Docencia en universidades extranjeras.....	96
5.4.2 Co-dirección de tesis con investigadores de otros países.....	96
5.4.3 Fomento a la lectura y escritura en otros idiomas	97
5.4.4 Tecnologías de la información	97
5.4.5 Financiamiento y apoyo a estudiantes indígenas.....	98
5.5 Conclusiones del capítulo	98

CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES FINALES	102
5.1 La internacionalización de las trayectorias académicas de los investigadores del CIESAS.....	102
5.1.1 Interrelaciones entre las prácticas de internacionalización de los académicos con las de la institución.....	106
5.1.2 Consecuencias de la internacionalización en las trayectorias de los sujetos.....	108
5.2 Relevancia del estudio.....	111
5.3 Otros temas y problemas para trabajar en el futuro	111
BIBLIOGRAFÍA	113
APÉNDICES.....	121

ÍNDICE DE TABLAS E ILUSTRACIONES

	Página
TABLA 1: Distribución de programas en antropología en México (2008)	47
TABLA 2: Investigadores con doctorado dentro y fuera de México	50
TABLA 3: Países en donde los académicos obtuvieron el grado de doctorado.	51
GRÁFICA 1. Plantilla académica organizada por unidad, grados académicos y lugar de obtención del grado	52
GRÁFICA 2: Composición de la plantilla docente del CIESAS organizada por unidad académica y grado académico	52
GRÁFICA 3: Porcentaje de académicos adscritos al SNI organizados por niveles	52
TABLA 4: Formación académica de los entrevistados	59
FIGURA 1: “Grupo 1”, Iniciación laboral previa a la formación académica	61
FIGURA 2: “Grupo 2”, iniciación laboral posterior a la formación académica	62
GRÁFICA 4: Máximo grado de estudios de los académicos del CIESAS periodo de 1998-2009	64
GRÁFICA 5: Número de proyectos e investigadores que coordinan proyectos con financiamiento externo	83

CAPÍTULO I

.1 Introducción

Este capítulo ofrece una visión general del problema de investigación, de sus principales hipótesis, objetivos y preguntas; de su justificación y principales conceptos que la guían; de la revisión bibliográfica realizada y de la metodología empleada.

1.1 Planteamiento del problema

La presente investigación se centra en la internacionalización académica como una dinámica que afecta las trayectorias de un grupo de profesores-investigadores adscritos al Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social de la Unidad Distrito Federal (CIESAS). El estudio de esta dinámica se enfoca en la práctica de los sujetos a través de la observación de sus funciones principales (enseñanza, investigación, publicación, vinculación y extensión académicas).

1.1.1. Preguntas de investigación

La principal pregunta de la investigación es cómo se internacionalizaron las trayectorias académicas de los investigadores del CIESAS. Para contestar esta interrogación se plantearon dos preguntas secundarias que auxilien para explicar este proceso, las cuales se explican enseguida.

Dado que la dinámica alude al desarrollo de un conjunto de capacidades y destrezas en los sujetos (Altbach *et.al.*, 2010), se planteó como pregunta auxiliar: ¿cuáles son sus consecuencias sobre las trayectorias de los sujetos? Esta cuestión pretende observar: a) las trayectorias de los sujetos, en cuanto a los recorridos formativos y profesionales, y b) el quehacer de los sujetos, a través de la observación de la forma que toma en la práctica de los académicos, en las que se incluyen las actividades de la enseñanza, investigación, publicación, vinculación y extensión, y c) la identificación de los motivos que condujeron a los académicos a involucrarse en dicha dinámica.

La segunda pregunta complementaria está referida a cómo se interrelacionan con la institución las prácticas de los académicos derivadas de la dinámica. A partir de esta cuestión se examinó el papel que desempeña el CIESAS como un contexto en el que acontecen las trayectorias de los académicos en su proceso hacia la internacionalización.

1.1.2. Hipótesis

Como primera hipótesis se planteó que la experiencia de movilidad académica fue la actividad principal que permitió la internacionalización de las trayectorias de los investigadores. Bajo esta premisa, se plantearon los siguientes objetivos: 1) identificar las principales actividades académicas que en el ámbito internacional han llevado a cabo los investigadores, 2) identificar los espacios de formación internacional que conformaron el recorrido formativo de los investigadores, los medios y recursos que les permitió llevar a cabo estos estudios y conocer las motivaciones que condujeron a los investigadores a formarse en estos espacios, y 3) conocer cómo valoraron la experiencia de formación internacional en el transcurrir de su trayectoria académica y profesional.

Una segunda hipótesis plantea que el CIESAS ha sido el principal impulsor de la dinámica en cuestión, porque se institucionalizó a través de la práctica antropológica una forma particular de conducir la enseñanza y la investigación basada en una serie de valores, costumbres y creencias relacionadas a la internacionalización de la ciencia. Para acreditar esta hipótesis se recurrió a algunos componentes del análisis institucional que pusieron en perspectiva al CIESAS y su historia a través de la observación de tres elementos: el proceso de profesionalización de la antropología, el desarrollo de la carrera académica y el proceso organizativo del CIESAS.

1.2 Justificación

Existe una gran diversidad de estudios que ponen en el centro de su análisis la definición de Altbach *et.al.* (2010), es decir, la internacionalización como una dinámica o estrategia que se desarrolla en los contextos gubernamentales, de instituciones educativas y los sistemas de educación en el marco de la globalización económica. Este trabajo, sin embargo, bajo una aproximación cualitativa, pone el énfasis en los sujetos, específicamente en sus dinámicas e implicaciones sobre la profesión académica, con el fin de contribuir a llenar los vacíos identificados en la literatura especializada. El enfoque adoptado es innovador dentro de los estudios especializados, ya que incorpora el tema de los académicos mexicanos al considerar que la dinámica es un elemento que posiblemente esté reconfigurando su oficio en México y el mundo. Su originalidad también se expresa en la generación de datos cualitativos a partir de la experiencia de los sujetos y de sus trayectorias en una

institución de investigación y formación para el posgrado poco estudiada, como es el CIESAS.

La elección de este establecimiento se llevó a cabo a partir de una revisión histórica de diversos programas de posgrado en antropología, identificando que el CIESAS desde su creación en 1973 se estableció como un programa de referencia internacional debido, entre otras cosas, a la excelencia de sus investigaciones; la conformación de una planta académica de investigadores con trayectorias prestigiosas, extranjeros y nacionales, que contribuyeron al desarrollo y consolidación de diversos campos de estudio de la antropología y las ciencias sociales en México y en el mundo; la movilidad de sus estudiantes y académicos (viajando a otras instituciones fuera de México para llevar a cabo estudios, investigaciones o trabajo de campo, y admitiendo estudiantes e investigadores de otros países para realizar estudios de posgrado, estancias de investigación, entre otros); el trabajo colaborativo entre los investigadores de la institución y sus estudiantes con los de otras universidades y centros internacionales.

Como discutiremos en el apartado de la revisión bibliográfica, en la literatura especializada, la dinámica de internacionalización aparece menos en los estudios que comprenden la práctica académica y es más recurrente en los estudios de normatividad y financiamiento de los sistemas de educación superior, ciencia y tecnología, tanto en trabajos de casos nacionales o internacionales, así como en estudios comparativos entre diversos sistemas de educación superior, los cuales ponen énfasis en sus mecanismos y estrategias de integración a un medio cambiante para poder prevalecer o competir ante las demandas y exigencias de los nuevos mercados académicos. Aunado a esto, se atestiguó que a la dinámica se le ha ligado principalmente con el estudio de la movilidad académica, la cual constituye tan sólo un elemento más de la dinámica. La movilidad académica en la literatura ha sido tratada como una problemática de la migración de talento, una lógica de la dependencia de la periferia y de la hegemonía de los países del norte en función de las variables que la condicionan, los mecanismos de su financiamiento, la contribución de los estudiantes migrantes en la consolidación de centros regionales de ciencia y tecnología, la creación de programas binacionales entre universidades, la protección de las investigaciones en las que colaboran estudiantes, académicos o investigadores extranjeros por medio de contratos de exclusividad y creación de patentes, entre otros.

El estudio aquí propuesto, parte de la necesidad de considerar la diversidad de elementos que conforman la dimensión internacional en la práctica académica de los sujetos y se considera que se debe analizar la experiencia de movilidad en otras fases de la trayectoria académica, además de la formativa y, con ello, analizar otros procesos (como el de socialización) derivados del vínculo institucional que mantienen los sujetos, a través de los cuales también desarrollan creencias y valores relacionados con lo internacional.

1.3 Conceptos centrales

Se parte de un enfoque multidisciplinario que conjuga las perspectivas sociológicas, antropológicas, históricas y psicológicas aplicadas al campo de la investigación de los académicos y científicos en México. Bajo este encuadre se privilegia el análisis de los procesos de constitución y reproducción de los académicos en vinculación con las instituciones en las que se inscriben, lo cual sitúa a los sujetos como unidad principal de análisis.

Con base al análisis institucional desarrollado por Remedi, (2004; 2004a; 2006; 2007; 2008), se retoma desde la perspectiva histórica la articulación de tres dimensiones sujeto-institución-disciplina, enmarcadas a su vez dentro de un contexto socio-político en el cual se desarrolla la dinámica de internacionalización. A la dinámica se le concibe como una estrategia que orienta a los sujetos a través del “control” que ejercen las instituciones de educación superior (IES) sobre de ellos, para que se preparen por medio de diversos procesos para responder a las demandas que les plantea el contexto de globalización, la cual se define como un conjunto de fuerzas sociales, políticas, económicas y tecnológicas que delimitan la compleja realidad de las instituciones y sistemas de educación superior y producción científica en siglo veintiuno (Altbach, 2008; Altbach *et.al.* 2010). Ya que se propuso estudiar a los sujetos bajo dicha dinámica, se hizo una reconstrucción de los contextos de la institución, la disciplina y la profesión bajo la consideración de que la historicidad es una herramienta teórica-metodológica que da cuenta del apropiamiento de la historia de los sujetos y de las instituciones moldeadoras de su identidad, valores, normas y prácticas.

Se reconoce, con base en Berger y Luckmann (1991), que la institución precede a los sujetos y los circunscribe en un contexto histórico determinado por un tiempo y un espacio específicos. Desde esta perspectiva sociológica, se retoma el proceso de socialización a través del cual el sujeto interacciona en diversos ámbitos del orden social, interiorizando pautas, costumbres y valores y, al mismo tiempo,

insertándose a un grupo social o una institución para aprender a conducirse socialmente en ese mundo particular. Se considera que estudiar la socialización implica observar cómo el hombre se inserta al mundo, cómo se genera la vinculación del hombre con el mundo, cómo influyen los significados sociales, la cultura y las estructuras sociales al individuo en el desarrollo su identidad social.

Desde la perspectiva psicosocial se retoma la identidad como concepto clave para el estudio de la constitución y reproducción de los académicos y científicos. Se reconoce que en los procesos de formación disciplinar y profesional se encuentran los referentes de las identidades académicas e investigación y se plantea que a través de las estructuras organizativas del establecimiento se instituyen prácticas y valores relacionados a la disciplina y la profesión docente (Remedi, 2004a; Coria 2000). En este sentido, se plantea que la dimensión internacional es una estrategia institucional que delimita el actuar de los sujetos y transforma sus trayectorias. Los conceptos de la institucionalización académica y disciplinar permiten estudiar cómo los sujetos se identifican en la acción institucional y constituyen su “rol” como académicos-investigadores. El desempeño del “rol” de los sujetos en la institución expresa que el sujeto se ha identificado con el sentido de la acción y ha producido un nexo institucional de comportamiento (Remedi, 2004).

Se recurre desde el punto de vista de la sociología organizacional de la educación superior al concepto de “rol del académico” el cual permite estudiar a los sujetos en los diferentes ámbitos en los que se desenvuelven. A partir del modelo de Clark (1992) se reconoce la membresía de los sujetos a tres tipos de comunidades: 1) la disciplinaria, a la cual se adhieren los sujetos por medio de la formación en el campo de conocimiento que practican; 2) la organizacional, por medio del compromiso laboral y el cumplimiento de los objetivos organizacionales de la institución educativa; y 3) la científica, tanto la comunidad de científicos nacional como internacional, por medio de su compromiso con la generación y expansión del conocimiento (Grediaga, 2000). Bajo esta lupa se pretenden analizar los vínculos que mantienen los académicos del CIESAS con los tres diferentes ámbitos en los que se desenvuelven sus trayectorias, permitiendo reconocer sus prácticas y valores en el marco de la internacionalización, a través de sus recorridos hacia la formación especializada, y el escalamiento de los peldaños de la carrera académica y la producción científica.

1.4 Metodología

Como estrategia metodológica se planteó la reconstrucción de las trayectorias académicas y profesionales de un grupo de ocho investigadores, los cuales fueron considerados como sujetos que accionan dentro del marco de la dimensión internacional a través de la enseñanza e investigación de la antropología y las ciencias sociales. La reconstrucción de sus trayectorias se planeó con base en la entrevista semi-estructurada y el análisis del CV. A lo largo de este apartado se explicará por qué se recurrió al estudio de trayectorias, bajo qué método de estudio cuáles enfoques y herramientas se abordó, cómo se seleccionó al grupo de investigadores y cómo se llevó a cabo el levantamiento de datos y su análisis.

1.4.1 La trayectoria como opción metodológica

El estudio de trayectorias representa para la investigación educativa una opción metodológica viable para el análisis de profesores-investigadores, sus recorridos formativos y laborales al interno de las instituciones y los mercados académicos y profesionales (Jiménez, 2009). Es un instrumento de análisis flexible y diverso en cuanto a sus aplicaciones y enfoques teórico-disciplinarios, su variedad abarca: el enfoque biográfico, el estadístico, el interpretativo, entre otros, los cuales han recurrido principalmente al cuestionario, la entrevista en diversas modalidades y las matrices analíticas, como herramientas generadoras de su información (García, Grediaga y Landesmann, 2003). En este trabajo se recurrió a la entrevista como herramienta principal generadora de información, el análisis del CV y la investigación documental de forma secundaria.

¿Por qué realizar un estudio de trayectorias? Porque dentro del estudio de académicos-investigadores la trayectoria se ha convertido en una herramienta metodológica que permite analizar múltiples elementos de la vida académica, como los relacionados con los procesos de socialización, las formas de aprendizaje del oficio académico, los procesos de transmisión intergeneracional, la constitución, diversificación y reproducción del oficio académico, entre otros. Además, posibilita describir la dimensión temporal de las prácticas de los sujetos, señalando una ruta que mantiene un recorrido específico a través del establecimiento de un inicio y un fin. Permite estudiar diferentes entornos y dimensiones que conforman la vida de los sujetos: cultural, social, familiar, disciplinar, entre otros. Finalmente, porque permite establecer indicadores que posibilitan la comparación entre individuos basados en el

ritmo y la duración de un proceso, para detectar similitudes y diferencias. (García et al., 2003).

A pesar de su riqueza metodológica, la trayectoria tiene la limitante de no poder considerar la significación que tienen los hechos para los sujetos (García et al., 2003). Para solventar esta carencia, se ha recurrido dentro de la literatura al análisis del relato de vida como base de la recuperación de significados que hacen los sujetos acerca de los procesos, recorridos y desplazamientos vividos en sus trayectorias. Bajo el enfoque interpretativo aplicado a la problemática educativa por ejemplo, se reconoce con base en la fenomenología social y la sociología del conocimiento que:

...la característica fundamental de la sociedad es la posesión de una estructura intrínsecamente significativa, constituida y sostenida por las actividades interpretativas habituales de sus miembros individuales. La sociedad sólo es real y objetiva en la medida en que los individuos que la componen, la definen y la consideran como tal. (Gordillo, 1992:184)

Con base en lo anterior, se consideraron los relatos del grupo de académicos objeto de este estudio obtenidos a partir de la entrevista, como un utensilio que permite recolectar los datos empíricos de la realidad que se desean estudiar. Como plantea Bertaux (2005), estos relatos constituyen una analogía con la acción en situación y es un instrumento de adquisición de conocimientos prácticos orientados a la descripción de experiencias vividas en primera persona y los contextos en donde se desarrollan.

Para enriquecer el trabajo con las trayectorias se recurrió a la reconstrucción histórica como otro elemento teórico-metodológico que permite adentrarse a dos dimensiones que delimitan las trayectorias: a) la de los sujetos, que con base en el análisis biográfico coadyuva en la contextualización los procesos clave de la constitución de la identidad académico-científica en la trayectoria de los entrevistados; y b) la de las instituciones, que a partir del análisis histórico de la institución en cuestión (el CIESAS) y la disciplina en la que se formaron los académicos, habilita para la reconstrucción del contexto socio-político dentro del cual se desarrollan las trayectorias de los sujetos.

1.4.2 Selección del universo de estudio

A continuación se explica el procedimiento de cómo se seleccionaron las trayectorias y se constituyó nuestro universo de estudio, el cual se conforma por ocho académicos del CIESAS pertenecientes a la Unidad Distrito Federal. Uno de los parámetros operativos para la selección del grupo de entrevistados fue el margen temporal impuesto por el DIE-Cinvestav para la realización del trabajo de campo y finalización del proyecto de investigación en el grado de la maestría, así como por la capacidad operativa de la recolección y análisis de datos. Los demás elementos para la selección se describen conforme al siguiente proceso:

a) Sistematización del total de la plantilla académica del CIESAS. Durante esta etapa se conformó una base de datos con la información de la formación académica y trayectoria profesional del periodo de los últimos 10 años, de todos los investigadores adscritos al Centro en 2012; b) a partir de la constitución de la base de datos, se identificó el máximo grado académico de los investigadores, la institución y el país que lo certifica; y c) se diferenciaron los proyectos, publicaciones y experiencias docentes realizados en el extranjero o en cooperación internacional.

Conforme a los datos recabados se invitó a participar a 15 académicos que hubiesen estudiado fuera de México, impartido docencia en universidades o centros internacionales, recibido algún reconocimiento por organizaciones o universidades internacionales, realizado investigaciones de corte internacional y publicado en otros idiomas y en revistas o editoriales internacionales. De las 15 invitaciones se obtuvo respuesta de ocho investigadores interesados en participar en el estudio por medio de la realización de una entrevista semi-estructurada. En el Apéndice I se muestra el grupo seleccionado.

1.4.3 La entrevista y la vigilancia epistémica

El levantamiento de datos para la reconstrucción de las trayectorias se llevó a cabo a partir de la entrevista semiestructurada. Algunas consideraciones previas a la realización de la entrevista implicaron un proceso de reflexión en torno a su ejercicio y aplicación tomando en cuenta la relación que se establece a través de ésta entre el investigador y el entrevistado, por medio de los elementos de la vigilancia epistémica y la preparación de la herramienta metodológica en forma de un guion.

Recurriendo a Bourdieu (1999), se consideró que la entrevista se equipara con un “ejercicio espiritual” basado en el “olvido de sí mismo” que dirige la visión sobre las circunstancias del “otro”, y del “amor espiritual”: “una mirada que consiente en la

necesidad, a la manera del «amor intelectual a Dios», es decir, al orden natural, que Spinoza consideraba la forma suprema de conocimiento.” (Bourdieu, 1999:533). Se consideró que la reflexividad y la vigilancia epistemológica forman parte del proceso de la entrevista. Se puso énfasis en percibir y controlar los efectos de la estructura social de la entrevista y vigilar la relación entre el entrevistador y el entrevistado, ya que entre ambos se suscita un intercambio mediado por el guion o encuesta. El entrevistador debe ser consciente del proceso que rige este intercambio y los fines que persigue a través de ella. Una de las principales cuestiones a vigilar es la violencia que se puede establecer en torno al proceso de comunicación, si ésta se encuentra maniatada por el marco de referencia ideológica y social de quien la conduce:

Es el encuestador quien inicia el juego y establece sus reglas; es él quien, las más de las veces, asigna a la entrevista, de manera unilateral y sin negociación previa, objetivos y usos en ocasiones mal determinados, al menos para el encuestado. Esta asimetría se ve reforzada por una asimetría social, si el encuestador ocupa una posición superior al encuestado en las jerarquías de las diferentes especies de capital, en especial del cultural. (Bourdieu, 1999:528-529).

Pero también hay que mantener la vigilancia de la comunicación de la entrevista por medio del lugar que el entrevistado le asigna al entrevistador:

[...] Me doy cuenta de que en función de la posición social que ocupas, el otro te dirige una mirada completamente diferente, y la verdad es que es bastante perturbador. No me resultaba fácil tener varios status sociales, a veces no conseguía sentirme bien en ellos, sobre todo a través de la mirada de los otros... (Bourdieu, 1999:534).

La comunicación libre de violencia en la entrevista se logra a través de la toma de conciencia del papel que juega el propio entrevistador con el instrumento de entrevista y en la forma en la que dirige e interpreta lo que se dice en su diálogo con el otro. Las condiciones principales que aseguran la comunicación no violenta son la proximidad social y la familiaridad del entrevistador con su entrevistado (Bourdieu, 1999).

Por lo anterior, se concluye hasta aquí que fue imprescindible para la realización de las entrevistas apegarse a la vigilancia constante del lugar en el que se encuentra el investigador desde una posición honesta, declarando nuestra perspectiva y visión sobre los hechos, pero también suspendiendo nuestros juicios de valor durante su realización y durante el análisis de su contenido. Finalmente se destaca la importancia de la preparación para la realización de la entrevista conociendo de antemano la información relacionada con la trayectoria de los entrevistados, por lo que se consideró fundamental para esta etapa de preparación las tareas de la sistematización de la base de datos durante la fase de selección de los entrevistados, por medio de lo cual se tuvo acceso a la información relacionada con los trayectos de formación y carrera profesional, así como de sus productos principales de investigación y docencia, los cuales fueron nutridos con la búsqueda adicional de información relacionada con sus CV.

1.4.4 El guion de entrevista y la reconstrucción de trayectorias

En cuanto al diseño del guion, se trabajó en un esquema que permite llevar a cabo la reconstrucción de trayectorias en torno a sus etapas formativa y profesional. A continuación se explican los elementos constitutivos a ambas etapas.

Como parte del trayecto formativo se incluyeron: a) el recorrido académico por medio del cual se reconstruyeron los espacios físicos y temporales del trayecto académico, es decir, las instituciones y momentos en los que se dio la formación como investigadores; b) el financiamiento (becas, programas de financiamiento, etc.) y otros recursos (permisos, instancias, procesos) requeridos para llevar a cabo los estudios en otros países; c) la valoración de la formación internacional dentro de las trayectorias, es decir, el análisis que los académicos hicieron sobre su experiencia de formación en el extranjero; d) los conocimientos, saberes y destrezas requeridas para estudiar en un país diferente al de origen, como la comunicación oral y escrita en otros idiomas; y 5) lazos, vínculos académicos y redes científicas relacionados con el capital social que los investigadores conforman en los espacios formativos a los que se trasladaron.

En cuanto al trayecto profesional se planteó observar, en primer lugar, el proceso de iniciación laboral, poniendo énfasis en las dinámicas relacionadas con el mercado laboral y, por último, la carrera profesional para analizar los elementos de la producción internacional (académica y científica) y la circulación de saberes, por medio de la identificación de prácticas en torno a la docencia, la investigación, la publicación y otras actividades ligadas a la práctica académica.

Con base en los datos obtenidos a partir de las entrevistas y el análisis del CV se realizó la caracterización cronológica de los periodos formativo y profesional a partir de los siguientes indicadores: 1) para el periodo formativo se identificaron los grados académicos (licenciatura, maestría y doctorado), los lugares y destinos de formación, y el tipo de estudios realizados; y 2) para el periodo profesional se determinó el primer contacto que los investigadores establecieron con el centro, la obtención de su contrato e inicio y desarrollo de la vida profesional.

Una vez que fueron identificados los elementos anteriores, se lograron establecer similitudes y diferencias, las cuales permitieron agrupar las trayectorias a partir de variaciones entre los trayectos formativos y profesionales. Los principales grupos detectados fueron diferenciados por la disciplina en la que se formaron, el tiempo transcurrido entre la licenciatura y el doctorado, el tipo de rutas que orientaron la trayectoria a partir de las diversas experiencias de formación internacional, y la iniciación laboral antes o después de haber concluido la formación. El análisis a profundidad de estas cuestiones se presentará en el capítulo IV.

1.4.5 Análisis de datos y categorías de análisis

Después de la reconstrucción de trayectorias se sistematizó la información de la entrevista con base en los trayectos formativo y profesional. Bajo este esquema se complementaron las categorías de análisis definidas durante la etapa del diseño de entrevista. Dichas categorías fueron consideradas como una conexión entre el encuadre teórico y el referente empírico de la investigación, como un "...recurso analítico que se construye precisamente para tejer los lazos que permitan transitar entre las lógicas y los conceptos ubicados en el plano teórico de lo general y abstracto, al plano de lo histórico y particular." (Buenfil, 2008:33).

Con base en los elementos constitutivos del modelo de trayectoria de Grediaga (2000), a continuación se explican sus definiciones:

1. Trayecto formativo. Proceso de formación para la investigación por medio del cual un sujeto desarrolla conocimientos, habilidades, hábitos y actitudes que habrá de desempeñar dentro del rol que desempeñará en un futuro como investigador.
 - 1.1 Estudios en el extranjero. Aquellos estudios que realiza un estudiante o académico en una institución educativa fuera de su país de origen, de estancia larga o corta.
2. Trayecto profesional. Proceso de socialización que comprende el inicio, desarrollo y promoción de la carrera académica. Se puede entender como etapas o sucesión de

puestos de trabajo a lo largo de la trayectoria del investigador.

- 2.1 Docencia. Proceso mediante el cual se prepara a los estudiantes para ejercer como investigadores.
- 2.2 Extensión académica. Interacción académica y científica mediante la cual los sujetos de una institución educativa interactúan con su contexto y asume la función social de contribución y bien comunitario.
- 2.3 Vinculación académica. Alianzas, acuerdos y convenios que establecen los sujetos en el marco de la institución con instancias privadas y gubernamentales para establecer compromisos de impacto social, formación de recursos humanos, cooperación científica, entre otros.
- 2.4 Investigación. Proceso orientado hacia la producción de nuevos conocimientos en el campo de la antropología y las ciencias sociales, el cual se plantea a través de diversos enfoques y metodologías.
- 2.5 Publicación. Comunicación escrita de los resultados de investigación, la cual puede presentarse en diversas formas como artículos, capítulos, libros, entre otros.

1.5 Revisión bibliográfica

Los especialistas han expresado que los trabajos en torno al tema de la internacionalización de la profesión académica son escasos, con el fin de corroborar dicha afirmación, se realizó en primer lugar, una búsqueda amplia del tema entre la literatura de los académicos mexicanos y en segundo lugar se indagó sobre los siguientes temas: la internacionalización de la educación superior, la movilidad académica y la circulación de saberes.

La internacionalización en el estudio de la profesión académica

Con base en la revisión bibliográfica, se señala que el estudio de la profesión académica ha sido del interés para el campo de la investigación educativa en México desde la década de los ochenta y ha sido tratado por sociólogos, historiadores, antropólogos y otros especialistas desde una gran diversidad de perspectivas y enfoques, los cuales han sido segmentados por Landesmann (2000) en dos grandes grupos diferenciados por el tipo de investigación: cuantitativa y cualitativa³. Dentro del primer grupo se ubican los trabajos producidos por el grupo de Sociología de la Universidades de la UAM-Azcapotzalco y el Equipo Interinstitucional de Investigadores

³ Una señalización importante que se tiene que hacer acerca de la segmentación propuesta por Landesmann (2000) es que puede ser de gran ayuda para adentrarse al panorama general de los trabajos producidos, pero puede ser simplista en cuanto a la división

sobre los Académicos Mexicanos que fue dirigido por Manuel Gil Antón, actualmente profesor del Centro de Estudios Sociológicos del El Colegio de México, y sus colegas (Gil et al., 1992 y 1994). Dentro del segundo grupo, se incluyen los trabajos de García (1998 y 2000) quien ha trabajado las estrategias de la constitución y reproducción del personal académico a través del método biográfico; los de Fortes y Lomnitz (1992) en torno a la constitución de cuerpos académicos; los de Bartolucci (1997) desde la perspectiva de la historia de la ciencia y los de Chavoya (1999) quien explora la institucionalización en las ciencias sociales.

Complementando los trabajos citados por Landesmann (2000), dentro del grupo cuantitativo se puede incluir el análisis de Galaz y Gil (2009) en el que constituyen una base de datos que comprende las décadas de 1960-2000 para estudiar la reconfiguración de la profesión académica; y para el grupo cualitativo los estudios relacionados a la profesionalización de la carrera académica de Kent (1986), el cual se considera una publicación pionera dentro los análisis contemporáneos sobre académicos; las investigaciones de Grediaga (1998) y Álvarez (2003) quienes introdujeron el tema del cambio institucional y sus efectos en la consolidación de la profesión académica; el *ethos* académico trabajado por Hamui (2010); las diversas publicaciones de Eduardo Remedi (2004; 2004a; 2006; 2007; 2008) en torno a la trayectoria e identidad académica, el quehacer docente, la vida académica y sus procesos de institucionalización, entre otros.

Las principales temáticas en torno al académico, son sintetizadas por Didou y Remedi (2008) de la siguiente forma: la diferenciación entre académicos e investigadores, sus condiciones institucionales y estructurales de trabajo, sus estrategias para obtener prestigio y los sistemas de evaluación e incentivos que inciden en su productividad y recorridos profesionales. Estos especialistas identifican los vacíos de la literatura relacionados con: el capital cultural y escolar, la formación y reproducción de élites intelectuales, comunidades científicas, la institucionalización de las disciplinas, la constitución de grupos de investigación especializados y la descentralización de las capacidades de investigación, entre otros.

Dentro del panorama descrito, se identificó que el tema de la internacionalización en la profesión académica sí es reducido y aparece vinculado principalmente a los sectores académicos de élite. Como ejemplo se encuentran: el trabajo de Didou y Gérard (2010) precursor en el estudio de los circuitos utilizados por los investigadores mexicanos para formarse en el extranjero, el cual se enfoca en

estudiar la formación y reproducción de élites intelectuales, sus modos de calificación y sus vínculos nacionales e internacionales a partir de la base del SNI; y los trabajos de Grediaga (2010), Reyes (2010) y Álvarez *et al.* (2010) que analizan los efectos de los programas de repatriación y becas en el extranjero del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT).

En cuanto al tema de la internacionalización de la ciencia y la tecnología, Didou y Remedi (2008) ubican diversos trabajos promovidos por organismos internacionales (como la OCDE, el Banco Mundial y la UNESCO) que desde finales de la década de 1960 estudian los casos de México y la región latinoamericana, con el objetivo de identificar los principales aportes de la investigación científica, su productividad, el desarrollo económico regional y la solución de problemas del entorno para formular recomendaciones a los gobiernos. También señalan que a partir de la década del 2000, este tipo de trabajos se enfocaron a la erosión y fortalecimiento de las capacidades nacionales de investigación causadas por la fuga de cerebros y se realizó un despunte de investigaciones relacionadas con redes científicas, capacidades geográficamente aprovechables por divisiones jerárquico/espaciales y políticas públicas destinadas a apoyar macroproyectos dominados por grupos dispersos pero articulados en torno a un programa de investigación .

Dentro del panorama descrito hasta aquí, se constata que la internacionalización es uno de los mayores vacíos en el estudio de la profesión académica en México. La interrogación por una posible reconfiguración del oficio a partir de esta dinámica no ha sido un interés preponderante entre los especialistas. El interés principal ha radicado sobre el análisis de los efectos de la globalización en la relación del Estado con el sistema de educación superior, y las dinámicas que reconfigura entre las instituciones públicas y privadas en torno al mercado académico y la desregulación. Dentro de esta perspectiva, la internacionalización remite al análisis de la movilidad estudiantil y académica, pero bajo la relevancia que esta cobra entre las instituciones de élite para diferenciarse de otras consideradas como de segunda o tercera generación (Gil, 2009).

Conceptualización de la internacionalización

La definición de la internacionalización según ha sido trabajada desde los años ochenta, tomando en cuenta su esfera de acción (nación, sector, institución), las razones que la desencadenan (socioculturales, políticas, económicas y académicas), sus estrategias, programas y políticas (las cuales son consideradas como sus marcos

de referencia), y sus métodos (la forma de afrontar la tarea de internacionalización por diversos organismos, la cual refleja sus valores y características) (Knight, 2005).

La “tipología de los enfoques en torno a la internacionalización” de Knight (2001) se considera como una herramienta que engloba los distintos significados que los especialistas han definido en sus estudios acerca de este tema:

- 1) la diferenciación por su tipo de actividad, en donde se incluyen los estudios de programas específicos o predominantes para un periodo en el cual se fomenta la movilidad académica.
- 2) la concepción que la identifica con una competencia o aptitud, en donde aparecen los estudios relacionados con la generación y transmisión de conocimientos para desarrollar competencias interculturales. Los elementos como el currículum y los programas internacionalizados se consideran bajo este enfoque como un medio para desarrollar la competencia correspondiente a estudiantes, académicos y administrativos;
- 3) la concepción que la liga al *ethos* institucional, en donde se incluyen estudios que analizan el desarrollo organizacional o cultural de una institución que acentúa sus esfuerzos sobre la estimulación o fortalecimiento de valores o iniciativas internacionales e interculturales; y
- 4) la noción que la plantea bajo la forma de un proceso, del cual se derivan los estudios relacionados con programas académicos, políticas rectoras y procedimientos de una institución para integrar la dimensión internacional y/o intercultural.

Movilidad académica

La movilidad académica es uno de los elementos más estudiados en relación con la internacionalización de la educación superior. La mayoría de los estudios se han centrado en el tema de la movilidad con base en la noción de pérdida, también conocida como fuga de cerebros (Pellegrino, 1993). A partir del nuevo milenio y bajo una reconfiguración de la noción de la movilidad ligada a los beneficios que supone el establecimiento de vínculos entre los pares de las instituciones de origen y las extranjeras, se realizaron nuevas investigaciones en México relacionadas con el campo de la investigación educativa, la sociología del conocimiento y la historia que abordan, entre otros temas, el financiamiento (becas, programas de movilidad e intercambio académico, entre otros), la certificación de programas internacionales y titulaciones binacionales, el desarrollo de élites científicas vinculadas con la formación académica

internacional, el desarrollo de grupos de investigación a partir de la formación internacional, la constitución o consolidación de campos científicos especializados a partir de la migración de científicos extranjeros, formación de redes internacionales y cooperación científica, la circulación de saberes y las lógicas mundiales de la producción científica y la publicación (Didou y Renaud, 2015).

Según Didou (2010) la principal problemática identificada en los estudios de la movilidad en México es la generación y el tratamiento de datos. Si bien, el estudio de la movilidad académica en el mundo presenta dificultades para generar y manejar datos que de manera fidedigna ayuden a situar la naturaleza del fenómeno, esta situación es más grave en países como México, en donde las instituciones responsables de generar información, muchas veces no la crean, proporcionan información incoherente, sus bancos de datos son poco accesibles o simplemente privilegian el uso de datos como parte de los resultados administrativos a corto plazo y no para el monitoreo y evaluación de resultados derivados de la movilidad, situaciones que impiden establecer repercusiones cualitativas en los estudios acerca del tema.

A pesar de que existen diversos organismos gubernamentales, asociaciones civiles y universitarias u organismos internacionales que brindan oportunidades de apoyo económico a los estudiantes móviles, la fuente más importante para el análisis de la movilidad ha sido el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), organismo que provee y administra becas nacionales e internacionales que en 2006 manejó 66.8% del total de las becas otorgadas por las dependencias y entidades de la administración pública federal (Didou, 2010). Derivado de esta cuestión, abundan estudios sobre la movilidad académica relacionados con becas, repatriaciones, sabáticos y formación académica en el extranjero de estudiantes adscritos al CONACyT, así como de los investigadores del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) considerados como parte de las élites científicas.

1.6 Presentación del contenido

Este apartado se propone guiar al lector en cuanto a la organización del texto y su contenido, el cual comprende esta introducción y cuatro capítulos. En el segundo capítulo se desarrolló el marco teórico y se profundizó en los conceptos que constituyeron la guía de la investigación; se pregunta por la pertinencia de realizar un estudio sobre sujetos, analiza los principales fundamentos del análisis de la vida cotidiana establecidos por Berger y Luckmann (1991) en relación con el análisis institucional para llevar a cabo un marco de interpretación para el análisis del proceso

de internacionalización de las trayectorias académicas. Se aborda el concepto de la internacionalización y la forma que comprende dentro de los estudios que analizan a los sujetos académicos y los sistemas de educación superior ciencia y tecnología en el contexto de la globalización. También abarca una reseña de los principales modelos empleados por los investigadores de la educación superior en el estudio de la movilidad como factor desencadenante del proceso en cuestión.

Con base en la perspectiva histórica y el análisis institucional se examinaron en el tercer capítulo los procesos de la profesionalización de la antropología, el surgimiento de la carrera académica y la estructuración organizacional del CIESAS para identificar los antecedentes y el contexto en el que surgieron algunos de los elementos de la internacionalización en la práctica de la antropología y su enseñanza. Y se delimitó el panorama actual de la planta a partir del análisis del CV y algunos de sus elementos como el máximo grado de estudios y lugar de formación.

En el cuarto capítulo se presentaron los resultados de la reconstrucción de las trayectorias, que incluyen un análisis de sus periodos formativos y su inserción laboral. Se profundizó en el recorrido de la formación internacional y sus principales implicaciones para el transcurso de la trayectoria. Se estudiaron las implicaciones de esta formación en relación con la docencia, la investigación y la publicación. Se realizó un análisis de las lógicas de la internacionalización en torno a la publicación en la lengua inglesa, las editoriales y las revistas indexadas.

Finalmente, el capítulo cinco se destinó a las conclusiones finales del estudio, por medio del análisis de la resolución de las preguntas de investigación, la comprobación de las hipótesis, los temas que quedaron abiertos para investigaciones futuras, la relevancia la investigación y el camino recorrido a lo largo del proyecto

. CAPÍTULO II

. MARCO TEÓRICO

Introducción

A lo largo de este capítulo se exponen los principales conceptos que conforman el entramado teórico-metodológico de nuestro objeto de estudio. En el primer apartado se explican los argumentos que hacen viable la realización de un estudio enfocado en los sujetos, a partir de una breve revisión de la noción de sujeto en las ciencias sociales y de los principales conceptos del análisis institucional a partir de los fundamentos del análisis fenomenológico de la vida cotidiana de Berger y Luckmann. En el segundo apartado se puso en juego el concepto de internacionalización con la noción de sujetos, identificando sus principales dinámicas como la movilidad académica y sus principales enfoques y perspectivas.

2.1 Un estudio sobre sujetos

La concepción del sujeto en las ciencias sociales se ha transformado a lo largo de los últimos siglos y en su análisis se han desarrollado diversos elementos que no se mantienen fijos en el tiempo. Por esta razón, se coincide con Jodelet (2008) en que es realmente difícil apearse a una sola noción de sujeto. A partir de su revisión del trabajo con los sujetos dentro de la investigación educativa, en este estudio se retomaron ideas que permitieron esclarecer el tipo de sujeto con el que se trabajó. En primer lugar se subraya la idea del sujeto “activo y pensante”, el cual se opone a la idea del “sujeto-objeto” producto de las conceptualizaciones cartesianas, ya que el primero se interroga por la posición que ocupa en la estructura o sistema social, es capaz de oponerse a las coacciones del sistema e intervenir de manera autónoma en el sistema de las relaciones sociales en tanto dueño de su acción. En segundo lugar, se destaca la importancia del contexto que le confiere sentido a la experiencia del sujeto y se retoman, por un lado, la objetivación como evidencia de la vida cotidiana y, por el otro, el proceso de interiorización por medio del cual se integran las normas y valores sociales al espacio interior de los sujetos.

Conforme a los planteamientos de Jodelet (2008) se establecieron dos elementos que guían este trabajo: 1) el análisis del conjunto de objetos que aparecieron en el mundo antes de que el sujeto entrara en escena, a través del establecimiento de las dimensiones temporal y geográfica (el aquí y el ahora), puesto

que de esta forma se accede al mundo intersubjetivo de los sujetos; y 2) la identificación del vínculo que formula el sujeto con la esfera social, el cual lo engarza a diversas estructuras organizacionales por medio de los procesos de objetivación e interiorización confiriéndole sentido a la experiencia del sujeto, por lo que se consigue reflexionar sobre la singularidad, particularidad identitaria o libertad de acción de los sujetos.

Con base en estos elementos, se retoma del estudio de Berger y Luckman (1991) la idea de que el orden social es una realidad que se expresa como un orden naturalizado o común a los sujetos, el cual toma la forma de un mundo compartido entre el sujeto y los “otros”, y supone procesos de experimentación, interacción y comunicación. Como el desarrollo humano está precedido por un orden social ya dado, ayuda a comprender por qué el orden social sobrepasa el desarrollo ontogenético de los sujetos (historia del cambio estructural biológico de un organismo). El mundo es experimentado por los sujetos como una realidad objetiva la cual les antecede, es decir, que los sujetos poseen una historia que no es accesible a través de su memoria. La institución que se presenta ante el sujeto como un hecho externo a él, es una realidad histórica y el sujeto la recibe más como una tradición, que como un recuerdo biográfico: “El conocimiento que tienen de la historia institucional es ‘de oídas’; el significado original de la institución les resulta inaccesible por la memoria.” (Berger y Luckmann 1991:84).

El sujeto desde su génesis interacciona con la sociedad interiorizando pautas, costumbres y valores compartidos dentro del grupo familiar (socialización primaria) y posteriormente en otros entornos sociales como las instituciones (socialización secundaria). Por medio del proceso de socialización el sujeto se afirma como parte de la sociedad, en una relación dialéctica en la que internaliza la realidad objetiva que le es presentada al individuo por un tercero, es decir, que aprehende un acontecimiento objetivo que contiene un significado creado en la subjetividad del “otro”; el significado más importante que le confiere el “otro”, es la imagen de su propio “yo” (Berger y Luckmann, 1991).

En cuanto a la socialización secundaria, Berger y Luckmann (1991) sostienen que las instituciones controlan el comportamiento de los sujetos a partir de pautas definidas de antemano que los canalizan en direcciones determinadas. Las pautas dan cuenta de la existencia de un sistema de control secundario al interno de las instituciones: el “institucionalizarse”, implica que un sujeto se haya sometido al control

social. Posteriormente, este comportamiento institucionalizado se reífica, es decir, se experimenta como una realidad objetiva, externa a la voluntad del sujeto. La forma en la que se institucionaliza el sujeto se basa en la tipificación de acciones las cuales son habitualizadas, acomodadas y adaptadas por el individuo, las cuales se expresan en pautas específicas de comportamiento. El proceso institucionalizador de tipificación inicia desde que dos individuos empiezan a interactuar (desde la génesis del yo). La colección de acciones tipificadas mediante un proceso de internalización posibilitan la asunción del rol del “otro” durante el proceso inicial de socialización en su núcleo familiar y, más adelante, le ayudan al sujeto a asumir diferentes roles con los demás individuos, grupos e instituciones con las que se vincula.

2.1.1 Análisis institucional

Los principales elementos del análisis de Berger y Luckmann (1991) en torno al proceso de identificación de los sujetos con el orden social, son retomados por el análisis institucional aplicado a la investigación educativa, el cual posibilita el estudio de las IES como lugares en donde se llevan a cabo “procesos inestables de identificación”. (Remedi, 2004). Remedi (2004a) señala que el análisis institucional se propone profundizar el estudio de las IES catalogadas de excelencia académica, las cuales equipara con micro-sociedades en las que se lleva a cabo un proceso de identificación masiva entre determinadas comunidades académicas con el ideal promovido por la institución (Remedi, 2008).

El análisis institucional abarca a los sujetos en la institución, la historia de la institución (trama argumental o novela de la institución), la cultura institucional (las prácticas de los sujetos situadas en la institución) y en medio de todos los elementos mencionados, la cultura experiencial (centrada en las prácticas expresivas de los sujetos institucionales en sus trayectorias personales y académicas) (Remedi, 2008). De estos elementos, se retomó el concepto de historia de la institución, para identificar al CIESAS como una estructura que organiza las prácticas de los sujetos en función de su historia oficial en la cual pretende que los sujetos queden inscritos. Por medio de este concepto, se pretende desenmascarar el recuerdo institucional que pervive en la institución como mecanismo que aprehende a los sujetos y los lleva a conducirse bajo una forma particular de practicar la enseñanza y la investigación basados en la internacionalización de la ciencia.

Se pretende acceder a la historia de los sujetos en la institución, como un mecanismo que permita identificar los rastros del pasado en el presente y adentrarse

en las estructuras socio-culturales fijadas a una temporalidad, accediendo al pasado y al presente de la estructura histórica de la institución, la cual da cuerpo a la identidad de los sujetos (Remedi, 2004) .Además, se consideró que el análisis de los recuerdos biográficos de los sujetos (a través de la entrevista) faculta adentrarse a las situaciones o acontecimientos pasados que enuncian la historia institucional y a su vez examinar los procesos de institucionalización, rituales y hábitos de los sujetos, que marcan ciclos en los establecimientos a través de estructuras de repetición. Estos elementos permiten identificar las estructuras de repetición en las que se vive una constante sedimentación (guion de signos y tipificaciones) y se cristalizan roles que operan como un guion pautado que rigidiza la memoria institucional (Remedi, 2004).

Se puso énfasis en la cultura experiencial, la cual cobra relevancia a partir de las interacciones significativas que los sujetos llevan a cabo de manera consciente o inconsciente, las cuales reproducen la cultura específica y los significados de la institución. Reconocer las interacciones significativas conlleva a observar a la institución como un sistema cultural. El sistema cultural se constituye por los componentes ideológicos (ritos, mitos, valores, leyendas, tradiciones, entre otros) que sostienen a través de la historia de la institución los constructos identitarios de los sujetos. Este sistema se mantiene en constante tensión con el sistema socio-estructural en el marco de las múltiples identificaciones que hacen los sujetos en la institución. Lo socio-estructural comprende las políticas (de reclutamiento, de formación, etc.), estrategias (propósitos y metas) y estructuras académicas administrativas (de autoridad, mecanismos de control) que se desarrollan en el proceso institucional. En la interacción de ambos sistemas se concretizan los organizadores institucionales y el saber institucional (Remedi, 2004a)

Se recalca la importancia para este trabajo del sistema cultural institucional en cuanto permite: 1) analizar la estructura de valores y normas que construyen una forma de pensar y actuar en la institución; 2) profundizar en el estudio de las representaciones sociales establecidas históricamente, las cuales constituyen la asignación de roles, hábitos de pensamiento y acción, entre otros elementos, que han sido admitidas e interiorizadas de forma indefinida por los sujetos; 3) identificar las estructuras de permanencia en la institución a partir del sistema imaginario y simbólico que instala sobre los sujetos y la institución, 4) indagar cómo el sistema simbólico (mitos fundadores, ritos de iniciación, construcción de héroes o leyendas, desarrollo de relatos, entre otros) genera una diversidad de escenarios que se colocan en la

memoria colectiva de los sujetos y tejen la novela institucional; 5) identificar la sedimentación de las acciones de los sujetos(novela institucional) las cuales les sirven como sistemas de significación y legitimación a sus prácticas; 6) examinar el proceso de internalización del cuerpo simbólico por parte de los sujetos, a través del estudio de la realización de determinadas acciones, exigencias o conductas.

El interés por este enfoque se debe a que la “historia oficial” de la institución permite adentrarse en la subjetividad de los sujetos y a través de las memorias del pasado de la institución, acceder al imaginario institucional de los sujetos. Estos dos elementos cobran relevancia para la reconstrucción de las trayectorias en proceso de internacionalización del grupo de sujetos con el que se trabajó en nuestra investigación, ya que el análisis del “pasado institucional” se concibe como un desciframiento de los pactos y denegaciones entre la institución y los sujetos, a partir de los cuales los sujetos van marcando sus propios trayectos bajo diferentes compromisos e intereses (Remedi, 2008).

2.2 El concepto de internacionalización: una estrategia situada dentro de la esfera de acción de los sujetos.

En los siguientes apartados se examinó el concepto de internacionalización y su articulación con los sujetos. Como se mencionó en el apartado introductorio, la noción que guió nuestra investigación alude a un conjunto de capacidades y destrezas que las instituciones vinculadas a la educación superior y la producción científica desarrollan ante el entorno cambiante de la globalización, convirtiéndola en una dinámica o estrategia que lleva a cabo una serie de programas y políticas específicas asumidas por gobiernos, sistemas e instituciones educativas para responder a las demandas que les son impuestas por la globalización (Altbach *et.al.*, 2010).

Bajo el sentido anterior, los sujetos involucrados en las instituciones que conforman los sistemas de educación superior y producción científica, deben ser preparados para desempeñarse en el nuevo contexto de la globalización. Las tendencias globales (que constituyen un conjunto de fuerzas de tipo social, político, económico y tecnológico) se consideran como una realidad social inevitable para las instituciones, por lo que éstas deben de enfrentarse a las implicaciones que esto conlleva de manera constructiva. Algunos de los ejemplos que orientan los efectos de la globalización en la educación superior son el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información, el surgimiento de nuevas formas de financiamiento, la aceptación concomitante de las fuerzas del mercado y su comercialización, la creciente movilidad

académica y estudiantil sin precedentes en la historia, la propagación y homogeneización de las ideas científicas, el dominio de la lengua inglesa como lenguaje universal de la ciencia, entre otros (Altbach, 2008).

Entonces, ¿cómo se explica la relación que mantiene la estrategia de la internacionalización con los sujetos? Partiendo del entendido de que la globalización afecta directa e inevitablemente los sistemas de educación superior y producción científica en el mundo contemporáneo y que la internacionalización se plantea como una estrategia para responder a la globalización (políticas y programas), Altbach *et.al.* (2010) introduce el dispositivo de “control” para diferenciar ambos fenómenos. El “control” como un mecanismo diferenciador, no sólo permite distinguir la proximidad en la que se desarrollan ambos fenómenos, si no que ayuda a entender la esfera de acción de los sujetos dentro de éstos. Altbach *et.al.* (2010) señala que la globalización y sus efectos se encuentran fuera de la esfera de “control” del actor o grupo de actores y en el proceso de internacionalización son los actores (a través de las instituciones) quienes toman el “control” de sus acciones para responder a las demandas que les impone el contexto de globalización por medio de diversas estrategias. En cuanto a las estrategias, éstas se llevan cabo “en casa” (*internationalization at home*) cuando se plantea inyectar la dimensión internacional en el lugar de origen por medio de la incorporación de elementos internacionales o interculturales, o bien, pueden realizarse “en el extranjero” (*internationalization abroad*) cuando se plantea proyectarse fuera del país de origen.

2.2.1 Globalización e internacionalización

Debido a que la diferenciación entre los fenómenos de globalización e internacionalización suele ser confusa y conlleva al uso indistinto de términos como dimensión internacional, cooperación internacional y globalización, entre otros, para finalizar este apartado, se plantean las diferencias entre ambos conceptos.

Scott (1998) y Enders y Fulton (2002) plantean que la internacionalización está ligada a los grandes procesos de cooperación entre estados y la diplomacia intrafronteriza. Bajo esta percepción, se refleja un mundo en el que los estados todavía juegan un papel principal en la construcción de las relaciones diplomáticas basadas en la cooperación mutua, los límites entre el estado, el mercado y las instituciones de educación superior. La globalización por su lado, se encuentra ligada a la reestructuración del estado-nación por medio de la desregularización de sus controles económicos y políticos, la apertura de los mercados (en los cuales se incluye el de la

educación superior) y el aumento de los principios de competencia, eficiencia y gerencialismo. En un entorno globalizado, el poder del estado se encuentra fragmentado por las limitantes que le imponen las políticas que regulan los sistemas de educación superior.

En otro sentido, se plantea la internacionalización como una especie de regionalización, en la cual, por un lado, la educación superior actúa como parcela de los procesos de globalización, estableciendo cooperación entre países vecinos para afrontar la presión de otros países. Y por otro lado, se plantea como un proceso de crecimiento regional basado en la integración (lo cual implica una interacción basada en los supuestos de la cooperación mutua y la horizontalidad) entre distintos niveles: naciones y regiones locales, sectores de una región e instituciones de educación superior, programas de colaboración regional con una unidad o centro educativo, entre otros (Enders y Fulton, 2002).

En un mundo tan cambiante como en el que se vive en la actualidad, pueden surgir distintas incertidumbres sobre las dinámicas entre el estado y los mercados educativos, las cuales son difíciles de aclarar en contextos dinámicos y contradictorios. Los conceptos hasta aquí planteados no resuelven por sí mismos la incertidumbre pero permiten desarrollar modelos teóricos centrados en las particularidades de las dinámicas que se observan en los sistemas de educación superior, como en el caso mexicano.

2.2.2 La movilidad como un elemento de la internacionalización

Dentro de las distintas formas en las que se manifiesta la internacionalización, algunos de sus elementos se han sostenido a lo largo del tiempo en contextos locales, nacionales y regionales, tales como como la movilidad de estudiantes, académicos y científicos. La movilidad no es un fenómeno nuevo, el ir y venir de aprendices entre las universidades instauradas durante la edad media era un hecho constante. Pero actualmente este fenómeno ha ganado interés entre los diversos especialistas en educación superior en el mundo. No es para menos, ya que en las cifras presentadas por la OECD en 2012 se observa la ampliación de la movilidad durante la última mitad del siglo veinte e inicios del veintiuno: en el periodo entre 1975 y 2010 el número de estudiantes formados fuera de sus países natales pasó de 0.8 millones a 4.1 millones (OECD, 2012:362).

La mayoría de los especialistas coinciden en que la movilidad académica se ha incrementado exponencialmente a partir del fortalecimiento de la dimensión

internacional en los sistemas nacionales de educación superior durante las últimas décadas (Enders y Fulton, 2002; Altbach y Ruiz, 2009; Wildavsky, 2010; Streitwieser, 2014; Didou y Renaud, 2015). El sobresaliente crecimiento es atribuido, entre otros factores, a la homogeneización de los sistemas nacionales de educación superior, a la cada vez más amplia aceptación internacional de las certificaciones y a la expansión de los mercados globales académicos (Altbach, 2004). Otro factor determinante, según la OECD, ha sido el aumento mundial de la matrícula de estudiantes de educación terciaria, que tan sólo en el periodo de 2000-2010 incrementó de 77 millones en 2000 a 177 millones en 2010 (OECD, 2012).

El destino de estudiantes y profesores móviles ha sido variable según la época, sin embargo, la preferencia por los centros educativos de los países desarrollados ha sido constante, hecho que refleja las disparidades económicas y sociales que se han reproducido en el mundo durante los últimos siglos:

La desigualdad es una parte inevitable tanto del fenómeno de los estudios en el exterior como del sistema internacional del conocimiento. Los países industrializados controlan el sistema. Las ideas, los productos, los libros y las revistas, como así también las metodologías y las orientaciones de las naciones desarrolladas tienen la supremacía en el sistema (Altbach, 2001:254-255).

Los datos en cuanto al origen de los agentes móviles y sus destinos han generado una perspectiva imperante acerca de la movilidad, la cual sostiene la lógica de la supremacía de los países desarrollados sobre los que se encuentran “en vías de desarrollo”. Sin embargo, además de la discusión sobre la hegemonía de algunos países en torno a la formación especializada de investigadores, la producción científica, la jerarquía de algunas comunidades científicas y otros temas implicados, los investigadores deben identificar los elementos que constituyen los principales modelos de estudio sobre la movilidad, a partir del análisis de sus factores, lógicas y dinámicas involucradas.

2.2.3 Modelos de la movilidad

La movilidad académica ha sido clasificada conforme al tipo de elementos que intervienen en el intercambio que involucra y ha sido conceptualizada de diversas formas a lo largo de las últimas décadas. En cuanto al primer asunto, se identificó con

base en la tipología de Knight (2014) que la movilidad ha transitado a lo largo de los siglos abarcando tres tipos de generaciones: 1) movilidad de personas (estudiantes, profesores, científicos e investigadores que se han movido desde el funcionamiento de las universidades), 2) movilidad de programas e instituciones educativas (desde finales del siglo XX) a través de los proveedores educativos en la forma de universidades binacionales, franquicias de campus, *twinning*s, virtuales, entre otros; y 3) en la forma de centros regionales de educación, a partir del siglo XXI. El tipo de movilidad al que se apegó este estudio, es el que se refiere a las personas, el cual es considerado como el más antiguo de los tres tipos mencionados.

En cuanto a la conceptualización de la movilidad, ha prevalecido la idea de la fuga de cerebros o migración de talento, la cual surgió en los años sesenta. Según Pellegrino (1993), en las aproximaciones teóricas sobre el tema predomina: 1) una conducta racionalmente elegida por los migrantes bajo un mecanismo de equilibrio entre las fuerzas de la oferta y la demanda; 2) marcos conceptuales basados en la noción de imperialismo y la concepción de un mundo dividido por el antagonismo centro-periferia; 3) la emigración de personas altamente calificadas como una expresión de desequilibrio de poder entre las naciones desarrolladas y subdesarrolladas y un obstáculo para superar las desigualdades entre el centro y la periferia.

La fuga de cerebros refiere a una pérdida de recursos en forma de talento humano, o a la salida o migración de recursos altamente calificados. Bajo la concepción de pérdida, la movilidad estudiantil es uno de los factores principales que facilitan la fuga. Se trata de un problema de pérdida de talento y de recursos financieros que implican un freno al desarrollo científico y tecnológico de un país. La dinámica de pérdida se da generalmente en un sólo sentido, de los países en desarrollo hacia los industrializados.

Se reconoce otra visión de la movilidad que reconoce los aspectos positivos en forma de migraciones circulares (con retornos transitorios) o diásporas y comunidades dispersas por el mundo que no pretenden regresar a su país de origen pero estrechan vínculos mediante el sentido de pertenencia (Pellegrino, 1993). En ambos casos se subraya la interacción de los sujetos móviles hacia-con sus pares residentes en el país de origen, a partir de proyectos con objetivos comunes que permiten estimular el desarrollo académico y científico mediante la cooperación a distancia o visitas

periódicas. Con base en esta concepción, algunos especialistas como Didou y Gérard (2009) plantean a partir de la idea del vínculo que:

... la movilidad de los investigadores no es de sentido único sino que implica agentes en los países de partida y de llegada. Genera un proceso de circulación de los saberes y de establecimiento de vínculos, tanto o quizás incluso más de lo que nutre una dinámica de pérdida de los “portadores” de saberes, encarnados por los científicos. (Didou y Gérard, 2009:22)

A partir de esta concepción más positiva de la movilidad los autores analizan la circulación de saberes con base en el concepto de cooperación que se contrapone a las ideas de la asimetría, hegemonía y marginalidad entre el centro y la periferia. Desde esta perspectiva parten algunos análisis para documentar los efectos de la migración de estudiantes, profesores y científicos sobre la estrategia de la internacionalización en algunos espacios académicos, o el surgimiento y desarrollo de ciertas disciplinas, escuelas de pensamiento, grupos de trabajo científico o laboratorios.

Otro modelo para el estudio de la movilidad se basa en el análisis de las variables de atracción y expulsión de los agentes móviles. Bajo esta perspectiva Choudaha y de Wit, (2014) reiteran la importancia de analizar el comportamiento y los patrones de la movilidad poniendo énfasis en las preguntas del cómo y el porqué de la movilidad. Para llevar a cabo esta tarea, se basan en las variables de atracción o expulsión (de carácter interno y externo) de las personas móviles, determinados por una compleja red de factores económicos, sociales y demográficos, entre otros. Un ejemplo de las variables de atracción, es la existencia de oportunidades externas al país de origen (en cuanto a formación o desarrollo de la profesión). Otros especialistas que han contemplado las variables de expulsión como marco de referencia, como Didou y Gérard, (2009) y Wätcher (2014), subrayan la ausencia de oportunidades en el país de origen o un déficit en los estándares de la calidad de los sistemas de educación superior y de posgrado, como un factor para llevar a cabo la movilidad de estudiantes, profesores y científicos hacia afuera de sus países natales.

2.3 Conclusiones del capítulo

Por medio del análisis del resurgimiento del sujeto en las ciencias sociales realizado por Jodelet (2008), el orden social de Berger y Luckmann (1991) y el análisis institucional, en este capítulo se identificaron las principales contribuciones que hacen viable un estudio sobre los sujetos bajo las dinámicas de la institución, las cuales se sintetizan en: la inscripción del sujeto a un orden social determinado, el sentido que le confiere el contexto a las experiencias de los sujetos, la capacidad del sujeto de objetivar e interiorizar la realidad, el acceso al mundo intersubjetivo de los sujetos, la organización de las dimensiones temporal y geográfica del mundo intersubjetivo, el vínculo del sujeto con la esfera social, el acceso a la reflexividad del sujeto de su particularidad identitaria. En cuanto al interés sobre el análisis institucional, el capítulo señaló la importancia del análisis de la historia de los sujetos en la institución como un mecanismo que permite acceder a la estructura temporal del establecimiento y desentrañar el imaginario institucional de los sujetos que se refleja en los roles y prácticas que desarrollan a través de sus trayectorias.

Adicionalmente, el capítulo buscó clarificar la noción de internacionalización y explicó cómo estructura la acción de los sujetos, a partir de las estrategias de las instituciones, de los sistemas de educación superior y de producción científica para adaptarse a las tendencias de la globalización. Se subrayó la importancia de la dinámica dentro de la esfera de acción de los sujetos, haciéndolos partícipes del control de sus acciones para cambiar o adaptarse al contexto globalizador, y se señalaron distintas acepciones y alcances del término con el fin de distinguir algunas de sus dinámicas actuales entre la globalización y los sistemas de educación superior y producción científica.

Por último, se expuso la importancia que tiene la movilidad académica para la dinámica de internacionalización, identificando algunos datos de la movilidad que permiten señalar la actualidad y relevancia de este fenómeno. Asimismo, la revisión de distintos enfoques, modelos y percepciones de la movilidad permitió señalar algunas de sus dinámicas, como las de pérdida-ganancia, atracción-expulsión y el tipo de intercambio que involucra: movilidad de personas, de programas e instituciones educativas y centros regionales de educación.

CAPÍTULO III

ANTECEDENTES Y CONTEXTO DEL ESTUDIO

Introducción

Este capítulo es una revisión histórica que permite rastrear la emergencia, desarrollo y cambio de la dinámica de internacionalización en torno al ejercicio antropológico y su enseñanza. Su objetivo principal es identificar los antecedentes de las prácticas de internacionalización del grupo de entrevistados. Para llevar a cabo dicha revisión, se analizan los procesos de profesionalización de la antropología y de conformación de la carrera académica puesto que ambos procesos, según el modelo de Clark (1992), delimitan el actuar de los sujetos en los establecimientos dedicados a la investigación y enseñanza. Aunado a esto, en el capítulo se identifican las características principales de la actual planta académica del CIESAS, para reconstruir el contexto de referencia en el que se desarrollan las trayectorias del grupo de académicos del interés de este trabajo.

La organización del capítulo consta de dos apartados, el primero está dedicado al análisis de los antecedentes de la internacionalización que, a su vez, se divide en dos partes: en la primera trata el proceso de profesionalización de la antropología, define la noción de profesionalización, explica los cinco periodos que componen el proceso: gestación, institucionalización, consolidación, crisis y globalización; e identifica los elementos de la internacionalización en torno a la práctica y enseñanza de la antropología. La segunda parte aborda el desarrollo de la carrera académica, explora el auge de la figura del académico en el marco de la expansión del sistema de educación superior (SES), el proceso organizativo del CIESAS y los antecedentes de su modelo de carrera académica. Finalmente, en el segundo apartado se presenta un breve panorama de la plantilla académica del CIESAS en 2012, a partir de los elementos del máximo grado de estudios, lugar de formación y adscripción al SNI.

3.1 Antecedentes de las prácticas de internacionalización del grupo de entrevistados.

En los siguientes apartados se identificaron los antecedentes de algunos elementos de la internacionalización presentes en las prácticas de los sujetos que conforman la unidad de análisis de esta investigación, por medio del análisis retrospectivo de los

procesos de profesionalización de la antropología, de la profesionalización de la carrera académica y del surgimiento del CIESAS.

3.1.1 Proceso de profesionalización de la antropología en México

La disciplina antropológica en México tiene ya una larga historia. Entre los historiadores de la ciencia no hay un acuerdo pleno sobre la paternidad de la antropología en México³. Sin embargo, es posible trazar las líneas fundamentales de su profesionalización. Dentro de los estudios que abordan esta temática, predomina la perspectiva de la historia política sobre la historia social, económica e intelectual, ya que persiste una forma dominante para periodizar la actividad antropológica basada en los acontecimientos externos de la disciplina que abarcan el desarrollo del Estado nacional y su política (García Mora, 1988). Considerando este señalamiento, se tomó distancia de la historización que vincula el desarrollo de la disciplina con el del estado mexicano, recurriendo a la reflexión sobre los diversos procesos y dinámicas que han llevado a la antropología a legitimarse como una disciplina científica y consolidarse como una estructura institucional para la enseñanza de la profesión y la investigación.

Noción de la profesionalización

La profesionalización se concibió en este trabajo como el proceso de desarrollo y consolidación de una profesión. Con base en el estudio de Sánchez y Saez (2004) se consideraron diversas dinámicas y elementos implicados en dicho proceso como: 1) la conformación de marcos dinámicos que integran una serie de intereses formativos, culturales, sociales, políticos y económicos (Burrage, 1990); 2) el análisis de una serie de eventos históricos que establecen un recorrido por medio del cual las ocupaciones pretenden llegar a ser profesiones (Wilensky, 1964); 3) la identificación de diversos fenómenos ligados al proceso de credencialización como la asociación entre la adquisición de títulos académicos, la búsqueda de posiciones sociales más altas, la expansión del sistema educativo y la inflación de los títulos (Collins, 1979; Larson, 1979); 4) que sólo se llegan a profesionalizar aquellos trabajadores que logran obtener el control sobre su propia formación (Collins, 1990); y 5) que los profesionales actúan en

³ En la revisión historiográfica de la antropología mexicana de García Mora, se plantea una controversia en torno al modelo de paternidades, que intenta explicar el inicio de la antropología mexicana en torno a un personaje, el cual puede ser Bernardino de Sahagún o Manuel Gamio. La elección del primero se sustenta bajo la noción de antropología definida por su objeto de estudio –de forma tal que los escritos coloniales del fraile sobre las sociedades y culturas indígenas del siglo XVI son considerados como los primeros trabajos antropológicos en el país-. El segundo nombramiento tiene que ver con el inicio de la antropología moderna y se escoge a Gamio por ser el primer mexicano formado como antropólogo a quien se le atribuye el surgimiento de las primeras instituciones dedicadas a la antropología a inicios del siglo XIX. (García Mora, 1988)

consecución de la obtención de status, privilegios y poder (Perkin, 1989).

Otro aspecto relevante a señalar del estudio de Sánchez y Saez (2004) es el papel que juega el sistema de educación superior para consolidar las profesiones. Estos autores retoman a Parsons (1982) para ubicar que este sistema potencia la acción de los profesionales al reunirlos en organizaciones, incluso en profesiones consumadas al margen de la universidad. Señalan que es en el sistema universitario en donde se delegan las funciones que adquieren los grupos ocupacionales que logran el status de profesión, por medio de la conducción y autorregulación de sus propios procesos de profesionalización; y que en el sistema se adquiere un cuadro determinado de saberes que conformarán una cultura sistemática autorregulada por códigos deontológicos bajo los cuales se guiarán las acciones de los profesionistas, así como la vocación de servicio a la comunidad.

Periodo de gestación (1863-1867).

La gestación de la práctica profesional de la antropología se sitúa durante el gobierno ilustrado de Maximiliano I, cuando se constituyó un “pequeño gremio” o espacio de trabajo en donde la investigación inició su práctica y enseñanza, conjuntando el acervo documental y bibliográfico en el Museo Nacional (renombrado como Museo Público de Historia Natural, Arqueología e Historia por Maximiliano I). El museo fue impulsado como una institución de carácter público, promotor de la investigación, la conservación del patrimonio, la difusión pública del conocimiento y formadora de la conciencia nacional (Arizpe, 1993; Medina, 1996; Moreno s.f.).

Las comunidades ilustradas mexicanas y extranjeras de la época, Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística y la *Comission Scientifique du Mexique* recibían sostén de la administración de Maximiliano I. La interacción de dichas comunidades significó un avance para la realización de los primeros estudios de exploración arqueológica, etnológica, antropológica, de la historia natural y de la geografía del país, intercambiando ideas entre intelectuales nacionales y extranjeros (Moreno, s.f.).

Los extranjeros ilustrados eran primordialmente europeos y norteamericanos formados en las ciencias sociales y antropología. Desempeñaron el papel de investigadores y maestros de un grupo de aprendices mexicanos quienes ya habían sido formados previamente en disciplinas como el derecho o la medicina o contaban con una trayectoria como líderes agrarios o indígenas (Arizpe, 1993; Medina, 1996). El enfoque de la antropología que trajeron los científicos extranjeros se mantuvo en concordancia con el pensamiento positivista que dominó a Europa y los Estados Unidos durante la segunda

mitad del siglo diecinueve. Bajo esta perspectiva, y bajo las influencias de las teorías darwinistas, se planteó una interpretación unilineal de la evolución de la humanidad que propiciaba el cuestionamiento del estatuto humano de los habitantes autóctonos del “nuevo mundo” (Bueno, 2010).

Aunque el Museo no logró permanecer tras la derrota de Maximiliano I ni durante los gobiernos subsecuentes del juarismo, la importancia de este espacio para la práctica de la antropología radica en el inicio de la formación antropológica a través de un espacio institucional, la experiencia de intercambio de conocimientos entre las comunidades ilustradas mexicanas y extranjeras y el desarrollo de una visión de la antropología colonial o externa, la cual fue considerada un siglo más adelante como la base que tenía que ser combatida por medio del desarrollo de una visión nacionalista y/o localista de la antropología.

Periodo de institucionalización (fines del siglo XIX a 1934)

La trascendencia de este periodo se sitúa sobre la génesis y fortalecimiento del vínculo entre la antropología y el estado mexicano, a partir de la atribución que se le dió a la disciplina para la organización de la nación y la identidad mexicana, con base en los fundamentos del culturalismo y el desarrollo del pensamiento indigenista de Manuel Gamio y otros intelectuales de la época.

Durante el porfiriato, el pensamiento antropológico se mantuvo aliado a los grupos en el poder y a las élites de intelectuales, quienes asumieron un proyecto político nacional en busca de la modernidad, de “orden y progreso”. La visión del positivismo y el evolucionismo lineal en la antropología transformó su visión sobre las culturas autóctonas de lo “primitivo” o “exótico” a la conceptualización del indio como un problema ligado al retraso y antimodernidad. La antropología se transformó en una herramienta al mando del poder en aras del exterminio de lo indígena para la consiguiente instauración de un modelo de nación de remarcada distinción racial y de clase (Bueno, 2010).

El vínculo que se estableció entre las élites intelectuales y los dirigentes políticos a través de la antropología, favoreció la creación del Museo Nacional Mexicano en 1906 y la Escuela Internacional de Arqueología y Etnografía Americanas en 1911. En estos dos espacios se llevó a cabo la enseñanza de la antropología. La Escuela se fundó bajo el respaldo económico de los gobiernos de México, Estados Unidos y Prusia, y académicamente de las universidades de Harvard, Pensilvania y Columbia. Sus primeros directores fueron dos antropólogos extranjeros: Eduard Seler y Franz Boas. Uno de los discípulos más importantes del culturalismo norteamericano de Boas fue Manuel Gamio,

quien inició como su alumno en la Universidad de Columbia y continuó su formación en la Escuela hasta convertirse en su director en el periodo de 1916 a 1920, fecha en que fue cerrada. La Escuela desapareció ante las condiciones problemáticas que impuso la Primera Guerra Mundial y los constantes conflictos armados y políticos a lo largo de la revolución mexicana, los cuales dispusieron un entorno incierto para el desarrollo de la enseñanza y la investigación (Bueno, 2010).

La importancia de Gamio y su labor en diversos espacios institucionales después de la época de la revolución, merecen una mención especial, ya que le aportó a la antropología mexicana un perfil singular. Según Ramírez (2011), el pensamiento de Gamio estableció los principales elementos que orientaron la antropología entre la primera y tercera década del siglo XX, por medio de la reivindicación de su sentido social y como ciencia aplicada, del enfoque integral como característica teórica y metodológica, de la población indígena como su objeto de estudio; y de la orientación de la disciplina como instrumento al servicio de la construcción de la nación mexicana y la refundación de su sociedad.

Para ello atribuye a la antropología un cometido práctico, un propósito pragmático, una finalidad política; hacer de México una nación moderna e integrada con base en la pluralidad de poblaciones regionales comprendidas en su extensión territorial. (Aguirre Beltrán, 1993:174)

Gamio creyó en el destino de una sola cultura nacional y ubicó a la civilización europea en la cumbre de la civilización (Aguirre Beltrán, 1993). Retomó las ideas positivistas de Andrés Molina Enríquez de raza, progreso y mestizaje, postulando una idea de unificación de la sociedad nacional a través del reconocimiento del “indio” y la labor “indigenista” la cual incorporaría a la sociedad moderna la cultura indígena a través del estudio de las “poblaciones regionales” y la derivación de proyectos gubernamentales en torno a la “forja de la nación” (De la Peña, 2008). El indigenismo se vio fortalecido con los planteamientos de Gamio, sin embargo es un campo que rebasa a éste personaje ya que encuentra raíz en un grupo muy extenso de intelectuales y es poco lo que se puede profundizar en esta investigación acerca de su inicio y desarrollo. Simplemente se referirá la importancia del vínculo que se estableció a través del indigenismo entre la disciplina y el estado mexicano con base en la teoría de la asimilación cultural norteamericana y en torno al ideario del nacionalismo revolucionario (enfocado a la reconstrucción nacional y

establecimiento de un nuevo proyecto de nación a través de distintos espacios y proyectos políticos, sociales, educativos y culturales). Algunos de los personajes involucrados en este proceso, además de Gamio, fueron José Vasconcelos, Alfonso Reyes, Luis Cabrera, Gregorio Torres Quintero, Moisés Sáenz, entre otros (De la Peña, 2008; Bueno, 2010).

Para finalizar el apartado, se señala que la internacionalización de la enseñanza y el trabajo científico se fomentó a partir de la formación de los antropólogos mexicanos bajo la corriente culturalista norteamericana, principalmente a través del pensamiento de Boas y la Escuela, y se caracterizó por una fuerte vinculación de la docencia con la investigación, cuestión que propició la participación de los estudiantes mexicanos dentro de proyectos de investigación de reconocidos profesores extranjeros (Bueno, 2010),

Periodo de consolidación (1934-1970).

El periodo de consolidación de la profesión sucedió a lo largo del periodo presidencial cardenista (1934-1940) y del llamado “milagro mexicano” (1940-1970)⁴. Entre la década de los cuarenta y los sesenta se suele situar “la época de oro” de la antropología mexicana, escenario en el que la antropología mantuvo su liderazgo en la política indigenista del estado y desarrolló diversas escuelas de pensamiento. Una de las principales figuras institucionales para el periodo fue Gonzalo Aguirre Beltrán, quien, ocupando diversos cargos públicos y académicos, desarrolló su propia idea de la integración nacional del indio o unificación a través de su concepto de “aculturación” y el estudio de los procesos de transmisión cultural en las relaciones de poder y sus aspectos psicológicos (De la Peña, 2008).

Durante el cardenismo se fortaleció la participación de los antropólogos en diversos ámbitos institucionales, así como en otros espacios dedicados a la investigación y la lucha indigenista, algunos ejemplos fueron: el Instituto Lingüístico de Verano y el Primer Congreso Indigenista Interamericano (en Pátzcuaro, Michoacán), el cual dio pie a la fundación del Instituto Indigenista Interamericano en la Ciudad de México, dependiente de la Organización de Estados Americanos (OEA). El gobierno cardenista proporcionó solidez a la antropología a través de diversos proyectos políticos, educativos y culturales, así como la apertura para la recepción de patrocinio a la investigación por parte de varias instituciones norteamericanas, como la *Smithsonian*, la *Carnegie*, la Fundación *Wenner-Gren*, la Universidad de Chicago, la Universidad de Yale y la Universidad de Tulane (De la

⁴ Periodo de crecimiento sostenido, desarrollo industrial, consolidación del mercado interno y la incursión del país en la economía mundial

Peña, 2008). Este apoyo se tradujo en el fortalecimiento y desarrollo de diversas escuelas de pensamiento antropológico, como el historicismo cultural, la antropología aplicada y el enfoque sociológico, entre otras.

La formación de los antropólogos durante el periodo se llevó a cabo dentro del Departamento de Antropología adscrito a la Escuela de Ciencias Biológicas del Instituto Politécnico Nacional (IPN) con base en un programa de estudios bajo un modelo de estudios que contempló la carrera de antropología con especialidad en antropología física o social. En 1942, el Departamento se incorporó al recién creado INAH tomando el nombre de Escuela Nacional de Antropología y en 1946 se incorporó la carrera de historia para lo cual tomó el nombre de ENAH (Ramírez, 2011).

El programa de la ENAH se había consolidado hacia finales de la década de los cuarenta y ganó prestigio entre las comunidades de antropólogos nacionales e internacionales, a través de las investigaciones realizadas por sus alumnos, profesores y egresados en el extranjero, así como al intercambio académico por medio de los programas de becas que atrajeron a estudiantes de América Latina, Estados Unidos y Europa (Ramírez, 2011). Por otro lado, Bueno (2010) señala diversos vínculos que sostuvo el centro con científicos de renombre internacional a través: de la fundación de la *Society for Applied Anthropology* (organismo que representó a diversos antropólogos estadounidenses que trabajaron arduamente en la ENAH, como George Foster, el cual se asumió como una asociación internacional), la investigación sobre el origen del primer hombre americano dirigida por el francés Paul Rivet (primer profesor huésped de la institución), la fundación de la cátedra sobre Mesoamérica por el alemán Paul Kirschhoff, entre otros ejemplos (Bueno, 2010).

A pesar del prestigio ganado entre la comunidad científica nacional e internacional, la ENAH abrigó serios problemas ligados al reconocimiento de la carrera por parte de la Dirección General de Profesiones (DGP). Los primeros egresados no conseguían un título profesional ya que la DGP no había contemplado la práctica antropológica como una profesión formal. En 1955 se organizó la Asociación de Antropólogos Profesionales (AMAP) (en la actualidad, Colegio Mexicano de Antropólogos, A.C.) por parte de los inconformes que solicitaron ser reconocidos oficialmente como el resto de profesionistas. Se llevaron a cabo numerosas negociaciones entre estudiantes y profesores de la ENAH y el Sindicato de Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y de la Secretaría de Educación Pública (SEP). La SEP resolvió en 1958 que se inscribieran las carreras de antropología en la DGP y una vez resuelta la problemática de la profesionalización, la

AMAP siguió interviniendo en las problemáticas clave para atender las demandas de reivindicación académica y económicas de los antropólogos del INAH, como en 1964 con el proyecto de restructuración del INAH, en 1971 con el “movimiento de pasantes” y en 1972 en lo relativo a la propiedad nacional y los bienes arqueológicos (Medina, 1996).

En esos años, se crearon más instituciones dedicadas a la enseñanza de la antropología además de la ENAH, como: el Departamento de Antropología del *Mexico City College* en 1947 (después Universidad de las Américas), institución privada que dedicó un programa al estudio del México Antiguo por medio de clases en inglés y orientadas en gran parte a estudiantes estadounidenses; la Escuela de Antropología de la Universidad Veracruzana en 1957 (programa dedicado a implementar las políticas indigenistas) y la Escuela de Antropología Social de la Universidad Iberoamericana (primer programa vinculado a la escuela británica y la antropología social), fundados los últimos dos por Aguirre Beltrán (Bueno, 2010).

Finalmente, el periodo cerró con un sinfín de proyectos en diversos espacios producto de la vinculación internacional. Antropólogos extranjeros vinculados a la escuela norteamericana, como Roberto Redfield, Sol Tax, Ralph Beals, George Foster, Isabel Kelly y a la escuela británica como Bronislaw Malinowski, dirigieron equipos de trabajo en diversas instituciones, incluyendo la ENAH, con antropólogos mexicanos y estudiantes. Varios de éstos trabajos dieron inicio a la apertura a otros temas y diversos enfoques como los estudios del campesinado, de los obreros, los estudios regionales, etc. (Bueno, 2010).

Periodo de crisis (1960-1980).

El llamado periodo de la crisis de la antropología mexicana coincidió con diversos acontecimientos del contexto mundial que repercutieron en el compromiso que los antropólogos y los científicos sociales de la época mantenían con el estudio de la realidad social y sus comunidades, como las revoluciones soviética, china y cubana, los movimientos guerrilleros en América Latina y las movilizaciones estudiantiles, feministas y en contra del *apartheid* negro. La antropología de los años setenta entró en una crisis por definir un enfoque, metodología y objeto de estudio propios de la realidad mexicana. Esta crisis devino de un desajuste con las prácticas que se desarrollaban dentro de la disciplina, las cuales, a decir de varios antropólogos de la época, obedecían a normas y valores externos que provenían de diversas tradiciones: “El pensamiento culturalista norteamericano estaba identificado con el imperialismo estadounidense. Al igual que el difusionismo y el funcionalismo eran considerados legitimadores del *status quo*.” (Bueno,

2010). Los antropólogos de la época formularon una metodología propia contrapuesta a la idea de una antropología externa de carácter colonialista, criticando fuertemente la importación de marcos teóricos que en ese momento acontecían en Europa y Estados Unidos. El indigenismo sufrió una severa crítica, el modelo integracionista fue concebido como un instrumento de occidentalización y “exterminio ideológico” de las raíces culturales del indígena. Se pusieron sobre la mesa los proyectos piloto que habían sido concebidos por los antropólogos durante la época revolucionaria y se continuó la discusión planteada en la década de los treinta acerca de la posibilidad de un desarrollo autónomo y paralelo de los grupos étnicos (Sitton, 2008).

Los antropólogos junto con otros investigadores sociales se propusieron replantear la idea de la investigación social, mediante un compromiso más profundo y serio con las comunidades que estudiaban. Esta nueva generación de antropólogos y científicos sociales conocida como “la generación crítica” surgió en México y se expandió por América Latina imprimió a la investigación social características como la denuncia de las condiciones de pobreza de las comunidades que estudiaban. En vinculación con la historia, la sociología y la economía crearon conceptos y modelos propios para el quehacer científico de la región, tales como el colonialismo interno, investigación acción, concientización, dominación étnica, educación bilingüe y bicultural, campesinización y descampesinización (Arizpe, 1993).

Durante el periodo floreció el pensamiento marxista en diferentes matices, desde posiciones que defendieron el marxismo ortodoxo, a versiones estructuralistas o adaptaciones de terminologías marxistas:

De una manera informal, en la antropología mexicana regía una especie de ortodoxia, que incluía varias normas: citar a Marx, o a autores marxistas, criticar a los Estados Unidos y a la antropología gringa –por ser “culturalista” e ignorar los procesos históricos y la lucha de clases—, y criticar el indigenismo. La ortodoxia afectaba también los planes de estudio y las prácticas docentes: abundaban los cursos de marxismo e incluso se utilizaban como textos los manuales de la Academia de Ciencias de la Unión Soviética (De la Peña, 2008:20).

Entre los debates de los marxistas ortodoxos y los que defendían una heterodoxia libre, se abrió paso a la antropología económica la cual propuso modelos alternativos a

los modos de producción capitalista, atendiendo entre otros temas, la dominación, conflictos políticos, élites y estructuras de clase; y aparecieron los estudios urbanos interesados en los procesos de marginalidad, migración campo-ciudad, la clase obrera, desarrollo industrial, maquilas, participación sindical, entre otros. A partir de los años ochenta se aceleró la especialización y proliferación temática por medio de los estudios de género, la antropología médica, jurídica y de las organizaciones, así como de los abordajes multidisciplinarios, el crecimiento demográfico, los derechos humanos, la equidad social, el deterioro ambiental, los desastres naturales y los movimientos sociales, entre otros (Bueno, 2010).

Con el fin de la antropología nacionalista vinculada al servicio del estado, se reorientó la disciplina hacia las instituciones de educación superior. La vida académica se vio fortalecida a partir de la creación de múltiples programas educativos de licenciatura y posgrado y centros de investigación. La ENAH perdió el protagonismo de la formación de antropólogos, ya que se le identificó con el “marxismo dogmático” que inhibía la generación novedosa de conocimiento, y por lo tanto, las nuevas instituciones prefirieron contratar a investigadores formados en el extranjero, en quienes se encomendó la tarea de fortalecer la diversidad temática y a través de sus vínculos internacionales fortalecer la vida académica y científica de los establecimientos. Dicha postura creó una suerte de “nicho purificado” en la vida académica, la cual se interesó por legitimar un espacio dentro de la ciencia básica (Bueno, 2010).

Periodo de globalización

A partir de la década de los ochenta, la economía mexicana se orientó al modelo neoliberal de apertura al mercado interno, se inició una etapa de privatización de empresas paraestatales y se signaron diversos acuerdos comerciales internacionales como el TLCAN. En el contexto de la apertura de las fronteras y sus repercusiones en la producción agrícola e industrial, se suscitaron diversas crisis que impactó en los niveles de vida de la gente y repercutieron en la investigación antropológica y social. Las perspectivas teóricas y temas trabajados en éste contexto pusieron su mirada sobre los estudios regionales (cadenas agroindustriales, circuitos de intermediación comercial), los estudios sobre campesinos y los grupos étnicos (resistencia cultural, cosmovisión y ritual, sistemas de parentesco mesoamericano, medicina tradicional), estudios sobre los sistemas normativos y derecho consuetudinario (autonomía étnica), estudios de interacción e intermediación, revitalización y reorganización identitaria, hegemonía, multiculturalismo y ciudadanía étnica (diversidad cultural, autonomía) , lógicas y símbolos

de las instituciones (clínicas, hospitales, cárceles, escuelas), entre otros (De la Peña, 2008).

La vieja antropología nacionalista, encontró nuevos parámetros de legitimidad y financiamiento ligados al mundo académico, tuvo que pasar como cualquier otra disciplina por los procesos de certificación y evaluación de calidad académica para ser legitimada y obtener recursos, a diferencia de las décadas pasadas donde el estado había sido su proveedor y legitimador principal. En el mercado laboral la demanda de antropólogos en la burocracia estatal fue sustituida por el sector de las organizaciones no gubernamentales, y el sector académico se convirtió en el principal espacio donde los antropólogos laboraron. Sin embargo, el mundo académico se encontró muy limitado en cuanto a la apertura de nuevas plazas académicas, ya que el sistema de educación superior frenó su crecimiento masivo desde los años ochenta. Se diversificaron los espacios para el desarrollo de la antropología, pero su presencia entre la opinión pública y la elite en el poder fue esporádica, a diferencia de otras disciplinas como la ciencia política y la economía (Blanco, 2011).

Elementos de la internacionalización en el proceso de profesionalización.

A partir del análisis del proceso de la profesionalización de la antropología, hasta aquí se identificaron diversas prácticas y valores en torno a la internacionalización las cuales conciernen por un lado, con la institucionalización de la disciplina, la cual permitió la creación de una infraestructura institucional que favoreció la formación de antropólogos, la generación de conocimiento y el financiamiento de ambas actividades. Como parte de la infraestructura, se crearon espacios institucionales los cuales dieron pie a la interacción y vinculación con diversos espacios formativos y de investigación internacionales, a través de los cuales se formaron redes de cooperación para la enseñanza, la investigación y la consumación de proyectos de diferente índole.

Por otro lado, se generó la interlocución de la antropología mexicana con otras escuelas de pensamiento: estadounidense, inglesa, francesa, alemana y latinoamericana principalmente. Los diálogos establecidos tomaron diferentes matices dentro de los periodos analizados, pero en general coadyuvaron a la legitimación de la disciplina dentro de las diversas comunidades científicas, el desarrollo de objetos de estudio, temáticas y problemas teórico-metodológicos, el posicionamiento de diversas instituciones nacionales dedicadas a la antropología y su enseñanza en el marco internacional, lo cual, a su vez, contribuyó al financiamiento externo de diversos estudios e investigaciones realizados en México y en el extranjero, a la recepción e intercambio de estudiantes y académicos,

entre otros.

3.1.2 Proceso de profesionalización de la carrera académica y proceso organizativo del CIESAS

La figura del académico del CIESAS y su modelo de carrera académica tal como se conoce hoy día, surgieron como parte del proceso de profesionalización de la carrera académica del SES y del proceso organizativo del centro, este último caracterizado por una serie de conflictos políticos y sindicales que se desarrollaron al concluir la década de los setenta. A continuación se desarrollan los principales elementos de ambos procesos.

El académico dedicado a la docencia y la investigación

Una de las consecuencias del proceso de profesionalización de la carrera académica fue la transformación de la figura del académico. El académico dedicado a la docencia e investigación El proceso en cuestión, se desarrolló en el contexto de la expansión del SES a partir de seis periodos: surgimiento, expansión inicial y acelerada o masificación, crisis, modificación y reacomodo. El periodo de masificación constituyó los elementos y características generales de la planta académica tal como se conocen hoy día (Grediaga, 2000). Durante dicho periodo se llevó a cabo un proceso de división y segmentación del trabajo académico al interior de los establecimientos de educación superior que ofreció una nueva movilidad social y académica para los profesores universitarios, generando una nueva figura que se trasladó hasta el pico más alto de la pirámide de la carrera académica: el profesor-investigador. Esta nueva figura resignificó la forma de ascender por los peldaños de la carrera académica, dentro y entre los establecimientos educativos, consolidando por un lado, el oficio académico y, por el otro, generando un marcado proceso de diferenciación entre los profesores, algunos orientados predominantemente hacia la gestión, otros hacia la investigación y el resto hacia la docencia de pregrado (Kent, 1986).

En el escenario descrito, se generó una creciente demanda de académicos a lo largo y ancho del SES. Las vacantes ofrecidas por los establecimientos fueron ocupadas por jóvenes egresados de las licenciaturas que en su mayoría carecían de experiencia académica y, por supuesto, no contaban con los estudios de posgrado que en la actualidad son un requisito arraigado para su contratación.

El 74% obtuvo su primer contrato, como académico, en algún programa de licenciatura, antes de los 31 años de edad...el 28% inició su carrera académica antes de cumplir 25 años, esto es, cuando todavía eran parte

del grupo de edad correspondiente a los estudiantes universitarios. (Gil, 1998:65)

Las exigencias de expansión de las instituciones fueron inmensas ante la masificación de la matrícula estudiantil, lo cual devino en la descontrolada contratación de académicos recién egresados que subsanara la voraz demanda. El acelerado y descontrolado desarrollo del sistema educativo en su conjunto implicó un alto costo económico y generó un paupérrimo servicio educativo (Kent, 1986). El crecimiento acelerado del SES coincidió además, con la crisis económica nacional de la década de los ochenta, y a partir de entonces se puso freno a la expansión. El gobierno federal implementó una serie de programas para solventar los efectos del crecimiento no planeado de las décadas pasadas y la baja calidad de los establecimientos se señaló como la principal problemática del SES, adjudicándola a la falta de formación de los académicos. Una de las principales soluciones propuestas fue la elevación de los grados académicos del profesorado de tiempo completo a través de diversos programas como el Programa Nacional de Superación del Personal Académico (SUPERA) y, posteriormente, el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), entre otros. El nuevo perfil de los profesores dentro del SES se replanteó dentro del modelo de la “época de oro” de las universidades norteamericanas, en el cual la definitividad y el grado de doctor eran una regla (Gil, 2002).

La formación académica del profesorado del CIESAS ha sido variable desde su fundación. Los primeros profesores del CIESAS, eran en su mayoría allegados al fundador de la institución Ángel Palerm, quien los consideró como “jefes de proyecto” por el prestigio y experiencia que habían generado hacia esa época. Muchos de éstos profesores eran extranjeros y contaban con formación doctoral como: como Robert K. Alexander, Scott Whiteford, Marcelo Grondín, Nicholas A. Hopkins y Kathryn Josserand Hopkins, Pastora Rodríguez y Úrsula Muller (Lameiras, 1986). Con el tiempo, los primeros profesores fueron sustituidos por las nuevas generaciones de antropólogos (muchos de ellos iniciados en el CIESAS como investigadores o asistentes de investigación). Con la instauración de las políticas de calidad impulsadas para el posgrado a partir de los años noventa, se dio inicio a un nuevo periodo de contratación en el cual el grado de doctorado fue una exigencia para adscripción de los nuevos profesores y, al acercarse el siglo XXI, el incremento de la oferta de plazas académica llevó a la exigencia de requisitos adicionales, como la realización de postdoctorados y se privilegiaron lo estudios y

estancias de investigación en el extranjero.

Desarrollo del posgrado en antropología

El subsistema de posgrado en México se mantuvo sin un desarrollo significativo hasta llegada la década de los noventa. Su expansión se vio marcado por el aumento de los egresados de licenciatura, acompañado por una ampliación de las expectativas educativas de los sectores medios, la creciente demanda del mercado de profesionistas con títulos de maestría y doctorado, y la creación de políticas públicas que estimularon directa e indirectamente la apertura de nuevos programas. Los posgrados de las ciencias sociales también experimentaron un rápido crecimiento ligado a la formación profesional avanzada dirigida a nutrir al Estado y a diversos sectores con la producción de cuadros altamente calificados (García de Fanelli, 2001).

El posgrado en antropología ya se desarrollaba desde la década de los setenta, sin embargo, sus programas eran limitados, pues no abarcaban todas las áreas del conocimiento, por lo que era común entre los docentes e investigadores cursar maestrías o doctorados en universidades y otras instituciones en el extranjero. En la década de los setenta se amplió la oferta de los programas a partir de la creación de la Escuela de Ciencias Antropológicas de la Universidad Autónoma de Yucatán en 1970, el Departamento de Antropología de la UAM-Iztapalapa en 1973, El Colegio de Michoacán en 1979. A lo largo de la década de los ochenta, los programas se siguieron multiplicando en las universidades públicas del Estado de México, la Ciudad de México, Querétaro, Guanajuato, Zacatecas, Oaxaca, Morelos, Puebla, Chiapas y Quintana Roo. La ENAH abrió una unidad en Chihuahua y el CIESAS, por su parte, abrió nuevas sedes en Chiapas, Yucatán, Nuevo León y Oaxaca con la intención de descentralizar los programas impartidos en la capital del país; y aunque se dio la apertura de éstas y otras instituciones en los estados de la provincia, no se logró redistribuir el número de programas ni su importancia a lo largo del territorio mexicano, ya que la mayoría y los más privilegiados en la asignación de recursos se mantienen hasta la fecha en el centro del país, sobretudo en la Ciudad de México (Tabla 1). Una de las regiones que se mantuvo abandonada fue la región norte, en la cual ha predominado una carencia de instituciones dedicadas a la antropología, y poco interés por parte de los investigadores en el estudio de la región como objeto de estudio.

Tabla 1. Distribución de programas en antropología en México (2008)

Estado	Licenciatura	Posgrado
Chihuahua	1	1
Querétaro	1	1
Zacatecas	1	0
Guanajuato	1	0
Jalisco	0	2
Distrito Federal	8	9
Morelos	1	0
Michoacán	0	1
Guerrero	1	0
San Luis Potosí	1	1
Veracruz	4	1
Puebla	1	1
Oaxaca	1	1
Chiapas	1	1
Yucatán	1	2
Quintana Roo	1	1

Fuente: (Bueno, 2011:172).

Organización de la carrera académica en el CIESAS

En el contexto descrito anteriormente, el CIESAS (el cual formaba parte de la estructura organizativa del INAH, bajo el nombre de CIS-INAH), no contaba con un modelo de carrera académica a semejanza de los principales y más importantes centros de formación e investigación como lo era el IPN. La coyuntura en la que se había creado el CIESAS se caracterizó, entre otras cosas, por las luchas sindicales entre el INAH, la ENAH y la SEP, de las cuales se quiso deslindar su fundador Ángel Palerm en aras de una deseada autonomía científica que le permitiera a la antropología mexicana despegar como una ciencia reconocida nacional e internacionalmente. Este posicionamiento le llevó a perder durante sus primeros años, la herencia del modelo de carrera académica que había ganado el sindicato de la ENAH a través de sus luchas con la SEP, el SNTE y el INAH.

Las luchas sindicales de la ENAH iniciaron cuando los trabajadores y académicos del antiguo Departamento de Antropología de la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas del IPN (antecedente inmediato de la ENAH), perdieron todos sus derechos laborales y académicos que les

confería el IPN al pasar en 1942 al INAH (supeditado en aquél entonces a la SEP). A lo largo de las siguientes dos décadas, los trabajadores y académicos de la ENAH no igualaron sus derechos con los de aquella institución, razón por la cual en 1960 se organizó la Delegación Sindical de la ENAH (caracterizándose por ser la única organización sindicalizada del INAH en la que se agruparon trabajadores administrativos, técnicos y académicos), y se elaboró como parte de su pliego petitorio las primeras Condiciones Generales de Trabajo del INAH, las cuales se concibieron a semejanza de las del IPN. Tras una larga negociación, fueron aprobadas por las autoridades en 1975 e instauradas cuatro años después. El nuevo contrato SEP-INAH-SNTE, resultó un gran avance en materia laboral para los sindicalizados, ya que entre otras cosas se puso en marcha: a) la creación de categorías y escalafón propios del INAH para sus profesores e investigadores, b) la creación de instancias democráticas de evaluación específicas para el personal académico; c) la equiparación salarial con el IPN; d) la integración del sueldo en base y sobresueldo, e) el pago de sobresueldo según la zona del país; y f) el quinquenio porcentual del 5% y año sabático, entre otros (“La lucha sindical de la Delegación D-II-345...”, 1988:149).

El CIS-INAH se había mantenido desde su fundación bajo el régimen de pago de honorarios profesionales, las relaciones laborales habían quedado circunscritas a la vigencia del proyecto de investigación, cuestión por la cual, las exigencias académicas estaban subordinadas a la contratación por obra determinada. Por esta razón, la autoridad académica era a la vez una autoridad laboral, “... los investigadores más avanzados eran, además, miembros de los consejos y comisiones, los jefes de proyecto y, en cierta medida, los jefes del personal de los investigadores a su cargo” (Medrano y Pelotier, 1988:167). La vida académica se sustentó en relaciones *sui generis* para el tipo de institución y sus investigadores, puesto que, por un lado, se exigía la exclusividad y el tiempo completo de los investigadores, pero, por el otro, al ser pagados por honorarios, no gozaban de derechos adicionales que les pudiera conferir un sobresueldo o prestaciones, entre otros. Esta situación generó incertidumbre e inestabilidad laboral, lo cual llevó a los académicos e investigadores dedicados a la antropología a pensar que el CIS-INAH era una institución “de paso” (Medrano y Pelotier, 1988).

Tras casi una década de su creación, los trabajadores y académicos del CIS-INAH plantearon la necesidad de establecer compensaciones adecuadas a su situación laboral. Sin embargo, estos cambios no sucedieron hasta después que se refundó la institución bajo el nombre de CIESAS. El centro de investigaciones se deslindó del INAH y quedó al mando Enrique González Casanova bajo un breve periodo, ya que el modelo de

enseñanza que él impuso (a semejanza del programa UNAM) no fue bien aceptado por la comunidad académica. En medio de esta coyuntura, trabajadores y académicos constituyeron el SUTCIAS en septiembre de 1981 y se lanzaron a la lucha por sus demandas laborales. A finales de 1982, la victoria llegó para los trabajadores y académicos los cuales se agruparon bajo el Cuerpo Académico Colegiado Transitorio y luego bajo el Consejo Técnico Consultivo para la participación colectiva y la determinación del rumbo de la institución. Durante la gestión del nuevo director, Eduardo Matos Moctezuma, se firmaron y se pusieron en marcha las primeras Condiciones Generales de Trabajo y a partir de entonces, los derechos laborales de los académicos y trabajadores del CIESAS cambiaron y se equipararon con los de los centros de investigación e instituciones de educación superior prestigiosos de la época, tales como el Cinvestav del IPN y la ENAH.

El cambio de las condiciones laborales entre el CIS-INAH y CIESAS cobra relevancia para el desarrollo de las trayectorias de sus investigadores bajo el esquema de carrera académica que actualmente se conoce en los establecimientos de educación superior y posgrado. De no haberse ganado estos derechos, los investigadores del centro no podrían gozar de una plaza de tiempo completo con los derechos de antigüedad, seguro médico, derecho a jubilación, año sabático, entre otros.

3.2 Panorama general de los académicos del CIESAS

En este apartado se presenta un breve panorama de los académicos del CIESAS con la finalidad de contextualizar las trayectorias de los investigadores entrevistados. A partir de la sistematización de los CV compuesto por los datos proporcionados por el CIESAS en su página web en 2012, se realizó una base de datos con la siguiente información de toda la plantilla académica: adscripción al SNI, mayor grado académico y lugar de formación, principales líneas de investigación, proyectos de investigación concluidos, distinciones académicas, docencia externa al centro y principales publicaciones (libros, capítulos y artículos publicados). Para efectos de este trabajo se retomó la información correspondiente al máximo grado académico de la plantilla docente, los principales destinos de formación y su grado de adscripción al SNI.

Máximo grado de estudios y sus principales lugares de formación

La mayoría de los docentes del CIESAS cuenta con estudios de posgrado, el 92.82% de doctorado y el 6.53% de maestría, y tan sólo el 0.65% cuentan con estudios de licenciatura. Aunque la plantilla docente se compone mayoritariamente por el grupo de

doctorados, su porcentaje se encuentra ligeramente por debajo del promedio presentado por Galaz y Antón (2009) del 96.4% para los centros públicos de investigación en México.

Tabla 2. Investigadores con doctorado dentro y fuera de México

Investigadores con doctorado	Número de académicos	Porcentaje
Graduados en el extranjero	57	40.14
Graduados nacionales	85	59.86
Total	142	100%

Fuente: Elaboración propia con base en los CV proporcionados por el CIESAS (2012), recuperado de <http://www.ciesas.edu.mx> (12 de agosto de 2012).

De la proporción de académicos con doctorado, el 59.86% se graduó en México y el resto lo hizo fuera del país (ver Tabla 2). Los principales destinos de formación fueron los Estados Unidos, Inglaterra, Francia y España (ver Tabla 3). Las tres universidades que recibieron el mayor número de académicos del CIESAS fueron: la Universidad de Manchester en Inglaterra, Universidad de Texas en los Estados Unidos y Escuela de altos estudios en ciencias sociales de París en Francia. Los principales destinos de formación fueron los Estados Unidos, Inglaterra, Francia y España (para mayor referencia consultar Apéndice II).

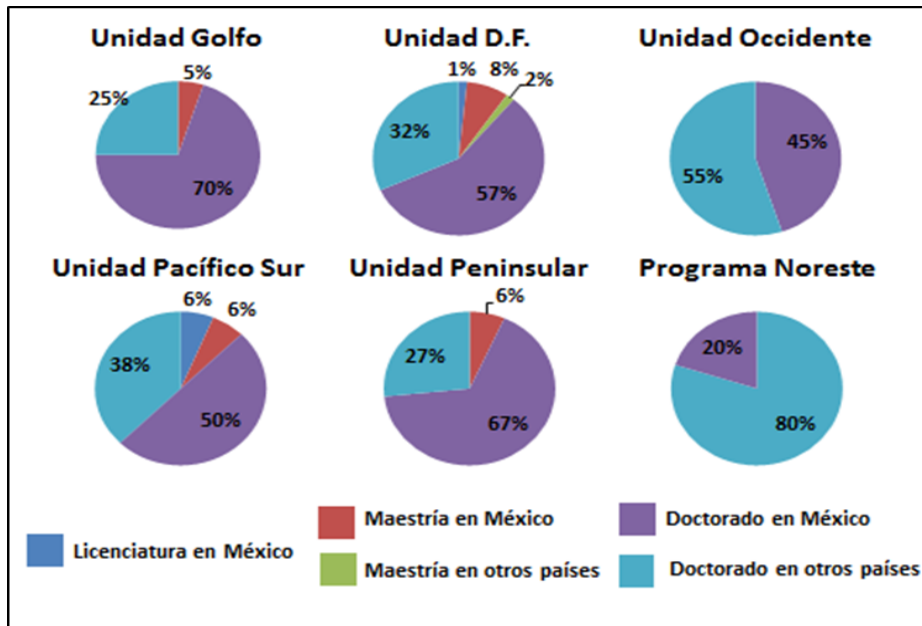
Al realizar un análisis del máximo grado de estudios y lugar de certificación por cada unidad regional y programa que comprenden al Centro, se identificó que los investigadores con doctorado obtenido en otros países representan más de la mitad del profesorado en la Unidad Occidente y el Programa noreste (ver Gráfica 1), y que la unidad del Distrito Federal alberga a la mayoría de los investigadores formados en el extranjero con un total de 20 investigadores que representan al 35.1% de los formados en otros países (ver Gráfica 2).

Tabla 3. Países en donde los académicos obtuvieron el grado de doctorado

País	Número de académicos
México	85
EEUU	15
Inglaterra	15
Francia	11
España	7
Brasil	2
Holanda	2
Alemania	1
Argentina	1
Colombia	1
Italia	1
Polonia	1

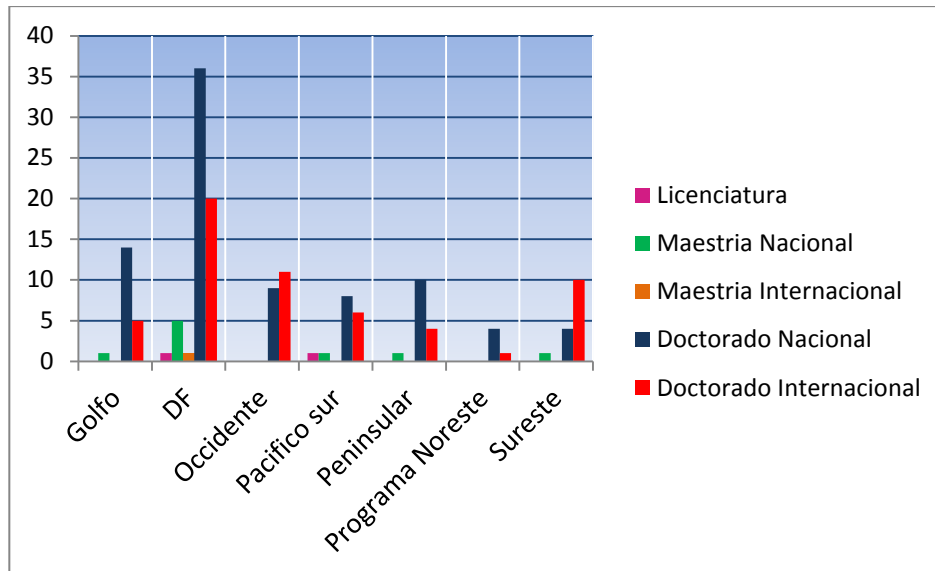
Fuente: Elaboración propia con base en los CV proporcionados por el CIESAS (2012), recuperado de <http://www.ciesas.edu.mx> (12 de agosto de 2012).

Gráfica 1. Plantilla académica organizada por unidad, grados académicos y lugar de obtención del grado



Fuente: Elaboración propia con base en los CV proporcionados por el CIESAS (2012), recuperado de <http://www.ciesas.edu.mx> (12 de agosto de 2012).

Gráfica 2. Composición de la plantilla docente del CIESAS organizada por unidad académica y grado académico

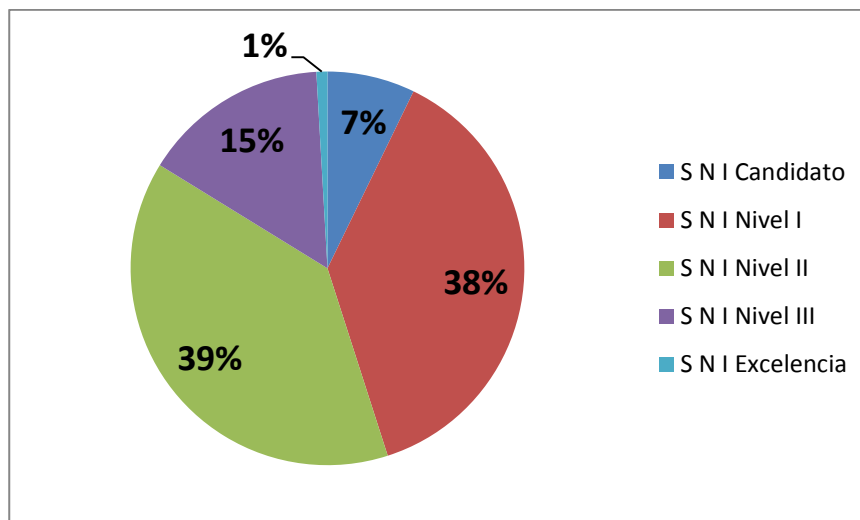


Fuente: Elaboración propia con base a los CV proporcionados por el CIESAS (2012), recuperado de <http://www.ciesas.edu.mx> (12 de agosto de 2012).

Adscripción al SNI

En cuanto al porcentaje de adscripción al SNI se encontró que el 78% de los académicos se encuentra en el sistema, en los diversos niveles conforme se puede ver en la Gráfica 3.

Gráfica 3. Porcentaje de académicos adscritos al SNI organizados por niveles.



Fuente: Elaboración propia con base en los CV proporcionados por el CIESAS (2012), recuperado de <http://www.ciesas.edu.mx> (12 de agosto de 2012).

3.3 Conclusiones del capítulo

Antecedentes de la internacionalización en el proceso de profesionalización

Con base en el análisis de la profesionalización de la antropología se presume que la investigación y enseñanza antropológicas desde las primeras décadas del siglo XX se practicó a través de diversos espacios en abierta colaboración internacional, por medio de dos factores principalmente: el diálogo que estableció la antropología mexicana con diversas escuelas del pensamiento europeas y estadounidenses y el financiamiento para la enseñanza e investigación por parte de distintas universidades, gobiernos y organismos externos. A través de estas acciones, se asentó a lo largo de los periodos de la profesionalización de la antropología el trabajo colectivo que ha involucrado a diversas comunidades científicas nacionales e internacionales; se gestaron diversas metodologías, teorías, campos y objetos de estudio, a partir de la formación de investigadores mexicanos por antropólogos extranjeros; se iniciaron algunos circuitos de movilidad académica y estudiantil entre universidades y centros de investigación localizados en Estados Unidos, Europa y Latinoamérica, principalmente.

Se observó que la internacionalización fue el resultado de una serie de vínculos de carácter institucional o individual que se produjeron simultáneamente en diversos contextos integrados entre sí, por medio de las estructuras organizacionales de la disciplina antropológica y los establecimientos dedicados a su investigación y formación. Por esta razón, se concluye hasta aquí que la internacionalización no tiene un tiempo estable o uniforme de acción, aunque sí una marcada influencia sobre la acción de los sujetos en el contexto de la disciplina y las instituciones dedicadas a la antropología. De esta manera, resulta imposible analizar la internacionalización si no es a través de sus efectos en las instituciones, las cuales enmarcan el actuar de los sujetos a través del tiempo y el espacio.

Antecedentes del académico del CIESAS y su modelo de carrera

Con base en el análisis de la profesionalización académica, se analizó cómo en el CIESAS surgió el académico de tiempo completo, identificado como el profesor-investigador, que ha sido el tipo de académico contratado predominantemente por el CIESAS desde su fundación. Una de las principales características de la inserción laboral de los profesores-investigadores en los años setenta y ochenta fue su temprana adscripción a las instituciones de educación superior y posgrado, debido a la creciente demanda de plazas en el sistema, por lo que la mayoría de investigadores que se

incorporaron durante el periodo mencionado a los diversos establecimientos incluyendo el CIESAS, contaba únicamente con el grado de licenciatura, el cual bastaba para iniciarse en la enseñanza y la investigación.

En lo que respecta a este subapartado, se consideró que la figura del académico dedicado a la enseñanza e investigación, con un perfil de formación universitaria, corta edad y poca experiencia laboral constituye corresponde a la de los académicos entrevistados en este trabajo. Estas características se ampliarán para el grupo en cuestión el capítulo IV.

Antecedentes de la organización del CIESAS y la internacionalización

En cuanto al contexto en el que se fundó el CIESAS, se identificó que la institución antecede al periodo de crecimiento del posgrado en el país, sin embargo desde su origen se ubicó en un plano semejante al de a otras instituciones que ya contaban con una trayectoria en la enseñanza y la investigación y que incluso gozaban de prestigio nacional e internacional como la ENAH. Durante la década de los setenta y ochenta, el CIESAS alcanzó un prestigio probablemente más alto que de otros de otros centros de investigación y programas de posgrado, lo cual abre una veta a ser explorada en futuros estudios comparativos entre las instituciones.

En cuanto a los antecedentes organizacionales del CIESAS, se identificó un periodo de precariedad en los derechos laborales de la planta académica, la cual fue suplida de alguna manera por la deseada autonomía en la investigación. A pesar de estar contratados los investigadores por obra determinada (la cual se supeditaba a la concreción del proyecto de investigación), hubo una continuidad en los proyectos de investigación y en las labores de enseñanza a partir de la incorporación de jóvenes becarios (recién egresados de las licenciaturas o en proceso de culminación) a los proyectos liderados por los investigadores más prestigiosos. Este hecho supone la formación de vínculos entre los becarios, los investigadores más jóvenes y los veteranos, a través de lo cual se puede explorar la formación del *habitus* científico, el sentido de pertenencia, el desarrollo de compromisos disciplinares, entre otros temas que pueden ser de interés para futuros trabajos.

Se considera que el CIESAS precede al periodo de crecimiento del posgrado al haberse consolidado desde la década de los setentas como una institución de relevancia para la investigación antropológica entre la comunidad nacional e internacional de antropólogos, ya que desde sus comienzos, el CIESAS se vio envuelta en un clima de alta exigencia en sus proyectos de investigación. Se identificó que desde sus inicios en el

centro han colaborado investigadores mexicanos y de diversas nacionalidades, lo cual ha fomentado el intercambio académico y la institucionalización del trabajo internacional colaborativo.

Aunque en este trabajo no se profundizó en el estudio de la internacionalización a través de la normativa del CIESAS, en este trabajo se identificaron algunos de sus elementos conforme al análisis realizado de la organización del centro, por lo cual se sugiere ampliar la investigación en este sentido para un futuro.

CAPÍTULO IV

INSERCIÓN LABORAL, FORMACIÓN ACADÉMICA Y ESTUDIOS EN EL EXTRANJERO

Introducción

En este capítulo se presentan los resultados de la reconstrucción de las trayectorias del grupo de entrevistados, la cual se llevó a cabo en dos fases: 1) la caracterización cronológica del periodo formativo a partir de la identificación de los grados académicos: licenciatura, maestría y doctorado, y el recorrido con base en los lugares y establecimientos en los que llevó a cabo la formación; y 2) la determinación del inicio de la carrera académica, con base en el primer contacto establecido con el Centro y el inicio de sus contratos como profesor-investigador.

Con base en el análisis de la fase del periodo formativo se identificó que la mayoría de entrevistados efectuó estudios de posgrado fuera de México. A partir de este hallazgo, se recuperaron los significados que tienen los procesos de formación para los entrevistados bajo el objetivo de: 1) conocer las principales motivaciones que condujeron a los entrevistados a estudiar fuera de su país, 2) identificar los recursos que les permitieron llevar a cabo esos estudios; y 3) saber cómo valoran su experiencia de formación internacional en su práctica docente y carrera profesional.

El capítulo está dividido en dos apartados: 1) la formación inicial e inserción laboral de los entrevistados y 2) su formación en el extranjero. En el primero se explica la noción de formación que guió la interpretación de las trayectorias. Asimismo, se muestran los hallazgos del periodo formativo de los entrevistados (de la licenciatura al doctorado), la sucesión cronológica de sus itinerarios formativos y la caracterización de sus trayectorias con base al periodo formativo. Por último, se examinan las características de la inserción laboral, se ubicaron los momentos del primer contacto y contratación por el CIESAS en la trayectoria y se cuestionó la articulación que estos eventos mantienen con la normatividad de contratación e incorporación de nuevos investigadores en el Centro.

En el segundo apartado, se abordan los principales espacios o “polos” de formación internacional dentro del recorrido de los entrevistados; las implicaciones que la experiencia de formación en el extranjero imprimió en el transcurso de la trayectoria y los motivos que llevaron a los entrevistados a formarse fuera de su país de residencia; el tipo de recursos que les permitió la realización de los estudios en otros países; los motivos

que los hicieron regresar a México tras culminar sus estudios en el extranjero; la forma en que valoran los entrevistados sus estudios realizados en el extranjero; y, finalmente, se muestra la importancia de la adquisición de un segundo idioma como un recurso que permitió efectuar los estudios en el extranjero de manera exitosa.

4.1 Formación inicial e inserción laboral

En el siguiente apartado se realizó la reconstrucción de las trayectorias de nuestros entrevistados a partir de la diferenciación de las etapas de formación e iniciación de la vida profesional por medio de indicadores comunes que permitieron realizar comparaciones en cuanto a sus recorridos formativos y su iniciación laboral en el CIESAS. La reconstrucción facilitó la descripción temporal de las principales actividades de ambas etapas y la identificación de diferencias y similitudes en el tipo de trayectorias. Para mayor referencia se puede consultar el Apéndice III, en el cual se ilustran los recorridos formativos y de iniciación laboral del grupo de entrevistados.

Identificando la noción de formación inicial

Antes de iniciar con el análisis de los recorridos formativos de nuestros entrevistados, cabe aclarar ¿cuál es el tipo de formación al que se hará referencia a lo largo del capítulo? De acuerdo con Moreno (2003) la formación de los investigadores del CIESAS se basa en una “formación para la investigación”, que supone una intencionalidad por parte del sujeto para transformar sus propias potencialidades en torno al rol que habrá de desempeñar en el futuro como investigador. De esta manera, Moreno diferencia la “formación para la investigación” de otras expresiones utilizadas en la jerga de la investigación educativa:

La formación en hace referencia al contenido del saber adquirido o por adquirir; la formación por alude a procedimientos o mediaciones que se utilizarán para apoyar al sujeto que aprende; la formación para se refiere a la práctica, función o profesión que habrá de desempeñar el sujeto en formación. (Moreno, 2003:52)

La distinción permite esclarecer varios elementos que intervienen en el proceso de formación, iniciando por los formadores o “mediadores humanos” quienes coadyuvan en la concreción de un quehacer académico que facilita de manera sistemática, aunque no necesariamente escolarizada, el desarrollo de conocimientos, habilidades, hábitos y

actitudes, y la internalización de valores que requiere la práctica de la investigación (Moreno, 2003).

Como se verá más adelante, la formación de los entrevistados no transcurrió de forma secuencial, por lo que se precisó de un concepto dinámico que permitiera delimitar un proceso con una temporalidad abierta a las coyunturas. La “formación para la investigación” permitió observar formaciones que no transcurren en periodos temporales definidos, ya que, como señala Moreno (2003), ésta puede ocurrir antes, después o durante la realización de una investigación y en forma continua a lo largo la trayectoria de un investigador.

A pesar de que los eventos que conforman el proceso de “formación para la investigación” no ocurren necesariamente en un periodo definido, sí se puede identificar una secuencia de eventos que suceden a lo largo de la trayectoria del individuo. En este sentido cobra relevancia el concepto de trayectoria académica que ofrece Grediaga (2000) en el cual se diferencian los procesos de formación, la iniciación de la vida profesional, las formas de participación y desempeño en las comunidades disciplinarias y los tipos de vinculación a la organización de pertenencia.

4.1.1 Trayecto de formación inicial

El trayecto formativo del grupo de trayectorias se caracterizó a partir de la identificación de los grados académicos adquiridos por los entrevistados: licenciatura, maestría y doctorado. A partir de los datos identificados, se estableció que el grupo de entrevistados es diverso en cuanto al tipo de estudios realizados ya que pertenecen a distintas disciplinas. Sin embargo, todos pueden agruparse dentro del área de la antropología y las ciencias sociales.—En la Tabla 4 se presenta el condensado de los recorridos formativos organizados conforme al año de culminación de los grados académicos y disciplinas.

Sus estudios corresponden a temporalidades distintas. El año de titulación por grado presenta entre algunos entrevistados distancias temporales muy largas, como el caso de los casos 2 y 6, con 24 años de diferencia en el año de culminación de la licenciatura; entre el 5 y 4 existen 20 años de diferencia en la maestría, y entre el 5 y 8 se encontraron 13 años de diferencia para el doctorado. Existen casos en los que en un mismo año se titularon para el mismo grado más de un entrevistado y casos en los que las diferencias se reducen a un año. Estas discrepancias hablan de cohortes generacionales determinadas por temporalidades distintas que conviven en un mismo contexto, a pesar de contar con trayectorias heterogéneas en su formación.

Tabla 4. Formación académica de los entrevistados

	Licenciatura		Maestría		Doctorado		Posdoctorado
	Disciplina	Año de culminación	Programa	Año de culminación	Programa	Año de culminación	Año de culminación
Investigadora 1	Antropología Social	1975	Antropología	1986	Historia	1995	x
Investigador 2	Ciencias antropológicas	1963	Salud pública	1980	Antropología social	1990	x
Investigadora 3	Literatura española y latinoamericana	1972	Estudios latinoamericanos	1987	Historia de América	1994	x
Investigador 4	Lingüística	1983	Lingüística	1990	Artes y letras	1995	x
Investigador 5	Derecho y Antropología	?	Sociología	1974	Ciencias Sociales	1985	x
Investigadora 6	Antropología Social	1987	x	x	Doctorado directo en Antropología Social	1996	x
Investigadora 7	Lingüística	1980	x	x	Doctorado directo en Lingüística	1989	x
Investigadora 8	Antropología social	1981	Agricultura y Desarrollo rural	1986	Estudios de desarrollo	1998	1999

Fuente: Elaboración propia con base en las entrevistas

Otro hallazgo tiene que ver con el tiempo transcurrido entre la licenciatura y el doctorado: se identificó que el promedio de años transcurridos entre la licenciatura y el doctorado de los entrevistados es de 16.5 años. Al revisar el recorrido de cada entrevistado se observaron periodos de uno o varios años en los que se mantuvieron inactivos en cuanto a su formación escolar. Las interrupciones se debieron a razones variadas, como el inicio y/o ejercicio de la profesión, cambios de residencia, matrimonio y problemas familiares, entre otros.

4.1.2 Trayecto de iniciación profesional

Los parámetros utilizados en esta investigación para definir el trayecto profesional siguieron tres elementos: primer contacto que los entrevistados establecieron con el Centro, obtención de su contrato, inicio y desarrollo de la vida académica. A continuación se presentan los hallazgos organizados con base en las diferencias entre los elementos mencionados:

- La investigadora #1 se vinculó por primera vez con el CIS-INAH cuando aún cursaba la licenciatura como asistente de investigación y obtuvo su contratación por el Centro a partir de su participación en un proyecto que fue absorbido por la institución en 1973 como becaria de licenciatura.

- Los investigadores #2 y #3 fueron contratados tras un largo periodo de haber concluido sus estudios de licenciatura (15 y 10 años respectivamente) en 1978 y 1982. Uno de ellos llegó como exiliado político en 1976 dentro del contexto de las dictaduras latinoamericanas y fue contratado por el Centro como Asociado A, tras reconocer su amplia trayectoria como investigador y docente en su país natal. La otra entrevistada llegó a México en 1972 como parte de las exigencias de su formación de licenciatura en la cual le solicitaba una estancia corta en un país hispanoparlante, después regresó a México con una beca conducto el Instituto Nacional Indigenista y hasta 1980 se vinculó con el CIESAS por medio de un proyecto de investigación, el cual le abrió paso a su contratación en 1983 como Asociado A.
- El investigador #5 no tuvo un primer contacto con el Centro, fue recolocada su plaza como investigador al desaparecer la dependencia estatal de investigación a la que pertenecía e ingresó en la categoría más alta otorgada por el Centro, Titular C.
- Los investigadores #4 y #6 también se vincularon por primera vez con el Centro como asistentes de investigación cuando aún cursaban sus estudios de licenciatura, pero fueron contratados tras participar en una convocatoria de concurso para ganar su plaza de profesor-investigador en la categoría más baja, Asociado A, en 1984 y 1988 respectivamente.
- La investigadora #7 se vinculó por primera vez con el Centro como asistente de investigación en 1983 tras haber culminado su licenciatura, después finalizó sus estudios por medio de un programa de doctorado directo en 1989 en el extranjero y no regresó a México, trabajó varios años como académica e investigadora en Estados Unidos y Europa y fue contratada por el CIESAS por medio de un programa de repatriación del CONACyT en 1996 en la categoría de Titular C.
- Por último, la investigadora # 8 completó un postdoctorado el cual concluyó en 1999 y se vinculó al Centro por primera vez por medio de la convocatoria que publicó en el 2000 para ocupar una plaza como Titular C y fue contratada en ésta categoría en 2001.

A partir de esta primera organización de los trayectos, se identificaron dos grupos diferentes en cuanto al momento de la contratación y finalización de su trayecto formativo: los entrevistados que obtuvieron su plaza en el CIESAS antes de concluir su formación y los que lo hicieron después de concluirla. Al primer conjunto, el cual se denominó “Grupo

1”, pertenece la mayoría de entrevistados, de los cuales cuatro iniciaron su carrera como académicos con el grado de licenciatura (investigadores 2, 3, 4 y 6) y una cuando aún cursaba la licenciatura (investigadora 1). El segundo conjunto se le nombró “Grupo 2” y se conforma por tres entrevistados, de los cuales dos contaban con doctorado (investigadores 5 y 7) y uno con posdoctorado (investigadora 8) al momento de ser contratados por el Centro (ver figuras 1 y 2).

Figura 1. “Grupo 1”, iniciación laboral previa a la formación académica

Investigadora 1				Investigadora 3				<table border="1"> <tr> <td>L</td> <td>Titulación de Licenciatura</td> </tr> <tr> <td>C</td> <td>Fecha de Contratación al CIESAS</td> </tr> <tr> <td>M</td> <td>Titulación de Maestría</td> </tr> <tr> <td>D</td> <td>Titulación de Doctorado</td> </tr> <tr> <td>DD</td> <td>Titulación de Doctorado directo</td> </tr> </table>	L	Titulación de Licenciatura	C	Fecha de Contratación al CIESAS	M	Titulación de Maestría	D	Titulación de Doctorado	DD	Titulación de Doctorado directo
L	Titulación de Licenciatura																	
C	Fecha de Contratación al CIESAS																	
M	Titulación de Maestría																	
D	Titulación de Doctorado																	
DD	Titulación de Doctorado directo																	
C	L	M	D	L	C	M	D											
1973	1975	1986	1995	1972	1983	1987	1994											
Investigador 2				Investigador 4														
L	C	M	D	L	C	M	D											
1963	1978	1980	1990	1983	1984	1990	1995											
Investigadora 6																		
L	C	DD																
1987	1988	1996																

Fuente: elaboración propia

Para el Grupo 1, la formación doctoral no figuró como un requisito para ser contratados por la institución, siendo el trabajo previo con el CIESAS el rubro de mayor peso para su contratación, es decir, que las experiencias previas al contrato fueron suficientes para considerarlos aptos para desarrollar las actividades de investigación y docencia en la institución. El primer contacto que establecieron los entrevistados 1, 4 y 6 con el Centro se inició en su calidad de asistentes de investigación. De forma tal, que su contratación posterior como investigadores, fue una forma de “promoción” laboral. Sus años como asistentes fueron no sólo parte de su formación inicial, sino también de su inserción en la práctica profesional específica en el Centro y, con ello, del inicio de la carrera profesional con la institución. Ser asistente de investigación fue una vía de ingreso a la profesión académica durante las primeras décadas del CIESAS, cuestión usual para otros centros de investigación en el contexto de la “precariedad” del SES (Kent, 1986). Las fechas de contratación de los entrevistados se dieron entre 1973 y 1988, periodo que

concuenda con la austeridad de los requisitos reglamentados para la contratación con
formación de posgrado.

Figura 2. “Grupo 2”, iniciación laboral posterior a la formación académica

Investigador 5				Investigadora 8					Investigadora 7		
L	M	D	C	L	M	D	PD	C	L	DD	C
?	1974	1985	1985	1981	1986	1998	1999	2001	1980	1989	1996

L	Titulación de Licenciatura
C	Fecha de Contratación al CIESAS
M	Titulación de Maestría
D	Titulación de Doctorado
DD	Titulación de Doctorado directo
PD	Postdoctorado

Fuente: elaboración propia

En el Grupo 2, todos los entrevistados fueron contratados con doctorado, e incluso una de ellos con estancia postdoctoral (investigadora 8). Se ubicaron fechas de contratación más recientes (investigadoras 7 y 8), lo cual supone que la formación doctoral ya figuraba como un requisito de contratación para el CIESAS, aunque no estimado como el único, ya que durante las entrevistas se identificó que para la contratación de estos casos fue importante la consideración de otros aspectos como la trayectoria de investigación, contar con experiencias previas en el ámbito docente, contar con publicaciones y una carrera reconocida en el campo de la investigación a nivel nacional e internacional, haber realizado investigaciones postdoctorales, entre otros. Este panorama corresponde al contexto en el que la competencia entre los candidatos para profesor se recrudece ante la disminución de la oferta académica de plazas de tiempo completo en el SES.

Lo expuesto hasta aquí evidencia que: 1) los trayectos profesional y de formación de los entrevistados transcurrieron de forma no lineal y discontinua, el trayecto de formación no se completó en forma puntual y sucesiva con la obtención de los grados por diversos contratiempos ligados mayoritariamente a la inserción laboral (el periodo formativo de los entrevistados transcurrió antes, después y durante el trayecto profesional); y 2) las diferencias entre las inserciones laborales de los entrevistados se deben en gran medida a los distintos periodos marcados por las necesidades específicas de contratación de la institución.

4.1.3 La formación académica y la contratación de investigadores en el CIESAS

Con base en los datos recabados a lo largo del apartado anterior, surgieron las siguientes interrogantes: ¿Por qué el grado de doctorado no fue un requisito para la contratación de investigadores durante una larga temporada en el CIESAS? y ¿cómo explicar que el grupo de entrevistados que inició su carrera en el Centro con apenas la licenciatura haya obtenido su doctorado años más tarde?

Conforme a la revisión de los antecedentes organizacionales del CIESAS, se reconoció un periodo situado entre las década de los setenta y finales de los ochenta durante el cual no fue un requisito formal el grado de doctorado para ocupar una plaza en el Centro. En este periodo que coincide con la ausencia del SNI, los profesores que realizaban un doctorado lo hacían por el el puro gusto y satisfacción de especializarse en algún campo de conocimiento y elevar su nivel académico (Alonso, 2011).

El panorama de doctores en antropología y ciencias sociales a mediados del 1985 era completamente árido. El siguiente relato ilustra las dificultades que para esa época representaba reunir a 15 doctores en estas disciplinas para crear un nuevo programa de doctorado en Guadalajara auspiciado por el CIESAS:

Me propuse conseguir una masa crítica de investigadores que hubieran obtenido su doctorado en diversas universidades nacionales e internacionales para poder ofrecer un doctorado de alto nivel. Investigué los perfiles de importantes doctorados en ciencias sociales en Estados Unidos, Europa y México para discernir un modelo de programa específico en la región. Consideré que era indispensable tener al menos quince doctores para arrancar satisfactoriamente con un programa sólido. Ninguna institución de educación superior en la región tenía por entonces una planta con tal cantidad de doctores en ciencias sociales. Se abría la posibilidad de hacer un doctorado interinstitucional. Pero ese número de doctores tampoco se lograba entonces sumando a las instituciones con doctores en diversas ramas de las ciencias sociales: la Universidad de Guadalajara, el ITESO, el Colegio de Jalisco y un pequeño grupo de antropólogos del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). Había que esperar a que varios investigadores que estaban cursando su doctorado en el extranjero se graduaran y regresaran a Guadalajara. En la espera me di a la tarea de madurar el perfil del doctorado que se podría iniciar. (Alonso, 2011:15).

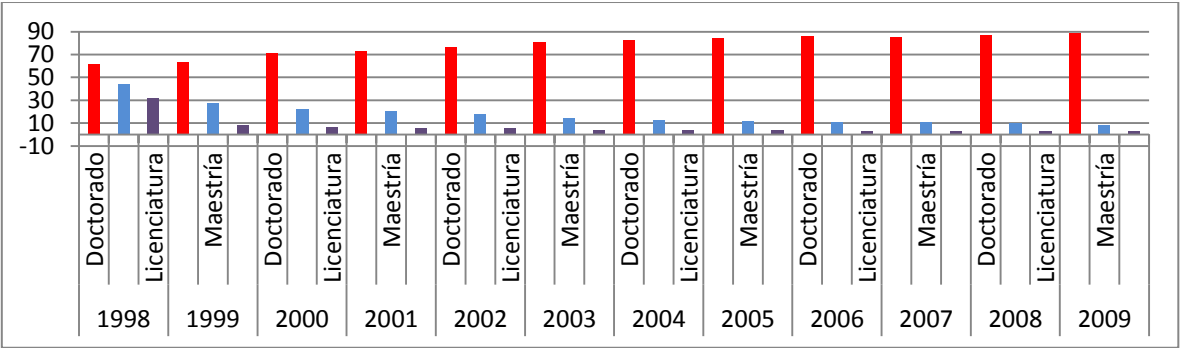
A partir de la década de los noventa el grado de doctorado en el CIESAS comenzó a tomar importancia, ya que el Centro se agrupó a los Centros Públicos CONACyT

(anteriormente Centros SEP-CONACyT) y comenzó a funcionar bajo el marco de las políticas de calidad impulsadas para el posgrado, como el Padrón de Programas de Posgrado de Excelencia en el periodo de 1991-2001, el Programa de Fortalecimiento al Posgrado Nacional de 2001 a 2006 y el Programa Nacional de Posgrados de Calidad del 2007 en adelante. Estos programas aseguraron recursos que dentro de otras cosas, fueron utilizados para fortalecer la estructura y la planta académica del Centro, razón por la cual la plantilla docente inició un proceso de formación en el posgrado.

A partir de los Anuarios publicados por el CIESAS entre 1998 y 2009, se señala la importancia que el Centro otorgó a la formación de posgrado entre sus investigadores. En 1998 el número de doctores en el CIESAS era todavía menor al de los maestros y licenciados, los cuales sumaban un 75.77% del profesorado. En el 2000 el grupo de doctorados ya era una mayoría con el 71.32% de profesores, los cuales fueron aumentando gradualmente hasta cubrir un 89.12% en 2009.

Estos datos permiten identificar una clara tendencia de aumento en el porcentaje de doctores en el CIESAS, lo cual se ajusta a su perfil actual de institución de investigación científica y de posgrado. Esta tendencia, además, expresa un proceso de maduración de la comunidad académica, impulsada no sólo por el desarrollo de la actividad científica en sí misma, sino por las políticas públicas específicamente diseñadas para aumentar la proporción de doctores en las instituciones del SES.

Gráfica 4. Máximo grado de estudios de los académicos del CIESAS periodo de 1998-2009



Fuente: CIESAS (1998, 1999, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009).

4.2 Estudios en el extranjero

Como ya se había expuesto en el Capítulo III, el 40.14% de los doctores del CIESAS se formaron fuera de México. Este hecho no es un caso aislado, ya que en muchas instituciones del SES, especialmente en las dedicadas a la investigación y la formación de posgrado, se observa que el grado académico de los investigadores es crecientemente el doctorado y que, además, una porción importante de éstos lo ha obtenido en instituciones de otros países. Por medio de la caracterización del trayecto formativo que se realizó en los primeros apartados de este capítulo, se observó que los entrevistados no solo efectuaron estudios de doctorado en el extranjero, sino también en los grados correspondientes a la maestría y licenciatura. A continuación se presentan los hallazgos correspondientes.

Panorama general

Dentro del panorama general de los estudios en el extranjero se encontró que de los ocho entrevistados: a) seis completaron un programa en el doctorado; b) en el nivel de maestría, sólo uno completó un programa y otro realizó algunos seminarios en una universidad extranjera; c), en cuanto a estancias postdoctorales, sólo una entrevistada la efectuó fuera de México. Para el grado de licenciatura se detectaron otros destinos de formación como Argentina, Inglaterra y República Dominicana, los cuales forman parte de los trayectos formativos de tres entrevistados que no nacieron en México, dos de ellos cuentan con nacionalidades diferentes y sólo uno que ellos se naturalizó como mexicano. (Los destinos formativos pueden consultarse en el Apéndice IV).

Con base en el análisis de los trayectos formativos, se advirtió que la formación internacional se limitó mayoritariamente a un solo ciclo de estudios: el doctorado. Sin embargo, esta tendencia general esconde algunas particularidades que se explican a partir de casos individuales, los cuales fueron agrupados en tres conjuntos diferenciados a partir del inicio, desarrollo y fin del itinerario, así como del(os) destino(s) formativo(s) que lo conforman. A continuación se presentan los tipos de itinerarios con respecto a las experiencias de formación, los lugares de formación y sus recorridos:

- a) Experiencias de formación internacional con un recorrido fijo al país de origen. El recorrido de formación en esta trayectoria transcurrió dentro del país de origen del entrevistado y presentó movilidad por periodos cortos. En este caso se ubica la trayectoria formativa de la investigadora 1, la cual

concluyó los grados de licenciatura, maestría y doctorado en México, su lugar de origen y residencia. Sin embargo, a lo largo de su formación durante la maestría, realizó estancias cortas en Brasil, en seminarios e intercambios académicos.

b) Experiencias de formación internacional que condicionaron la trayectoria formativa en cuanto a su orientación geográfica. En este tipo de trayectorias, la experiencia de formación formó parte de los factores que condicionaron al entrevistado para continuar su recorrido formativo en ese mismo lugar. Como ejemplo se tiene el caso de la investigadora 8 de nacionalidad mexicana, quien inició su formación internacional durante la maestría, la cual concluyó en Holanda. Esta experiencia condicionó su recorrido formativo durante el doctorado, el cual continuó en la misma universidad, al igual que su investigación postdoctoral financiada por otra institución del mismo país. Otro caso es el del investigador 5, de origen dominicano y nacionalizado mexicano tiempo después. Concluyó sus estudios de licenciatura en derecho en su país de nacimiento e inició con su formación internacional en México en la maestría antropología. Finalmente, continuó su recorrido formativo en el mismo país donde concluyó la maestría y el doctorado en la misma institución. Un último ejemplo lo se detalló con el recorrido del investigador 2 de nacionalidad argentina. Concluyó su formación universitaria en Argentina e inició su formación internacional en México durante la maestría. A diferencia de los otros dos entrevistados quienes tuvieron la libertad de escoger sus destinos de formación, el investigador 2 salió exiliado de su país, lo cual truncó su trayectoria académica. En este caso se observó que al concluir la maestría en México, regresó a Argentina a realizar el doctorado, una vez que las tensiones políticas del país se lo permitieron. A pesar de las diferencias observadas en este caso, se destaca que la experiencia del exilio lo condujo a retornar al mismo destino de formación inicial.

c) Experiencias de formación internacional con múltiples orientaciones geográficas. En este tipo de trayectoria, los destinos geográficos de formación son diferentes para cada grado académico. En este caso se ubicó la trayectoria formativa de la investigadora 3, quien nació en Checoslovaquia e inició su formación internacional durante la licenciatura en Inglaterra, después continuó con la maestría en México y finalizó con el doctorado en Estados

Unidos. El recorrido por múltiples destinos formativos obedeció a la especialización en un campo de conocimiento específico, el cual no se encontró fijado en ningún destino, institución educativa o escuela del pensamiento en particular.

4.2.1 Gestión de recursos y financiamientos para estudiar en el extranjero

La procuración de recursos financieros es de gran importancia cuando se trata de viajar a destinos formativos en donde el costo de la vida diaria es más cara que en el lugar de origen. Estudiar en el extranjero implicó para los entrevistados obtener recursos financieros que les facilitaran el suministro de vivienda, transporte, alimentación, útiles escolares, pago de colegiaturas, entre otros, a partir de distintos tipos de becas, permisos con goce de sueldo y actividades académicas remunerativas. Por otro lado, dentro de la profesión académica es cada vez más común que se realicen las actividades de gestión de recursos, no solamente para la formación, sino para la realización de proyectos de investigación y publicaciones, cuestión que contrae prestigio hacia la trayectoria profesional del investigador y la institución que lo alberga.

Conforme a los datos de las entrevistas, se identificó que el financiamiento de los estudios en el extranjero se realizó principalmente con base a tres tipos de becas: 1) becas que cubrieron gastos de inscripción y colegiaturas, 2) becas de manutención y 3) becas complementarias para libros o apoyos adicionales. Por el tipo procedencia se identificaron principalmente las becas de organismos nacionales (CONACyT), las cuales son complementadas por becas de gobiernos y universidades internacionales. La mayoría de entrevistados obtuvo más de una beca, otorgadas por dos organismos diferentes. La combinación de ambos recursos se destinó para gastos de inscripción, colegiaturas y manutención. Otro recurso importante provino de los permisos con goce de sueldo o un apoyo adicional para libros otorgados por el CIESAS.

Se puede decir que, en general, los entrevistados contaron con un margen amplio para combinar varios recursos, cuestión que se vio favorecida por la flexibilidad y variabilidad en el otorgamiento de recursos por la institución. En el siguiente caso, se observó la diversidad de recursos que otorgó el CIESAS para la formación de la entrevistada quien realizó sus estudios y otros proyectos en Estados Unidos:

En ese entonces, el CIESAS también me facilitó que pudiera ir, entre sabáticos, licencias pagadas y [a veces] sin sueldo para hacer el

doctorado. Entonces estuve en Carolina del Norte, entre 1987 y 1992.
(Investigadora 3)

Sin embargo, se detectaron casos en los que los recursos financieros no siempre estuvieron al alcance, cuestión que dificulta la formación en el extranjero. En el siguiente caso, una entrevistada revela que hubo una temporada en el CIESAS en el que los permisos con goce de sueldo no siempre estuvieron regulados, por lo que su estancia en Estados Unidos fue dificultosa, además de tener incierta su plaza en el CIESAS:

Pero en aquel entonces, eso era muy... ¿cómo diríamos?... muy a la decisión de los directores. Ellos decidían si te apoyaban o no para el posgrado... Entonces te daban un permiso con goce de sueldo o sin goce del sueldo. Y a mí me lo dieron sin goce del sueldo. Y al mismo tiempo se fue gente con goce de sueldo. Era completamente discrecional. La directora al que le caía bien lo apoyaba y al que no conocía pues no... y entonces yo me fui sin goce de sueldo. Estuve haciendo el doctorado allá... Por lo mismo, pues me fui medio presionada por que no quería perder mi plaza. (Investigadora 6)

Una de las principales dificultades que los profesores enfrentan al estudiar fuera de su país de residencia, concierne a las diferencias económicas de los costos de vida, sobre todo cuando se efectúa su movilidad de un país de escasos recursos a otro próspero (como los europeos o los Estados Unidos), En el siguiente fragmento se tiene como ejemplo la relevancia que cobra la procuración de varios recursos para llevar a cabo los estudios de doctorado en una universidad de Holanda. El entrevistado menciona lo importante que fue complementar con una beca su sueldo como investigador en el CIESAS, el cual no le era suficiente para vivir en otro país:

Cómo te imaginas, con mi salario de aquí no podía vivir allí... Entonces yo tenía mi salario, por medio de una licencia para ir a estudiar el doctorado, más una beca de la Universidad de Amsterdam que (el profesor X) se encargó de tramitar. (Investigador 4)

En el caso de algunos entrevistados que no fueron financiados por el CIESAS para estudiar fuera, (ya que no se encontraban contratados aún por el Centro), también

se identificaron estrategias que buscaron diversos recursos para poder sostenerse económicamente. Al no contar con un respaldo institucional que les proporcionara recursos adicionales en su país de origen, debieron trabajar en el país de acogida. El tipo de trabajo más recurrente en estos casos estuvo ligado a la enseñanza, como por ejemplo las ayudantías, ya que los espacios universitarios en los que se formaron les facilitó esta actividad absolviéndolos de trasladarse a otros espacios fuera de la universidad, en los que quizás desempeñarían cargos que no se encontraban conectados a su formación profesional como investigadores, y requerirían tramitar permisos de trabajo en los consulados.

En el siguiente fragmento, se identificó que, además de la beca otorgada por un organismo gubernamental, fue necesario para la entrevistada buscar actividades que le pudieran retribuir económicamente para complementar la beca como su subsidio principal. Aunque por algún tiempo las ayudantías le representaron una experiencia de formación profesional y de remuneración positiva, terminaron por absorber el tiempo destinado a sus estudios y, considerando que la paga no era un monto considerable que pudiera sopesar la carencia, terminó por suspenderlas.

...cuando estuve allá di clases varias veces, porque allá se usa mucho la figura del asistente del profesor... durante el doctorado. Tres veces estuve como asistente de profesor allá... Una [materia] era sobre agroindustrias, la otra fue una general sobre teorías de desarrollo y la otra ya se me olvidó, por allí debe estar en mi currículum... se cortaba la beca y te pagaban esos meses porque no podías hacer otra cosa, estabas totalmente inmerso en los cursos...
(Investigadora 8)

De lo anterior se desprende que los recursos económicos a disposición de los investigadores y estudiantes que se forman fuera, se encuentran supeditados a los tiempos y requisitos académicos. Esta cuestión advierte la necesidad que tuvieron los entrevistados para sujetarse a los tiempos que las instituciones les marcan para finalizar los periodos de formación.

4.2.2 Motivos para estudiar en el extranjero

Estudiar en el extranjero implica una serie de obstáculos por vencer, no sólo de carácter financiero, muchas veces representa abandonar a su familia, realizar un cambio de residencia, enfrentarse ante una cultura diferente, entre otros. Si estos

asuntos pueden convertirse en una serie de dificultades e inconvenientes para concluir sus estudios, entonces, ¿qué es lo que motivó a los entrevistados a estudiar fuera?

El concepto de motivación de Herrera, Ramírez, Roa y Herrera (2004) ayuda a explicar la persistencia de los entrevistados para consumir la meta de estudiar fuera de sus países de residencia y la culminar su formación como investigadores. La motivación para estos autores se plantea en términos de un proceso en el que se puede observar el inicio, dirección, intensidad y perseverancia de una conducta que permite alcanzar una meta determinada, la cual se encuentra mediada por las percepciones de los sujetos sobre sí mismos y por las tareas a las que se enfrentan

Según el estudio de movilidad realizado por Gérard y Maldonado (2009) existen varios aspectos que motivan a formarse fuera y elegir un destino en particular, dentro de los cuales figura principalmente el valor académico que el destino representa para los agentes móviles. Los destinos elegidos o espacios formativos elegidos son designados como “polos de saber”, los cuales se caracterizan por ser espacios en donde el prestigio institucional trasciende a través del tiempo, las fronteras y sus figuras tutelares, por ser considerados escuelas de pensamiento o “instituciones madre” en los que se forman distintas generaciones.

En concordancia con lo anterior, los datos proporcionados por los entrevistados señalan que los factores que motivaron los procesos de formación en el extranjero se encuentran ligados al prestigio que les confiere estudiar en un “polo de saber”. Así, por ejemplo, se detectó que el destino de formación elegido por los entrevistados representó un atractivo en cuanto a la adquisición de conocimientos o la formación bajo una escuela de pensamiento, metodologías o figuras tutelares en particular.

En el siguiente fragmento, una de nuestras entrevistadas relata sus motivos para dirigirse a estudiar a la Universidad de Sussex, Inglaterra, en el se identifica cómo cobró relevancia una figura tutelar y una escuela de pensamiento en particular:

... Mandé mi solicitud a Berkeley y la otra fue a Inglaterra con el profesor (x), que es un profesor líder en la lingüística, en el campo de la semántica... y entonces opté por irme a Inglaterra... Estados Unidos en ese tiempo no me atraía mucho por cuestiones políticas... yo era muy radical como todos los de la ENAH, y a pesar de que Berkeley es un lugar bastante alternativo... no quería estar en Estados Unidos. Mi director de tesis en México era el director del diccionario del español de México, aquí en el COLMEX, y pidiéndole asesoría sobre a dónde irme, me sugirió que era buena idea irme con (el profesor X) y fue a partir de ahí que decidí irme para allá.

(Investigadora 7)

Otro ejemplo de la motivación generada por una escuela de pensamiento se observa en el siguiente fragmento con el investigador 5 quien se decidió por estudiar en México y no en Francia, debido a la importancia que tenía para su formación como latinoamericanista las corrientes de la antropológica indigenista y el campesinismo, corrientes teórico metodológicas que se desarrollaron a partir de la realidad antropológica mexicana:

...Yo me trasladé a París más o menos por agosto o un poco antes... en la época de vacaciones para esperar el inicio de las clases... la situación que me encontré era muy complicada, muy compleja y evalué que no era el mejor espacio para realizar lo que yo requería en términos de formación científica, por el entorno, en primer lugar. En segundo lugar, estaba la dificultad del idioma pero era fácilmente remontable. El factor que me convenció y fue determinante fue el razonamiento de que si yo quería seguir siendo un antropólogo latinoamericano y latinoamericanista, es decir, enfocado a la problemática del continente latinoamericano, lo más conveniente era estudiar en México, que ya en ese momento era una especie de vanguardia mundial en términos teórico-metodológicos, sobre todo en dos campos interrelacionados: el estudio del campesinado y el estudio de los pueblos indígenas que estaban en mi interés. (Investigador 5)

4.2.3 Valoración de la formación internacional: vínculos, redes y cadenas de saber

Los vínculos o redes que los entrevistados establecen a lo largo de sus estudios en el extranjero, son valorados como parte del capital social que un investigador desarrolla durante su trayecto formativo. Del apartado anterior se advirtió que a partir de la selección del destino formativo, los entrevistados realizaron una conexión con el espacio formativo, lo cual les confirió sentido de pertenencia. Gérard y Maldonado (2009) explican que esta pertenencia no sólo los convierte en representantes de alguna corriente de pensamiento en particular o discípulos de algún “maestro del pensamiento” en sus instituciones de origen, si no que se desarrollan filiaciones en las que se propaga el conocimiento.

En el siguiente testimonio se encontró cómo un entrevistado fue desarrollando su sentido de pertenencia a una tradición y a partir de allí inicia la construcción de redes personales:

... vas creando redes de relaciones sociales, vas creando intereses, particularmente en este caso para mí el interés por la problemática de los pueblos indígenas, que no tendría por supuesto en República Dominicana donde, como lo sabemos, la llamada cuestión indígena fue resuelta de la manera más brutal y definitiva apenas iniciado el proceso colonizador... (Investigador 5)

Gérard y Maldonado (2009) señalan que los vínculos o redes que se extienden entre los investigadores nacionales y extranjeros conforman “cadenas de saber”, los cuales inician de manera informal y pueden formalizarse a través del tiempo a través de mecanismos y apoyos institucionales. Los lazos no sólo se crean con los profesores que tutelaron al investigador, si no con otros pares y estudiantes En el siguiente fragmento se observó que una entrevistada mantuvo lazos con algunos estudiantes los cuales conoció durante la maestría y en una estancia de intercambio corta en la Universidad de Brasil, con los que más adelante conformó proyectos institucionales, los cuales se convirtieron en convenios de intercambio estudiantil, publicaciones y congresos:

... Por eso te digo que yo he potenciado mis relaciones profesionales e individuales a relaciones institucionales. Entonces (el profesor x) que fue mi compañero de la maestría y que hoy día es todo un “big name” en la Universidad de Brasilia y (el profesor z) que es hijo de mi profesor (con el que estudié un par de seminarios en Brasil)... con ellos estamos publicando libros y están recibiendo estudiantes nuestros... Y hemos hecho ya una relación institucional fuerte con la Universidad de Brasilia, al grado que en 2011, tuvimos el primer encuentro de antropólogos mexicanos brasileños, aquí en el CIESAS con antropólogos mexicanos y brasileños que se encontraron y discutieron temas en común de lo cual han salido proyectos y publicaciones y el mes que entra tenemos el segundo encuentro de antropólogos mexicanos brasileños ahora en la Universidad de Brasilia, organizado por ellos pero donde también van a confluir investigadores mexicanos y brasileños... (Investigadora 1)

En algunos casos, el vínculo que se estableció no impacta directamente como un beneficio en la trayectoria profesional del investigador que se formó fuera, pero

tiene relevancia para la formación de sus estudiantes, como en el siguiente caso en el que la entrevistada explica que su tutor vino a México para dar conferencias a sus estudiantes e involucrarse en otras actividades académicas: “Él es una persona ya grande. Ya es emérito. Nunca tuve proyectos con él. Lo invité a venir a México y promoví... hizo una estancia en CIESAS occidente. He promovido que cuando viene dé conferencias...” (Investigadora 6)

Hasta aquí se subraya que los vínculos que los entrevistados van estableciendo a partir de sus experiencias de estudios internacionales propagan el conocimiento en diversos sentidos, del espacio formativo en el extranjero, hacia el espacio de origen y viceversa. La circulación del conocimiento hace que se valore el capital social adquirido durante el periodo de formación de manera positiva para el desarrollo de sus trayectorias laborales, ya que las redes contribuyen a la realización de proyectos académicos y de investigación.

Sin embargo, los vínculos no sólo conforman redes y cadenas de conocimiento, en muchos casos el vínculo que se estableció con el tutor resultó determinante para poder llevar a cabo la formación en el extranjero, no sólo en el sentido de ser cobijados académicamente, si no para facilitar recursos económicos que permitieran hacer posible la estancia formativa. En estos casos, los vínculos o redes se tradujeron en apoyos académicos, recomendaciones, gestión de becas y recursos, entre otros.

En el siguiente fragmento, la i entrevistada explica su motivación por ser formada por un especialista que trabajaba el tema de su interés y reconoce la importancia de la labor de gestión de este sujeto para proporcionarle los recursos necesarios para poder tutelarla en una universidad de los Estados Unidos:

...decidí ir a Estados Unidos a hacer el doctorado porque en Estados Unidos había un profesor en la Universidad de Carolina del Norte en Chapel Hill, quien había escrito un libro significativo sobre el partido socialista del sureste, de Yucatán... Él me facilitó el poderme ir a Chapel Hill y ser su estudiante. (Investigadora 3)

En el siguiente fragmento también se identificó que el director de tesis se constituye como gestor para suministrar el financiamiento que su alumno requiere para solventar su formación, por lo que se vuelve en un lazo entre la institución y el investigador a través de su labor administrativa:

Yo traía beca en Holanda. (Mi director) me becó. Cómo te imaginas, con mi salario de aquí no podía vivir allí... Entonces yo tenía mi salario, por medio de un permiso, una licencia para ir a estudiar el doctorado. Mas una beca de la Universidad de Amsterdam que (mi director) se encargó de tramitar. (Investigador 4)

En el siguiente ejemplo también se halló que la presencia de un vínculo entre el director de tesis y su discípulo que es determinante para la continuidad de la trayectoria formativa de la entrevistada quien, al concluir sus estudios de maestría, ingresa al doctorado en la misma universidad:

...en la maestría me tocó (un director) bastante bueno, porque me ayudó a que trabajara mucho y a que le echara muchas ganas porque acabé eso también acabaron invitándome a quedarme. Y te digo invitándome, porque yo me quería ir a Inglaterra... (Investigadora 8)

El vínculo que se establece con el director también es determinante para la trayectoria profesional, como en el siguiente ejemplo en el que el tutor extiende recomendaciones entre sus pares para que la entrevistada forme parte de un proyecto de investigación en el extranjero:

... era un proyecto sobre la relación entre lenguaje cognición y cultura en lenguas no europeas... empezó con lenguas mesoamericanas. El director del proyecto me invitó a mí, él es inglés y era... colega de... mi director de tesis en Inglaterra... muy cercanos y (mi director de tesis) me recomendó para que yo fuera a ese proyecto... (Investigadora 7)

4.2.4 Motivos para regresar al país de origen

La movilidad estudiantil es uno de los factores principales que facilitan la “fuga de cerebros”, la cual puede ser concebida como pérdida de recursos o talento humano si se le analiza como una dinámica de un sólo sentido. Sin embargo, también puede representar un factor de ganancia o recuperación de talento, cuando a la movilidad se le representa desde la perspectiva del establecimiento de vínculos que permiten la circulación de saberes en un circuito de varios sentidos. A continuación se presentan las experiencias de formación internacional del grupo de entrevistados, conforme a las

dos concepciones de la movilidad, agrupadas en torno las dinámicas de pérdida y recuperación de talento:

a) Pérdida de talento. Esta dinámica se basa en la desvinculación de la trayectoria académica con su lugar de origen. En este conjunto se agruparon a los entrevistados 3 y 5 quienes no mantuvieron lazos académicos con sus países de origen: la entrevistada 3, de origen checoslovaco, a pesar de mantener su nacionalidad no reside en su país de origen ni mantiene vínculos con ningún colega allí; y el entrevistado 5 que se nacionalizó como mexicano y ha desarrollado su trayectoria profesional fuera de su país de origen, quien tampoco mantiene vínculos profesionales en su país natal.

b) Recuperación de talento. Se trata de una dinámica en la que la trayectoria del investigador se desplazó de su lugar de origen en algún punto del recorrido (académico o profesional) y regresó a su lugar de origen, además de mantener lazos de intercambio. Los ejemplos que se hallaron esta situación son la mayoría de entrevistados, de los cuales se mencionarán dos casos: la investigadora 7, quien a pesar de haberse vinculado con el CIESAS tras culminar su licenciatura, no obtuvo una plaza definitiva, culminó su periodo de formación en Inglaterra y se desarrolló como docente en Estados Unidos y como investigadora colaborando en algunos proyectos en Europa. Regresó a México cuando se abrió la posibilidad de obtener una plaza definitiva en el escalafón más alto del CIESAS por medio de una beca de repatriación. El investigador 2, de nacionalidad argentina, quien salió exiliado de su país de origen y ha radicado desde entonces en México, culminó su formación como investigador tanto en este país (maestría) como en Argentina (doctorado) y ha mantenido su trayectoria profesional en ambos países. A pesar de haberse desvinculado por un periodo largo de tiempo de su país (por cuestiones políticas derivadas del exilio), mantiene activos diversos lazos con Argentina, a partir de publicaciones, proyectos de investigación, congresos, y ha recibido distinciones como “huésped de honor” y “visitante distinguido” por los gobiernos provinciales y consejos municipales, así como el doctorado *honoris causa* por la Universidad Nacional de Rosario.

Aseguramiento del talento por parte de la institución

La mayoría de nuestros entrevistados fueron auspiciados por el CIESAS de distintas formas para concluir sus estudios de posgrado en el extranjero. Tomando en cuenta que el conductor de la movilidad fue la búsqueda de privilegio y prestigio académico ya que la mayoría de entrevistados buscó formarse en un “polo de saber”preciado por el status que les confiere a sus trayectorias; y que los entrevistados además

construyeron vínculos y redes de intercambio y resolvieron problemas ligados con el financiamiento de sus estudios ¿por qué no buscaron continuar sus trayectorias profesionales en esos espacios?

Con base a la información que se obtuvo al respecto se señala que estos investigadores habían desarrollado un fuerte vínculo institucional a manera de compromiso y responsabilidad moral. Este hecho principalmente se detectó con los entrevistados que iniciaron sus trayectos profesionales de manera temprana con el CIESAS.

El CIESAS me dio todo el apoyo institucional. El CIESAS, y yo diría CONACyT en general y las instituciones de educación superior, son muy generosas. Y somos muy privilegiados al contar con esta posibilidad. ¿Cuáles son esas posibilidades? Becas. Nuestros estudiantes están becados durante todo el programa. Existen otros países donde eso no existe en absoluto. Entonces eso hay que valorarlo y apreciarlo y agradecerlo... No que no existan contradicciones, problemas, desafíos, retos considerables, por supuesto que existen en todas las instituciones de todas partes del mundo. Pero si somos un país en que al menos en ese aspecto yo diría, somos bastante privilegiados..... Soy lo que soy por la institución, por las posibilidades que la institución me ha ofrecido. Y es algo que hay que valorar y seguir agradeciendo y hacerle ver a los estudiantes que eso es así. Y hay que valorarlo y tener un compromiso con la propia institución y lo que eso representa. Eso ya te lleva a hablar para qué hacemos el trabajo que hacemos. Y ¿para qué? ¿Qué utilidad tiene para lo sociedad? Es un tema muy importante que yo estudio ahora, que también es importante. (Investigador 4)

Los tiempos normativos que impone la institución a los sujetos, a través de la asignación de recursos y la culminación de tareas, también ejerció un poder coercitivo para el retorno de los entrevistados. En el siguiente fragmento una entrevistada comenta cómo tuvo que regresar a México tras culminar su periodo formativo en Estados Unidos:

Y entonces me dieron un término determinado para terminar. Hice mi maestría en 1 año y medio. Y luego terminé... Fui la primera de mi generación en titularse del doctorado, por la misma presión. Terminé las clases del doctorado en 2 años y me vine de trabajo de campo a Chiapas. Cuando regresé yo escribí la tesis, una parte en México y otra parte en la Universidad de San Diego. (Investigadora 6)

4.3 La adquisición de otros idiomas como recurso para estudiar en el extranjero

El aprendizaje del inglés y otros idiomas no solo garantiza el éxito de los procesos formativos en el extranjero, sino que potencia la labor de investigación y docencia, como se observará en subsiguientes apartados, también garantiza la comunicación científica en otros espacios fuera de la región hispanoparlante, lo cual amplifica la circulación del conocimiento.

El dominio del inglés es un requisito para estudiar fuera, aún en las instituciones de educación superior de países industrializados en donde se hablan otros idiomas. Altbach (2007) explica dentro de este escenario, cómo la enseñanza en inglés se ha convertido en una “estrategia para la internacionalización”, la cual consta en utilizar el inglés como el idioma principal de enseñanza en algunos programas académicos, universidades o centros de investigación que intentan adquirir el estatus de “clase mundial”. Por estas razones, no sorprende que nuestros entrevistados constaten que la enseñanza en inglés figuró como parte esencial de sus procesos formativos, tanto para los casos de estancias realizadas fuera de México, como para las realizadas en el país.

Sin embargo, hay que considerar en una perspectiva histórica que otros idiomas también han jugado un papel importante para la comunicación científica de disciplinas como la antropología y las ciencias sociales, como el alemán, que durante los años treinta fue líder de la comunicación científica, el francés, el español y el ruso que han dominado algunas regiones y comunidades científicas (Altbach, 2007). En el siguiente apartado, se testifica cómo para uno de los entrevistados es necesario el manejo del francés, alemán, ruso, entre otros, por ser idiomas en los que se expresan conocimientos de una temática en particular:

El problema principal es el idioma, porque en la Internacional Comunista el idioma principal era el ruso, obviamente, pero también el alemán, el inglés y el francés; eran los cuatro idiomas y muy poca gente habla el ruso o el alemán, es más frecuente que la gente hable el inglés o francés. Entonces, los idiomas siempre han sido un obstáculo para una mayor investigación en estos archivos, pero en Europa, donde los estudiosos hablan el alemán, sobre todo los alemanes y los suizos, o los franceses, han sacado trabajos muy importantes. En América Latina menos [trabajos se han hecho], yo diría por los idiomas y por el enorme costo que significa ir a Moscú a estudiar esos archivos. (Investigadora 3)

Adquisición temprana de los idiomas

Uno de los datos más interesantes en cuanto a la formación de los entrevistados, fue constatar que la mayoría de ellos dominaron de manera temprana un segundo o tercer idioma. La mayoría aprendieron el inglés como segundo idioma antes de cursar sus estudios universitarios; unos lo hicieron en escuelas bilingües, otros en cursos de verano y otros más en la preparatoria. Algunos lo aprendieron de forma autodidacta y lo reforzaron por haber vivido en Estados Unidos o en la frontera de México con este país. Una entrevistada aprendió el ruso como segundo idioma durante su educación básica y un par de entrevistados más, informaron haber adquirido como tercer idioma el francés y dos un cuarto idioma: el portugués o el alemán.

En cualquiera de los casos expuestos, el aprendizaje de otro idioma durante la época temprana de escolarización, garantizó el éxito de los estudios de posgrado y la realización de proyectos de investigación internacionales, tal como lo indica la siguiente entrevistada:

...Yo creo que el proyecto de Naciones Unidas me lo dieron por que había trabajado en los campamentos de refugiados pero también porque era bilingüe. Y la gente que venía de Naciones Unidas hablaba inglés. Y eso también me posibilitó la beca Fullbright.
(Investigadora 6)

Aunque el aprendizaje temprano de un segundo idioma minimice los problemas de la comunicación escrita, oral y lectura científica, estos no desaparecen por completo:

Yo batallé con el inglés escrito académico, mis compañeros de generación me ayudaron muchísimo. La tesis de doctorado no la hubiera hecho sin el apoyo emocional y todo de los colegas. Una generación muy linda. (Investigadora 6)

Para solventar los problemas de comunicación en otros idiomas, se requiere la práctica constante del habla, lectura y escritura del segundo para garantizar una comunicación efectiva. En el siguiente testimonio se refleja la importancia de la práctica del idioma:

Eso de escribir en varios idiomas no es fácil, yo puedo escribir en inglés y español, pero ya no puedo escribir en checo, a pesar de ser mi idioma nativo, porque estudié en Checoslovaquia hasta mis veinte años y ahora tengo más de veinte que vivo en el mundo anglo e hispano, entonces ya no leo en checo como leo en inglés y español, con lo cual uno pierde la habilidad para expresarse. (Investigadora 3).

4.4 Conclusiones del capítulo

A continuación se resumen los principales hallazgos del capítulo en torno a la inserción laboral, la formación y los estudios en el extranjero que fueron analizados a partir de la reconstrucción de las trayectorias del grupo de entrevistados.

Formación inicial e inserción laboral

A lo largo de estos dos apartados se demostró que la “formación para la investigación” no ocurre sucesivamente dentro de un periodo establecido. Con base en el análisis y reconstrucción de los trayectos profesionales y de formación de los entrevistados, se identificó que los contratiempos en la sucesión de las trayectorias de los entrevistados no impidieron el proceso de “formación para la investigación”. El modelo para el estudio de trayectorias que supone una dimensión temporal en el que transcurren la formación a partir de un inicio, un recorrido y un final no puede ser aplicado de manera severa, puesto que los casos observados no cumplen con un recorrido lineal. Se trata de trayectorias con recorridos discontinuos e interrumpidos principalmente por el inicio de la vida profesional, lo cual no significó truncar el periodo formativo, sino llevarlo de manera simultánea durante el desarrollo de la carrera académica. Esto tiene importantes implicaciones, como el hecho de que el proceso no sólo se da mediante la realización de cursos sino también a través de la práctica profesional.

Las inserciones laborales de los entrevistados se diferenciaron por pertenecer a periodos marcados por necesidades específicas de contratación por parte del CIESAS: 1) principios de los años setenta y finales de los ochenta, época en la que el doctorado no figuró como requisito para la contratación de profesores-investigadores; y 2) a partir de la década de los noventa, época en la que el grado de doctorado comenzó a tomar importancia debido a las normativas entre el CIESAS y el CONACyT.

Estudios en el extranjero

De acuerdo con los datos sobre la formación de los entrevistados, se identificaron dos vectores para el análisis de la movilidad que no pueden ser ignorados para el estudio de la internacionalización de las trayectorias: la temporalidad y el espacio de los

itinerarios formativos. En relación con el tiempo, se observó que la permanencia (en un centro de formación) puede ser larga o corta y, en cualquiera de las dos formas, desarrollar experiencias de formación internacional enriquecedoras para la trayectoria. Como ejemplo, se encontraron las experiencias de formación con un recorrido fijo al país de origen, que, en el caso de la investigadora 1 quien realizó estancias de movilidad corta (en la forma de seminarios), la formación internacional no logró desviar la trayectoria formativa hacia otro destino, pero logró crear vínculos y redes a partir de esta experiencia.

En lo que respecta al espacio geográfico, se señaló la importancia que cobran los “polos de saber” en el transcurrir de las trayectorias los cuales son capaces de orientar y desviar las trayectorias hacia otros destinos, debido al valor que los entrevistados asignan a su formación dentro de estos espacios. Los ejemplos ubicados a lo largo del capítulo que ilustran esta situación, fueron las experiencias de formación internacional que condicionaron la trayectoria formativa hacia uno o múltiples destinos formativos. Además, se estableció que la importancia de los “polos de saber” no sólo radica en el poder que ejercen sobre la orientación de las trayectorias formativas, sino por el prestigio académico que el espacio les confiere. Esto quiere decir que los estudiantes que se forman en estos espacios cobran sentido de pertenencia y se convierten en discípulos o representantes de figuras tutelares y/o de escuelas de pensamiento reconocidas internacionalmente, en sus espacios formativos de origen.

Las filiaciones que establecieron los investigadores formados en los polos de saber hacia sus profesores y estudiantes, se convirtieron en lazos y redes, los cuales sustentaron el intercambio del conocimiento científico. A partir de estos lazos, iniciados principalmente de manera informal, se constituyeron “cadenas de saber” basados en mecanismos y convenios institucionales, los cuales representan un intercambio formal entre instituciones que puede repuntar hacia la cooperación científica entre organismos, naciones y regiones.

Los vínculos que establecieron los entrevistados representaron una forma de asociación benéfica para la mayoría. En algunos casos repercutieron de manera remunerativa para solventar económicamente los estudios y estancias en el extranjero de los entrevistados. En otros casos se establecieron compromisos disciplinares que reforzaron las actividades de investigación y enseñanza en la institución de origen, a través de la responsabilidad que les confirió a los sujetos analizados, la experiencia de formación en otras culturas académicas. A partir de este último tipo de vinculación,

también se observaron lazos de pertenencia institucional caracterizados por la responsabilidad de regresar a la institución de origen a continuar con sus labores académicas tras haberse formado fuera y retribuir a la institución con el capital adquirido través de la movilidad.

Aprendizaje de otros idiomas

Finalmente, tenemos que agregar que el aprendizaje de otros idiomas formó parte de los recursos que posibilitaron la formación internacional, por medio del desarrollo de las habilidades de la lectura, escritura y comunicación del conocimiento científico. La adquisición temprana de los idiomas fue un factor que garantizó el buen desempeño de la comunicación y escritura de los resultados de investigación que no se publican en la lengua materna, así como la práctica constante de las habilidades de comunicación oral y escrita a lo largo de su trayectoria, con lo cual garantizan el nivel de desempeño conforme a lo requerido por su profesión en el Centro.

CAPÍTULO V.

INVESTIGACIÓN, PUBLICACIÓN Y DOCENCIA

Introducción

En este capítulo se examinaron los elementos de la dinámica de internacionalización en las actividades de la investigación, publicación y docencia que realizan el grupo de entrevistados en el CIESAS. El capítulo está dividido en tres apartados, 1) la investigación, 2) la publicación y 3) la docencia. Antes de desarrollar cada uno de ellos, se aborda el tema de la relación de la docencia con la investigación. En el apartado de investigación se analizan los temas de incorporación a los proyectos de investigación internacional. En el apartado de la docencia, se abordó el tema del fomento a prácticas de internacionalización de estudiantes por medio de varias actividades detectadas producto de la entrevista, tales como: la dirección de las tesis de estudiantes extranjeros, fomento a la lectura y la escritura en otros idiomas, el uso de las tecnologías de la información para realización de cursos y seminarios donde participan profesores y estudiantes de otros países, y los apoyos financieros a estudiantes indígenas para lograr su movilidad. Finalmente, en el apartado de publicación se analizaron las dinámicas de indexación relacionadas a la productividad de los académicos, la valoración de los entrevistados de la publicación en medios de circulación internacional, la publicación en inglés y otros idiomas, la publicación en medios electrónicos, y el papel de la casa editorial del CIESAS en la mercantilización de publicaciones científicas.

5.1 Administración de la docencia y la investigación

Siendo el CIESAS parte de los centros públicos de investigación del CONACyT, son dos sus objetivos principales: generar conocimiento científico (investigación) y formar recursos humanos de alta especialización (docencia). En este apartado se analiza en breve cómo se organiza la docencia frente a la investigación, ya que ambas actividades han mantenido una tensión al interior del Centro.

Theurillat y Gareca (2015) señalan que la forma a través de la cual las instituciones educativas obtienen sus recursos y cómo los distribuyen entre sus actividades, estructuras, jerarquías y recompensas, crea una tensión entre la investigación y la docencia. Durante las últimas décadas, el paradigma de la Nueva Administración Pública y los nuevos modelos de financiamiento basados en la escasez,

competencia y excelencia investigativa, han reconfigurado la labor académica, exponiendo a los académicos a las fuerzas del mercado y obligándolos a participar en la atracción de fondos mediante sus proyectos de investigación, para lo cual reciben como recompensa incentivos y prestigio profesional derivado de sus resultados. La mayoría de establecimientos dedicados a la educación superior e investigación han establecido requisitos para la promoción de la carrera académica que otorgan mayor importancia a los productos de la investigación clásica (publicación en revistas indexadas y la participación en proyectos internacionales). En este escenario, los profesores-investigadores han relegado las actividades de docencia que no les confieren promoción u obtención de incentivos. Este fenómeno se hace más evidente en los sistemas institucionales de recompensas que cuentan con un marco regulador de exigencias, expectativas e incentivos que guían el comportamiento de los investigadores (como el SNI), y también se hace presente en los establecimientos en los que se tiene la expectativa de que sus académicos se constituyan como líderes nacionales e internacionales de sus áreas de conocimiento (como es el caso del CIESAS y de otros centros públicos de investigación del CONACyT) (Theurillat y Gareca, 2015).

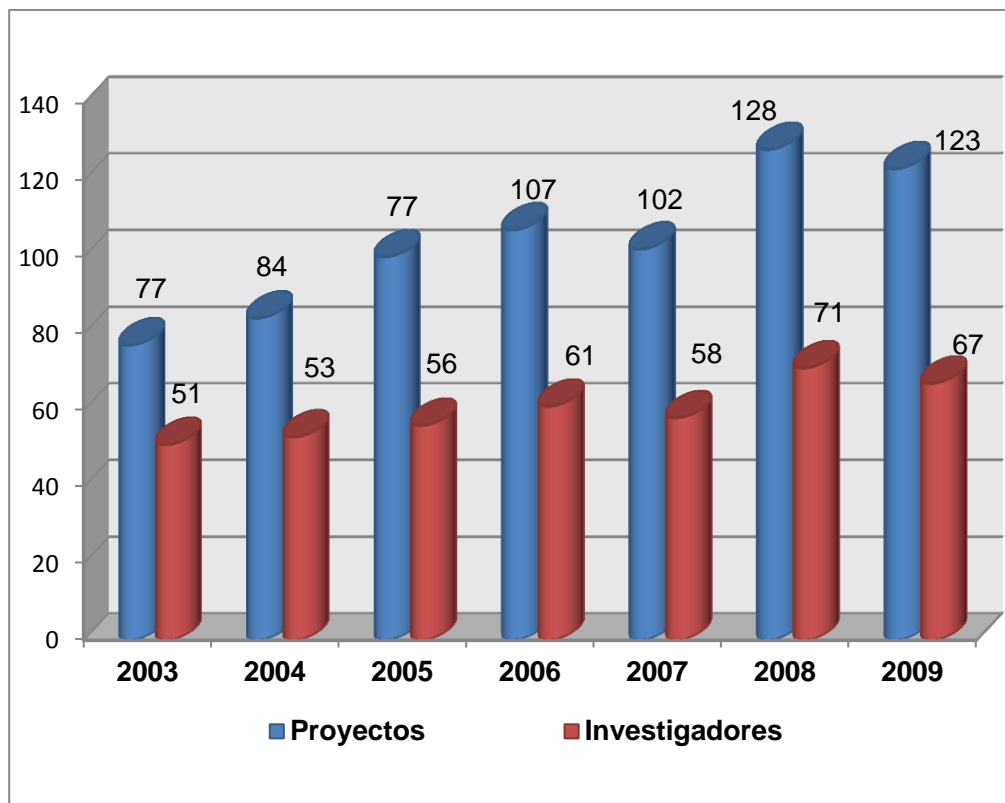
Por medio de las entrevistas con el grupo de investigadores, se identificó que el CIESAS guarda simetría con el escenario planteado anteriormente. Los entrevistados mencionaron tener un compromiso alto con la formación de estudiantes, sin embargo fue notorio que le dedican más horas de trabajo a la investigación y la publicación de sus resultados que a la docencia. Durante la realización de las entrevistas sólo tres investigadores se encontraban impartiendo clases y el resto no lo hacía por diversas razones: ocupar un cargo directivo, iniciar periodos sabáticos, regresar de un congreso o estar realizando trabajo de investigación.

Se señala que la investigación es más valorada que la docencia en el Centro ya que por un lado, hay más investigadores que necesidades de docencia, es decir, la oferta de académicos excede los espacios u oportunidades para impartir materias. Por otro lado, no existe una exigencia por parte de la institución para impartir clases, como lo dijo una entrevistada: “Damos clase los que queremos. Hay gente que jamás se para en un aula. No es obligatorio ir a horas de oficina, puedes trabajar en casa. Entonces [el CIESAS] tiene una gran flexibilidad...” (Investigadora 6)

En el CIESAS los investigadores también tienden a buscar activamente fondos en agencias externas, como lo atestiguaron varios de los entrevistados, ya que el

Centro mantiene una política para incrementar el financiamiento externo y disminuir el otorgamiento de fondos internos. Conforme a los datos presentados en el “Informe de la Junta de Gobierno 2010”, se atestiguó que ante la escasez del presupuesto institucional, se incrementaron entre el 2003 y 2009 el número de proyectos coordinados con presupuesto externo (ver gráfica 5)

Grafica 5. Número de proyectos e investigadores que coordinan proyectos con financiamiento externo



Fuente: (CIESAS, 2010)

Durante las entrevistas los académicos no mencionaron el tema de la promoción académica ligada a la producción científica, pero se identificó en el testimonio de una investigadora el tema de la estrategia para adquisición de recursos, en el cual refleja la importancia de articular protocolos de investigación con temas originales e interesantes que puedan garantizar la obtención de financiamiento para la consecución y publicación de sus proyectos. La investigadora consideró que es fundamental hacerse de una estrategia que facilite la adquisición de recursos

económicos, sin los cuales no podría haber ejercido la investigación en el extranjero y financiado la publicación de sus resultados:

Para la biografía que estoy escribiendo, me gané la beca *Guggenheim* y, en realidad, sí hay una estrategia, uno debe tener estrategias para buscar el financiamiento, pero yo creo que ahí depende el éxito de varias cosas: una, tener un gran proyecto, y yo siempre pensé que la biografía de Lombardo Toledano era un gran proyecto, igual me conseguí los financiamientos para los libros, primero el libro del que se derivó la tesis doctoral y después para la traducción de los documentos, también me parecieron proyectos financiables; luego el año pasado obtuve un financiamiento de la Universidad de Columbia, en Nueva York, para seguir con la investigación sobre Lombardo en Nueva York. Entonces nunca he batallado por dineros, pero creo que nunca he batallado porque, modestia parte, he tenido proyectos interesantes y bien presentados. (Investigadora 3)

5.2 Investigación

En esta sección se presenta el análisis de las razones que los entrevistados tuvieron para involucrarse en investigaciones internacionales. La incorporación a este tipo de proyectos se debió a: 1) incorporación o realización de un proyecto de investigación como parte de su formación para especializarse en algún tema y/o buscar reconocimiento; 2) invitación por una universidad, centro de investigación u organismo internacional, o bien asignado por parte del CIESAS por ser considerado como especialista en algún tema o metodología; y 3) obtención de financiamiento mediante concurso para poder llevar a cabo el proyecto de investigación.

A continuación se presentan cuatro ejemplos relacionados con estas razones de investigaciones internacionales expuestos:

Ejemplo 1

El investigador 4 relató su experiencia como investigador invitado de la Erasmus University en 1987 a inicios de su trayectoria profesional en el CIESAS. El investigador, egresado como lingüista de la ENAH en 1983, llevó a cabo estancias cortas de investigación en Barcelona, España para estudiar un problema relacionado con la farmacodependencia desde el enfoque de la lingüística. A partir del éxito en esa experiencia surgió su interés por profundizar en el tema, por lo que trasladó el problema de investigación a la realidad mexicana, lo cual le permitió seguir estudiando y especializarse en el tema a su regreso a México. Lo interesante del caso es que el

investigador aprovechó el espacio internacional (el Community Epidemiology Workgroup Meeting del National Institute on Drug Abuse en Estados Unidos) en donde presentó los resultados de la investigación de Barcelona, para exponer los consiguientes estudios y generar entre sus pares reconocimiento hacia sus trabajos. El investigador publicó diversos artículos en ese mismo espacio hasta 1992, momento en el cual se desinteresó por el tema debido a que inició sus estudios de maestría en lingüística en la Universidad de Holanda y centró su atención en la sociolingüística.

Estuve 3 meses primero y luego otros periodos de 2-3 meses...Yo acabé haciendo el trabajo de campo en Barcelona... haciendo una etnografía del habla de los yonquis... Una cosa que también se publicó. Eso me permitió mucho internacionalizar mi trabajo en esa área, porque cada 6 meses había un reunión del *National Institute for Drug Abuse* que está en los Estados Unidos. Entonces me invitaban y yo me metí a estudiar cosas de psicotrópicos, de plantas sagradas entre los grupos indígenas mexicanos, los argots de las drogas, cosas así. Empecé a trabajar esos temas, publiqué algunas cosas... (Investigador 4)

Ejemplo 2

La investigadora 6 relata cómo le fue asignado por parte del CIESAS un proyecto de investigación financiado por la Organización de Naciones Unidas (ONU) a pesar de su corta edad y poca trayectoria en la institución. El CIESAS la seleccionó a principios de la década de los noventa para coordinar un proyecto de corte internacional al considerar su pericia en los campamentos de refugiados y un buen manejo del idioma inglés que le permitiría llevar a cabo un buen desempeño en la coordinación del trabajo con la ONU. La experiencia en el proyecto le permitió a la investigadora afianzar su carrera profesional en el terreno internacional al ponerla en contacto con dos redes internacionales de investigación y trabajo académico, el Grupo Internacional de Trabajo sobre Asuntos Indígenas (IWGIA por sus siglas en inglés) y el *United Nations Research Institute for Social Development* (UNRISD) de la ONU, quienes financiaron la publicación de los resultados del proyecto en un libro. La UNRISD es una institución que cuenta con una trayectoria prestigiosa en el ámbito de la publicación, ya que realiza coediciones con editoriales de circulación internacional como la *Routledge*, *Palgrave Macmillan* y *Wiley Blackwell*, además de incorporar exitosamente al debate global temas de interés público y relevancia social. La experiencia exitosa de éste

proyecto a inicios de la carrera docente de la entrevistada marcó un parteaguas en su futura trayectoria dándole proyección internacional, ya que le permitió posicionarse dentro de una red internacional de investigación con la cual se ha mantenido relacionada para hacer publicaciones de circulación internacional y desarrollar desde una temprana época de su carrera dentro del CIESAS una forma de trabajo con un fuerte componente internacional.

...Y dio la suerte que eso marcó mi trayectoria: Naciones Unidas le pidió a CIESAS que hiciera un estudio especial sobre los refugiados guatemaltecos. Y de todos los investigadores en CIESAS en aquel momento, yo era la más joven, pero era la única que había trabajado en campamentos, tenía contactos y era trabajar con refugiados que yo ya había trabajado. Siendo pasante había trabajado en un programa de Naciones Unidas fuera de CIESAS, en campamento. Hacían equipos interdisciplinarios, yo ya tenía la experiencia del campamento. Entonces me ofrecieron a mí trabajar el proyecto de Naciones Unidas. Yo creo para entonces yo tenía... no me había casado... Tenía yo creo 24 años. (Investigadora 6)

Entonces me dan la coordinación del proyecto a mí, de Naciones Unidas y armo un trabajo de investigadores también todos jóvenes, más o menos de la [misma] generación. Unos un poquito mayores, pero todos entre los 24-25. Y de ahí sale un libro que se llama: "La experiencia de refugio"... Éste fue mi primer libro publicado por Naciones Unidas. Y podríamos decir que como mi carta de entrada a la internacionalización. Porque tuve que trabajar con... este libro fue financiado por *Research Institute for Social Development*. Y entré al cuadro de investigadores del UNRISD con eso de la internacionalización. Y tenía yo apenas la licenciatura. Ya tenía la plaza de asociado...(Investigadora 6)

Ejemplo 3

En el siguiente el entrevistado 5 expresa su experiencia como investigador dentro de proyectos coordinados por la ONU. Señala que los resultados de investigación son parte de la propiedad de dicho organismo, lo cual impone un voto de confidencialidad al investigador contratado por obra determinada, quien no puede hacer uso de la información con la que trabajó. Las experiencias de investigación financiadas por la ONU quedan supeditadas a los intereses de la organización y no siempre gozan de una circulación masiva por el mundo. Por lo tanto, la participación en este tipo de proyectos, no siempre garantiza que el investigador gane reconocimiento o prestigio propio para su propia línea de investigación, ya que muchas veces la experiencia sólo

le contará como una más dentro del currículum vitae. A partir de ésta experiencia podemos diferenciar entre llevar a cabo un proyecto coordinado por dos instituciones, en donde el investigador adscrito a un establecimiento recibe financiamiento por parte de una institución externa, y participar en un proyecto que coordina exclusivamente una organización o institución ajena.

[La ONU] Es un organismo con sus características, sus ritmos muy especiales y hay algo que le acabo de oír decir a Rodolfo Stavenhagen en un homenaje que se le hizo en el Colegio de México. Él trabajo mucho tiempo vinculado a la ONU, particularmente en lo que hace a los pueblos indígenas, fue el comisionado para los pueblos indígenas de las Naciones Unidas. Y uno de los puntos que señalaba lo viví yo igual. Él decía bueno se elaboran informes, se entregan a un organismo y queda en el misterio o en la indefinición quién va a evaluar esos informes, qué uso se va a dar a esos informes, que utilidad traen en realidad esos informes no sólo para la ONU sino la repercusión que debían tener sobre las regiones etcétera. Entonces es hasta comprensible que uno se pregunte por ejemplo, una institución que recibe informes lo mismo de Centroamérica, Sudamérica que de países africanos e incluso de etnias o pueblos particulares, implica decenas si no es que centenares o miles de documentos incluyendo investigaciones que con el paso del tiempo nadie sabe qué efectos realmente prácticos pudieron tener, qué influencia y sobre todo qué utilidad, esa es la sensación que tiene uno cuando trabaja en organizaciones vinculadas a Naciones Unidas. (Investigador 5)

Ejemplo 4

La entrevistada 1 narró su experiencia como coordinadora de un proyecto de investigación muy amplio en torno a los desastres naturales, integrado por un equipo interdisciplinario con múltiples investigadores en siete países diferentes y que administra financiamiento de diversas organizaciones del continente americano. El contexto en el que surgió dicho proyecto, abarca la declarada Década Internacional para la Reducción de los Desastres Naturales por la ONU a principios de los años noventa. El contenido de la investigación se relacionó con una nueva forma de abordar la vulnerabilidad de la población frente a eventos físico-naturales, buscando incorporar los aportes las ciencias sociales en una sola matriz de análisis y acción en conjunto con las ciencias naturales y la ingeniería. Dicha experiencia no contaba con ningún precedente en el continente americano, por lo que llamó la atención de diversos

investigadores quienes conformaron una red de investigación llamada la “Red de estudios sociales en prevención de desastres en América Latina”.

[A raíz de los temblores de 1985 en México]...hubo interés de parte de autoridades del entonces Gobierno del Distrito Federal, después de Naciones Unidas, de financiar proyectos para continuar estas investigaciones y pues nos empezamos a meter en temas de historia y hay muchas publicaciones intermedias, pero finalmente después de varios años, salió esta publicación producto de ocho años de trabajo con equipos muy grandes financiados por distintas instituciones. Los coordinadores somos un sismólogo y una antropóloga historiadora, la coordinación interdisciplinaria. Este libro reúne información desde la época prehispánica hasta el siglo XX de todo lo que encontramos, todos los días de todas las semanas, de todos los meses, de todos los años en archivo bibliotecas, hemerotecas de la Ciudad de México, del interior del país, en el Archivo General de Centroamérica y en el Archivo General de Indias en Sevilla... Entonces fue un trabajo gigantesco, sigue siendo hasta la fecha el catálogo más completo que existe no sólo en México sino en otros países de América Latina... (Investigadora 1)

5.3 Publicación

El principio básico de la ciencia es contribuir a la creación de nuevo conocimiento, para lo cual requiere publicar sus resultados de investigación, los cuales tienen que ser validados por la comunidad científica. En la actualidad, la principal forma de validación de las publicaciones científicas se lleva a cabo por un proceso de revisión de pares organizado por comités institucionales o de revistas y casas editoriales. Sin embargo, este proceso por sí solo no garantiza la validez de los resultados ante la comunidad de investigadores y por esta razón las revistas científicas requieren ser indexadas a un determinado índice o conjunto de fuentes. Los índices mejor posicionados dentro de la comunidad científica son dos, el modelo americano, la *Web of Science* (WoS) mejor conocida como *Institute for Scientific Information* (ISI) y su alternativa europea, *Scopus*. A pesar de lo planteado, el hecho de que una publicación pertenezca a una revista indexada, no se garantiza su calidad, la cual sólo puede ser certificada por la comunidad científica que avale que la investigación publicada ofrece nuevas herramientas para resolver problemas.

Este fenómeno de validación actual, obliga a cuestionar la forma en la que se desarrolla la investigación y la divulgación de sus resultados, basado en un dispositivo de jerarquización del conocimiento en el marco de la mercantilización del mundo

académico, lo cual pone de manifiesto por un lado, que las revistas de mayor prestigio (las de los países más desarrollados económicamente) se encuentran asociadas a las grandes editoriales y empresas de divulgación científica que operan detrás del modelo ISI y *Scopus*, marginando la investigación que se genera fuera de los nodos del sistema académico mundial gobernado por la cientometría cimentada en dicho modelo (Beigel, 2013). Esto ha generado que las revistas mexicanas y de los países en desarrollo gocen de menor prestigio dentro del mundo académico internacional frente a las revistas de los países del norte y pone de manifiesto las carencias materiales y de financiamiento que tienen las revistas mexicanas y de los países periféricos frente a las norteamericanas y europeas, lo cual repercute en su posicionamiento dentro del mercado académico de publicación.

Por otro lado, los criterios del dispositivo de jerarquización del conocimiento impuestos por las empresas editoriales y los índices, ha generado durante los últimos años una poderosa influencia en el concepto de productividad que ejercen las agencias y los sistemas de evaluación académica (Beigel, 2013), cuestión que ha conducido a investigadores de diversos países incluyendo a México, a publicar en las revistas más leídas y citadas (que son las angloparlantes de los países norteamericanos y europeos). Lo anterior explica por qué el factor de impacto de las revistas académicas indexadas al *ISI* y *Scopus* se ha convertido en uno de los indicadores más utilizados entre las IES mexicanas y los centros de investigación CONACyT para determinar la asignación de recursos económicos en proyectos de investigación, promociones académicas y complementos salariales entre otros.

La Comisión dictaminadora del área IV del SNI en la cual se integra la disciplina antropológica y las ciencias sociales, por ejemplo, considera como parte de los criterios de evaluación de los investigadores adscritos, el impacto de los productos de investigación, el cual se mide a través del prestigio, calidad, arbitraje, tiraje y tipo de circulación de las revistas y editoriales. Sin embargo la medición del impacto en la comisión queda ambigua, ya que no se detalla la medición de sus parámetros ni se explica cuál es la concepción de prestigio ni calidad. Este detalle nos da pauta para asentar que el sistema de evaluación de la comisión delega la responsabilidad de calificar la calidad y prestigio del trabajo científico a las editoriales o las revistas, las cuales únicamente cuentan con los criterios propios de evaluación que les permitan designar qué publicaciones pueden ser consideradas como científicas, pero no pueden

determinar el impacto de las publicaciones frente a la realidad social y las necesidades de la sociedad.

Los investigadores del CIESAS no escapan de la tendencia mundial de la evaluación en torno al factor de impacto de las revistas indexadas. En el siguiente fragmento, una de nuestras entrevistadas adscritas al SNI puntualiza una de las exigencias que el sistema mantiene con las publicaciones indexadas, las cuales ella relaciona con las publicaciones en inglés:

...cuando yo llegué a México... metí mis papeles para entrar al SNI (y) entré al SNI pero me dijeron: necesita publicar en México en español, porque todo lo había publicado en inglés y entonces en la siguiente vuelta... no sé tres años después, cuando tienes que volver a renovar, tenía ya publicaciones en español y entonces me dijeron: publique más inglés... siempre estas entre los dos lados... (Investigadora 7)

A pesar de encontrarse todos los entrevistados adscritos al SNI, se detectó entre los investigadores una postura crítica ante los estándares aplicados para la evaluación de la productividad y la promoción académica, relacionados principalmente con la tarea de investigación y la publicación de resultados. El siguiente entrevistado expone su preocupación principal en torno a su labor como científico, la cual mantiene alejada de los parámetros impuestos institucionalmente a través de las normas del CIESAS y el SNI en relación con la publicación:

Es decir... de cantidad de publicaciones, calidad de las mismas, variedad en los medios de publicación sin desesperarme y poner como desiderátum académico, como fin a alcanzar acumular puntos que a mí me parece que es veneno puro para la investigación. Entonces en síntesis... yo estoy más preocupado por la influencia que pueda tener mi trabajo en la sociedad que en la influencia que pueda tener en la academia... (Investigador 5)

Sin embargo, ante las exigencias de publicación de las agencias evaluadoras crece el estrés, sobre todo entre los investigadores más jóvenes y los que dedican más tiempo a la docencia, como es el caso de la siguiente investigadora:

...yo ahorita estoy en SNI I, me dieron mi bajón del SNI II en la evaluación pasada... tenía yo diez artículos y capítulos de libro, la mitad en el extranjero... con dos alumnos de doctorado titulados, había yo hecho un montón de dictámenes y un montón de conferencias... y me ponen: "no te sacamos del SNI porque tienes

publicaciones en el extranjero, pero no tienes un libro de autoría única”. ¿A qué horas quieren que hagas un libro de autoría única si tienes diez artículos y capítulos de libros publicados? O sea o haces uno o haces el otro... o bueno por lo menos para mí se me hizo bastante injusta. (Investigadora 8).

Finalmente en cuanto al tema de la indexación, los investigadores del CIESAS observan de manera crítica la posición dominante de las revistas angloparlantes sobre las de habla hispana o producidas en México, ya que cuestionan el paradigma actual de calidad de una revista científica centrado en el uso de del indicador numérico como el factor de impacto.

5.3.1 Publicación en inglés y otros idiomas

Durante las últimas décadas, publicar en inglés ha cobrado relevancia entre los investigadores de distintas disciplinas alrededor del mundo, debido al predominio de esta lengua en la comunicación científica y académica desde los años cincuenta, y a que es considerada como una herramienta que contribuye a la internacionalización (Altbach, 2007). Sin embargo, hay que reconocer en perspectiva histórica que otros idiomas también han jugado un papel importante para la comunicación científica de disciplinas como la antropología y las ciencias sociales, como el alemán, que durante los años treinta fue líder de la comunicación científica, el francés, el español y el ruso que han dominado algunas regiones y comunidades científicas. (Altbach, 2007).

La mayoría de los investigadores entrevistados explicaron que prefieren publicar en español que en otros idiomas, ya que se consideran parte de la comunidad científica latinoamericana y sienten un fuerte compromiso por acrecentar su acervo e intensificar sus diálogos al interior de esta comunidad. Una de las razones que nos ayuda a entender esta postura tiene que ver con la militancia científica que desarrollaron los antropólogos e investigadores sociales a finales de la década de los sesenta con la llamada “crisis de la antropología”, la cual dentro de otras cosas, promulgaba la publicación en el idioma español, como una forma de desarrollar una ciencia propia. A pesar de lo que promulgan, se identificó que los entrevistados tienen la necesidad de publicar en otros idiomas, ante el contexto actual en el que se intensifica la circulación del conocimiento, y principalmente hacen uso del inglés para dar a conocer sus publicaciones en comunidades académicas que no hablan español. En el siguiente relato, una investigadora hace el recuento de la época en la que sólo le

interesaba publicar en español y lo compara con la necesidad de publicar en inglés para sobrevivir en el actual mundo académico:

Pues ahorita yo lo digo de otra manera, en esa época no lo decía así. Yo ahorita estoy convencida que todavía, desgraciadamente, si no publicas en inglés, no estás. Y en esa época insistíamos mucho en publicar en español porque decíamos es una agenda para América Latina, debemos estar publicando en español, todo lo que hay lo hay en inglés... (Investigadora 1)

Los entrevistados explicaron tener la necesidad de dar a conocer sus resultados y posiciones éticas y políticas ante una comunidad global en la que impera el inglés y en la cual difícilmente se lee en otros idiomas, por ésta razón la traducción de sus obras a otros idiomas es común entre todos ellos. El idioma más recurrente para sus traducciones es el inglés, seguido del francés, alemán, portugués y chino, como lo testifica la siguiente investigadora:

...y conforme fue pasando el tiempo dijimos: oye pero también en inglés ¿eh? Porque si no estás en inglés no estás. Ahora, en esa época no estaba la locura de internet y de estas cosas, entonces ahorita yo lo he intentado hacer mucho y en el CIESAS mis investigadores publican mucho ya, bueno, hasta en chino y japonés y en coreano... (Investigadora 1)

En síntesis, los principales intereses que tienen los entrevistados por la publicación en distintos medios internacionales son lograr una mayor circulación de sus textos, ser más citados, llegar a regiones con las que se pretende realizar un intercambio académico para realizar futuros proyectos, incrementar el espectro de su público y obtener prestigio para su línea de investigación o campo de conocimiento.

Pues sí, sin duda alguna para ampliar el espectro del público. Y fíjate que, sobre todo el primer libro, publicado por una editorial de prestigio en Estados Unidos... ha tenido un eco el libro... que el mismo libro publicado en México por el CIESAS y Porrúa no tuvo... No tuvo la cantidad de reseñas que tengo en inglés, es inmenso en comparación con las trece que tuve del mismo libro en español. (Investigadora 3)

5.3.2 Los medios electrónicos y la circulación del conocimiento

Los medios electrónicos para la publicación han puesto en jaque al modelo *ISI-Scopus* por medio del movimiento de Acceso Abierto (*Open Acces*), el cual estimula la creación de revistas de libre acceso y publicaciones electrónicas. Algunos sistemas regionales de publicación científica como *Scielo*, *Latindex* (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal) y *Redalyc* (Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal), se manejan bajo el *Open Access* a partir del cual han logrado a consolidar un circuito académico iberoamericano y multiplicar la circulación internacional del conocimiento en diversas regiones (Beigel, 2013).

El tema del *Open Access* no apareció en las entrevistas pero se identificó por medio del análisis del CV que los investigadores tienen una inclinación por la publicación de sus artículos en *Scielo*, *Redalyc* y otros sistemas regionales, por lo que se propone profundizar en este tema con futuras investigaciones. Por otro lado, se pudo constatar que el CIESAS bajo el objetivo de difundir el conocimiento, se suma al movimiento del *Open Access* a partir de la consolidación del proyecto de digitalización de 150 títulos de su fondo editorial en *Google Books*. (Informe, 2010); y para el momento en el que se realizaron las entrevistas de este trabajo, se tenía en puerta un proyecto para digitalizar una selección de textos de su casa editorial “la Casa Chata” que serían traducidos al inglés y puestos en línea para libre acceso:

...tenemos ahorita un proyecto muy grande con el Colegio de Michoacán para hacer un consorcio... una unidad de vinculación y transferencia de conocimientos con el Colegio de Michoacán y otras instituciones para empezar a producir libros digitales, en un principio serían una selección de publicaciones del CIESAS... y yo lo que quisiera es que esas publicaciones digitales si pudieran estar al menos en las dos lenguas, porque ahí si va a ser más fácil que se vayan... ya no te preocupas tanto por la distribución, porque la distribución va a ser natural por estar en internet...Habría que cuidar toda esta parte de la corrección, que sea una buena traducción al inglés, que cuesta... que sea una buena edición de la obra, que también cuesta, o sea ese tendría que ser un presupuesto aparte, pero si está CONACyT interesado en esta internacionalización, pues que nos dote de los recursos o que abra fondos donde concursemos para poder tener esta retroalimentación que sería un proyecto muy interesante que como te digo ya le tocaría a mi sucesor. (Investigadora 1)

El principal interés que se identificó entre los entrevistados por la publicación electrónica radicó en la potencialización de la circulación internacional de sus productos científicos, sin embargo, existe poca incursión en la publicación de medios electrónicos y libros *online*. Una investigadora en su testimonio señaló que la publicación en medios electrónicos es la nueva tendencia a futuro, pero subsiste en ella una añoranza por la publicación en papel:

Libros electrónicos en el *Kindle* pues son la forma de leer a futuro. Yo sí quisiera, por ejemplo, que mis libros se leyeran tanto en libros electrónicos como en papel, pero definitivamente no quiero dejar el papel. (Investigadora 3)

El interés por los medios electrónicos no solo radica en la publicación de artículos o libros *online*, se detectó que los medios electrónicos son utilizados como una herramienta para las labores de venta, distribución y comercialización de las publicaciones. Nuestra entrevistada explica a continuación su interés por la comercialización de sus publicaciones vía internet:

Pero ahorita por ejemplo, vamos a sacar un libro que está en prensa, con (la profesora X y Z) que va a subir a *Amazon*. Va a ser el primer libro de CIESAS que se venda en *Amazon*. Y queremos que se empiecen a vender en *Amazon*, porque si no, los libros no circulan. (Investigadora 6)

Como se vio en este testimonio, las facilidades que otorga el internet a los investigadores hoy día los hace partícipes de los procesos de publicación, distribución y comercialización de sus propios productos científicos, solventando las carencias de distribución de la casa editorial del Centro

Finalmente, se observó que los investigadores están ejerciendo fuerza para que la institución proporcione apoyo para la publicación de textos *online* de "La Casa Chata" que ya no se han reeditado, como nos explica la siguiente entrevistada: "Y ahorita por ejemplo, estamos peleando que algunos libros que están agotados se puedan subir en PDF a la red." (Investigadora 6). La reedición de esos libros en formato electrónico supone la reducción del proceso de impresión y abarata los costos de publicación, lo cual beneficia a la pronta circulación de los textos, pero también replantea las formas de venta y de comercialización de la editorial del Centro.

5.3.3 La editorial del CIESAS: “La Casa Chata”

Al ser una institución de investigación, el CIESAS cuenta con una casa editorial que permite la publicación de los resultados de investigación de sus investigadores. La editorial del CIESAS es conocida como la Casa Chata la cual existe desde la fundación del Centro en 1973 y agrupa más de un millar de títulos en diversas colecciones. También cuenta con publicaciones periódicas, como *Desacatos* Revista de Antropología Social y *Cuadernos del Sur*, publicación especializada en temas regionales.

Con base en las entrevistas, se constató que la mayoría de investigadores que han transitado por la institución desde el inicio de sus trayectorias profesionales han publicado en diversas ocasiones en “La Casa Chata”, incluyendo sus proyectos de investigación de la licenciatura en los “Cuadernos de la Casa Chata” y obras más recientes producto de diversas investigaciones y proyectos académicos.

En cuanto a la valoración de la casa editorial se detectó entre los entrevistados una apreciación problemática relacionada con la venta, distribución y circulación de las publicaciones. La raíz de esta situación radica principalmente en que la comercialización de las publicaciones no se lleva a cabo bajo la infraestructura del Centro, como lo menciona una de las entrevistadas: “CIESAS tiene el gran problema de la comercialización. No tiene redes de comercialización. O sea los libros del CIESAS los compras en el CIESAS y en las ferias”. (Investigadora 6). Una institución dedicada a la enseñanza y la investigación como el CIESAS no posee los recursos, ni la estructura o los canales requeridos para los propósitos de la mercantilización de sus publicaciones, por esa razón, las publicaciones de “La Casa Chata” no figuran dentro de los espacios donde se comercian libros:

Es absurdo... sí lo sé porque me lo explicaron en el departamento de publicaciones, el problema son las librerías. Las librerías reciben libros de tantas editoriales, y las que copan los espacios, FCE, Siglo XXI, Porrúa tiene un estante, el CIESAS nunca va tener un estante; entonces, si uno quiere tener un libro del CIESAS, en efecto, tiene que ir al CIESAS o pedirle a la librería que se lo consiga. (Investigadora 3)

Los tiempos institucionales carcomen la fluidez que requiere una casa editora para producir y poner en circulación un producto novedoso en el mercado literario. Así, por ejemplo, una investigadora que eligió “La Casa Chata” para publicar resultados de

investigación de un tema coyuntural nos relata las complicaciones que surgieron al intentar ponerlo a disposición del público interesado:

En “La Casa Chata” y en México en general (la publicación de libros se demora) ¡años! o sea, ya casi podrían ser libros históricos... ahorita tengo uno que ¡cómo hemos peleado porque ya salga!, porque es sobre empresarios étnicos... hubo una crisis económica y sacamos algo sobre esa crisis pero si no sale ya va a ser inservible ¿me entiendes? porque ya todo va a haber cambiado tanto. Eso es lo que pasa con las publicaciones, que se tardan mucho en salir. (Investigadora 8)

Además, la casa editorial del Centro cuenta con poco presupuesto que la inhabilitan para llevar a cabo estrategias que le permitan resolver estos problemas, como nos ilustra el siguiente fragmento:

... pues no hay así un plan particular porque nosotros tenemos una limitación especial muy seria en la institución en términos de presupuesto para publicaciones. O sea, cada año nos llega un presupuesto insuficiente para poder cubrir nuestro rubro de publicaciones en español, entonces publicar en inglés pues implica traducirlo y tener quien te corrija el estilo, -porque pues tiene que ser algún angloparlante- la edición, las correcciones de estilo que tenemos [...] y también una buena distribución en inglés, porque si publicamos en inglés, no lo vamos a distribuir aquí, sino lo vamos a distribuir en otro lado. (Investigadora 1)

Una de las estrategias identificadas para solventar los problemas de la comercialización y distribución de las publicaciones entre los entrevistados fueron las coediciones. Esta estrategia permite sacar sus publicaciones de la casa editorial del Centro y ponerlas a la venta en los estantes de las librerías:

Bueno, es una de las limitaciones que tenemos allí. Que yo la he enfrentado con coedición. Casi siempre busco coedición. Por ejemplo, el libro de “La otra frontera”, se publicó con Porrúa. Y Porrúa sí los mueve muchísimo... Es que CIESAS hace investigación, no es una empresa de libros. (Investigadora 6)

5.4 Docencia

La docencia es una tarea que en diversos aspectos guarda relación con el proceso de internacionalización, tanto de los profesores como de sus alumnos. Aunque no es así

en todos los casos ni en todos los momentos, se pudo advertir entre nuestros entrevistados esfuerzos por dar una dimensión internacional a esta actividad.

A lo largo de las entrevistas se expresó entre los investigadores la importancia que dan a la internacionalización de la docencia. A pesar de que todos ellos mencionaron tener un interés por impulsarla con sus estudiantes, sólo algunos de ellos explicaron claramente sus estrategias para lograrlo, a través de las siguientes actividades: docencia en universidades extranjeras, co-dirección de tesis con investigadores extranjeros, fomento a la lectura y la escritura en otros idiomas, realización de cursos y seminarios donde gracias a las TIC participan profesores y estudiantes de otros países, y los apoyos directos a estudiantes indígenas para que tengan experiencias internacionales. A continuación se explican más a fondo los hallazgos identificados:

5.4.1 Docencia en universidades extranjeras

El análisis de los CV reveló que los investigadores llevan a cabo la docencia en instituciones externas, nacionales e internacionales, dentro de las cuales incluyen cursos cortos, seminarios, cátedras y talleres.

5.4.2 Co-dirección de tesis con investigadores de otros países

Algunos investigadores mencionaron que incluyen en sus comités de tesis a colegas extranjeros con la finalidad de fomentar entre sus alumnos una mayor apertura al trabajo colectivo internacional. Estas experiencias resultan exitosas para los estudiantes quienes se benefician no sólo de la retroalimentación de sus cotutores extranjeros, sino de los vínculos que establecen que en un futuro les permitiría realizar otro tipo de actividades académicas o profesionales:

Siempre pongo en los comités de tesis de mis estudiantes a un lector extranjero y mis estudiantes saben que eso les va abrir un diálogo con un investigador extranjero de su especialidad... Entonces eso lo he hecho con todos mis estudiantes, yo creo con todos... Y dos de ellas... una que terminó su maestría hace dos años y otra que está haciendo su doctorado ahora... se fueron a California justamente, una con mi colega, con la que tengo el proyecto binacional en la Universidad de Santa Bárbara, y la otra se fue a Santa Cruz, con mi otra colega con la que teníamos un proyecto conjunto. Estuvieron ellas en una estancia, una estuvo 6 meses y la otra 4... Tomando clases y presentando y leyendo y todo... (Investigadora 7)

Los investigadores que llevan a cabo la co-dirección de sus tesis con sus pares en otros países, muchas veces tienen que resolver la falta de apoyo financiero por

parte de la institución, por lo que usan tecnologías de comunicación para poder tener a los profesores de otros países en los exámenes profesionales:

En nuestras defensas de tesis, donde uno de los lectores es extranjero, tenemos que hacerlo vía videoconferencia, no siempre pueden viajar acá, o no hay recursos para que vengan. Entonces es muy común que en los exámenes haya un extranjero que aparece vía videoconferencia, a veces aparece vía *Skype* (Investigadora 7)

5.4.3 Fomento a la lectura y escritura en otros idiomas

En la mayoría de los programas de posgrado en México, contar con una segunda lengua, como inglés o francés es un requisito de ingreso a los programas de maestría y doctorado. Se considera que el dominio de otro idioma es vital para consultar la literatura especializada del programa en cuestión. Sin embargo, este supuesto representa un problema para la población estudiantil actual del CIESAS, la cual tiene un alto componente de estudiantes indígenas:

...la mayoría de mis alumnos de esa maestría y ese doctorado son tzotziles, tzeltales, mixtecos, purépechas que ya son bilingües, en su lengua y en español. Aparte tenían que saber inglés... les estabas exigiendo una tercera lengua porque la suya no se reconoce, pero también es una lengua... es un requisito porque si no, no estás... No podrían leer la literatura necesaria para la maestría o el doctorado, porque gran parte de la literatura esta en inglés, es un requisito ineludible. (Investigadora 1)

La problemática se acrecienta cuando por el objeto de estudio con el que se relacionan los alumnos, no sólo es necesario el dominio del inglés, sino también de un tercer idioma como el francés o un cuarto más como el portugués. En estos casos el investigador se ve forzado a buscar recursos adicionales para financiar un curso de idiomas:

... la internacionalización era una cosa que mis estudiantes (decían) “qué exagerada eres”, pero tienen que saber inglés al menos. Imagínate los niños que mandé a la maestría y al doctorado... ¡tenían que saber francés! Y la mayoría, pero ni idea... entonces, a ver, págales un cursito, a ver cómo le hacemos para que sepan francés, el portugués es menos complicado y con estar un ratito ahí ya regresan bilingües... (Investigadora 1)

5.4.4 Tecnologías de la información

Entre los entrevistados es común la utilización de videoconferencias o salones *online* para la impartición de seminarios, ya sea de manera individual o en conjunto, con otros profesores y estudiantes de universidades fuera de México. La práctica compartida de la docencia con otros pares por medio de las herramientas tecnológicas es nombrada por una de las entrevistadas como la co-enseñanza:

Esto ha sido una modalidad que yo he sido pionera en CIESAS, que es juntar a los grupos, ellos allá y nosotros acá. Unirnos con videoconferencia. Hacer los programas y calificar conjuntamente. Co-enseñar. Y esto ha creado vínculos entre nuestros estudiantes. En los dos primeros cursos que dimos, primero fuimos a Austin con todos mis estudiantes. Al finalizar el curso (la profesora extranjera) vino con todos sus estudiantes a México. No creas que con mucho apoyo institucional ¿eh? Se hospedaron en casas de nuestros estudiantes... (Investigadora 6)

5.4.5 Financiamiento y apoyo a estudiantes indígenas

Es bien sabido entre los estudiantes que estudian fuera de su país, que los recursos financieros con los que cuentan para llevar a cabo sus estudios y sostener sus gastos de manutención personal siempre son escasos. Por esta razón, es recurrente que se busquen becas o financiamiento complementario para contar con mayores recursos que los beneficien. Los entrevistados mencionaron la existencia de otras instancias a las que recurren para poder gestionar recursos adicionales a sus estudiantes indígenas, dentro de las que se encuentran algunos programas institucionales, además de sus redes personales:

...Es a través de UC-MEXUS y otra que se llama COMEXUS que forma estudiantes indígenas para ir a estudiar al extranjero también, pero estos son los únicos que conozco... y te digo se complementa con las redes de uno porque incorporamos a nuestros estudiantes a nuestros proyectos, entonces toman parte en la investigación, reciben viáticos y honorarios por eso... y luego participan en sesiones de congresos donde ellos presentan resultados y empiezan a tomar parte de estas redes que les van abriendo el camino para que ellos puedan continuar con su formación aunque sea, digamos, por un periodo de un semestre, una cosa así. (Investigadora 7)

5.5 Conclusiones del capítulo

En este apartado se resumen los principales elementos de la internacionalización detectados en torno a la práctica de la investigación, la publicación y la docencia del grupo de académicos entrevistados.

Investigación

Se identificaron distintos tipos de valoración de los proyectos de investigación internacional por parte de los entrevistados quienes los consideraron por ser parte de su formación para especializarse en algún tema o buscar reconocimiento entre la comunidad científica, por asignación del Centro al considerarlos especialistas en un tema y como parte de la estrategia para la gestión de recursos financieros externos para poder llevar a cabo proyectos de investigación.

A partir de los ejemplos de investigación mencionados, surgen diversas interrogantes para trabajar a futuro como: ¿cuáles son los canales para gestionar recursos de organismos internacionales y cuales son sus principales dificultades?, ¿de qué forma empatan los objetivos de estos organismos con el CIESAS?, ¿cuánto es el monto neto de los fondos internacionales frente a los que otorgan los organismos nacionales?, ¿cuáles son los organismos internacionales que destinan mayores recursos?, entre otras.

Publicación

Se constató que la publicación entre los investigadores se encuentra ligada, en primer lugar, a la transmisión de resultados de investigación, en segundo lugar, a la enseñanza y, en tercer lugar, a la divulgación de la ciencia y la cultura.

Se identificó un creciente interés por la comunicación de los resultados de investigación en otras lenguas, dentro de las que figura principalmente el inglés. Dentro de las motivaciones que los llevan a la publicación en este idioma, se evidenció 1) la necesidad de dar a conocer a un público más amplio sus investigaciones, 2) cumplir con los requisitos que les impone el SNI para permanecer y escalar en el sistema.

En relación con el primer punto, se detectó la dominancia de la lengua inglesa dentro de la comunicación científica y académica de los entrevistados frente a otros idiomas como el alemán, francés, portugués, ruso y chino. Una de las lógicas que llamó la atención es que entre la mayoría de los entrevistados prevalece una visión localista que defiende la escritura en español como una reivindicación de la producción científica dentro de la región latinoamericana, pero a la vez persiste la necesidad de ampliar su público lector entre otras comunidades científicas, ya sea como una forma

de colaborar con otros proyectos que abordan problemáticas similares entre sus comunidades o de consolidar su campo de especialización dentro de las comunidades científicas.

En cuanto al segundo punto, se sostiene que el factor de impacto de las revistas indexadas (las cuales son principalmente de habla inglesa) se ha convertido en uno de los indicadores más utilizados para evaluar a los investigadores mexicanos. Este modelo de evaluación que dirige en gran medida la escalada de la carrera académica, por medio del posicionamiento jerárquico y las gratificaciones económicas de sobresueldos y de otros beneficios, podría estar construyendo distintas lógicas en torno a la publicación en medios internacionales que deben ser analizadas a mayor profundidad en otros establecimientos y con grupos de investigadores más amplios.

En cuanto a la publicación en medios electrónicos se observó que la principal motivación que orienta a quienes han incursionado en esta modalidad, es la ampliación de su público lector y, en segundo término, la venta, distribución y comercialización de las publicaciones, elementos que hacen a los investigadores partícipes del proceso de mercantilización de sus publicaciones. Indagar sobre esta actividad en una muestra más amplia y en otros establecimientos se hace necesario para observar si existen otros investigadores que promuevan la apertura de sus propios canales de distribución y venta de sus publicaciones via *online* y las consecuencias que esto podría tener en el mercado de la literatura científica.

Por último, con relación a la casa editorial del CIESAS, se señaló principalmente que las carencias de financiamiento y la falta de autonomía administrativa y organizacional impiden que se lleve a cabo los procesos de distribución y venta que permitan una circulación masiva de sus publicaciones. Ante esta problemática, los investigadores han desarrollado estrategias como la coedición con casas editoriales comerciales y la publicación en medios electrónicos para solventar las problemáticas de la colocación y comercialización de sus publicaciones en el mercado de la literatura.

Docencia

En relación con la docencia, se observó que los entrevistados desarrollaron prácticas innovadoras producto de las redes personales e institucionales (cadenas de saber) que conformaron durante sus trayectos de formación y profesional en espacios académicos y de investigación internacional. Dos ejemplos de estas prácticas son la co-dirección de tesis y co-enseñanza con investigadores extranjeros, en donde queda

expuesto el intercambio académico y científico que sucede a través de una red que se extiende entre los investigadores extranjeros, los mexicanos y sus estudiantes.

Se constató que los entrevistados desarrollan otras prácticas producto del interés que tienen por desarrollar en sus alumnos elementos que les permitan conducirse en un entorno en el que la internacionalización académica se hace necesaria, por ejemplo, el fomento a la lectura y escritura en otros idiomas, sobre todo en inglés ya que la comunicación científica se da cada vez más en éste idioma. Otra práctica son los apoyos directos para que sus estudiantes realicen estancias de investigación, trabajo de campo o seminarios en otros países, dentro de los cuales el financiamiento a través de diversas instancias, incluyendo las redes personales es un elemento principal para su consecución.

Finalmente, se identificó que las tecnologías de la información y comunicación juegan un papel relevante en esta actividad, ya que permiten resolver problemas económicos cuando se trata de llevar a cabo seminarios con profesores extranjeros, para lo cual se opta por la realización de estas actividades vía internet.

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES FINALES

Introducción

Este capítulo presenta las conclusiones finales de esta tesis en torno al problema de investigación, sus preguntas e hipótesis. Asimismo, señala la relevancia que tiene el trabajo realizado para el campo y presentan los principales temas y problemáticas que el estudio no pudo abordar para lo cual se proponen algunas formas en las que pueden ser trabajadas a futuro.

6.1 La internacionalización de las trayectorias académicas de los investigadores del CIESAS

Con el fin de explicar las causas de la internacionalización y el modo en el que sucedió, se determinaron tres factores desencadenantes de la internacionalización de las trayectorias de los entrevistados: a) el establecimiento de vínculos o lazos en el ámbito internacional, b) la movilidad, y 3) la lengua inglesa. A continuación se profundiza en cada uno de los factores:

Vinculación

El principal factor desencadenante de la internacionalización fue el establecimiento de vínculos en el ámbito internacional durante los trayectos de formación y desarrollo profesional. Los vínculos nacieron a partir de diferentes experiencias de formación, investigación, publicación, extensión y vinculación académicas, las cuales se llevaron en diversos espacios científicos y académicos. Es importante subrayar que los espacios y contextos de vinculación fueron tanto nacionales como internacionales, cuestión por la cual en este trabajo se concluyó que la internacionalización de las trayectorias sucedió bajo dos dinámicas principales: “en casa” (*internationalization at home*) y “en el extranjero” (*internationalization abroad*) (Altbach *et.al.*, 2010).

La vinculación internacional “en casa” se realizó a través de la asistencia de los investigadores a congresos internacionales, la formación en seminarios donde participaban profesores extranjeros, el nexos con estudiantes extranjeros próximos a sus profesores o tutores de tesis, la participación en proyectos auspiciados por organismos internacionales dentro del país, la publicación de libros donde colaboraron con investigadores de otros países, entre otros ejemplos. Como parte de la vinculación “en el extranjero”, se encontraron experiencias de formación internacional, por medio

del intercambio académico, el estudio del posgrado (principalmente para el grado doctoral), la participación en proyectos de investigación e impartición de cátedras y otras actividades que se llevaron a cabo en universidades y centros de investigación fuera del país de origen. En el caso de ambas dinámicas, las experiencias mencionadas les abrieron canales de comunicación y el establecimiento de lazos con otros pares e investigadores de diversos países, a partir de los cuales iniciaron proyectos y otras actividades de la docencia y la investigación en colaboración internacional. Inclusive muchas de estas actividades fueron financiadas por organismos e instituciones internacionales para la formación y la ciencia y, en algunos casos, se lograron establecer convenios que formalizaron institucionalmente algunas de estas actividades.

En cuanto a la temporalidad de la trayectoria en la que se realizó la vinculación internacional, no se pudo identificar un momento específico dentro de los trayectos formativo o laboral. Este hecho pone de manifiesto que la formación para la investigación, es un proceso que no sólo abarca el periodo de estudios universitarios y de posgrado, sino también la práctica profesional y la formación continua, por medio de las cuales los investigadores desarrollan nuevas habilidades y conocimientos derivados de la disciplina y su profesión. El hecho de que la mayoría de los entrevistados llevaron a cabo su formación para la investigación en múltiples momentos no consecutivos, permite asegurar que las trayectorias en cuestión se caracterizaron por procesos de formación discontinua. Sin embargo, debido a que los procesos de socialización fueron continuos, los investigadores tuvieron múltiples ocasiones para establecer vínculos benéficos para la internacionalización de sus trayectorias. En este sentido, el establecimiento de vínculos se dio tanto en los trayectos de formación como en los de ejercicio de la profesión académica. De hecho, se dio un proceso de formación continua, en la medida en que las actividades de investigación y docencia se realizaron de forma prácticamente ininterrumpida. A partir de estos datos surge la pregunta de en qué medida los investigadores de generaciones más recientes, quienes son contratados con formación doctoral, han internacionalizado sus carreras profesionales durante los periodos de formación. Esta cuestión cobra relevancia ante los modelos recientes de incorporación de nuevos investigadores en las llamadas ciencias duras, a

los cuales se les exige para ser contratados, contar con una carrera internacionalizada.⁴

Los sujetos con los que principalmente los entrevistados establecieron vínculos fueron sus tutores de tesis, pares académicos, investigadores y estudiantes. En cuanto al tipo de vinculación, se estableció la existencia de lazos entre sujetos y lazos institucionales. Los primeros surgieron de las relaciones interpersonales, y los segundos de la formalización de proyectos por medio de los nexos de pertenencia institucional. La importancia de ambos tipos de vinculación con la internacionalización de las trayectorias, radica en la formación de cadenas de saber que suponen la circulación del conocimiento:

Una cadena de saber es el conjunto de lazos académicos, interpersonales e institucionales que nacen y se construyen a partir de “polos de saber” nacionales y extranjeros, y que producen, de una generación de investigadores a otra, una difusión del saber académico y del saber práctico y científico. (Gérard y Maldonado, 2009:60)

El conjunto de vínculos donde se propició la difusión del conocimiento se le puede nombrar como redes académicas o de trabajo científico. Las redes pueden ser institucionales en cuanto se involucran los establecimientos a través de su normativa o personales, cuando los sujetos accionan de manera individual o grupal sin involucrar formalmente a la institución. Algunos de los ejemplos de redes que se encontraron entre nuestros entrevistados de carácter personal, se caracterizaron por acciones colaborativas entre los sujetos que no requirieron la negociación o firma de convenios entre sus establecimientos de pertenencia. Este tipo de redes tomaron distintas formas, por ejemplo, recomendaciones personales, coordinación de proyectos en conjunto, publicaciones y realización de seminarios, que posibilitaron la consecución de diversos proyectos de colaboración internacional, la publicación en conjunto, la movilidad académica y estudiantil y la organización de diversos eventos académicos internacionales, entre otros.

Las redes institucionales por otro lado, implicaron una serie de procesos normativos para poder concretar acciones entre los sujetos. Algunos ejemplos fueron la

⁴Para profundizar en el análisis de este tema se recomienda la tesis de maestría de González (2013).

realización de convenios para la movilidad de estudiantes, la organización de congresos, entre otros. Una cuestión que requiere un análisis de mayor profundidad son los obstáculos que se anteponen a los investigadores del CIESAS para formar más redes institucionales, como la burocracia institucional, cuyos procesos normativos obedecen a una temporalidad institucional y pueden ser complicados o engorrosos, o como el tema del financiamiento institucional a este tipo de programas, que en ocasiones es escaso.

Movilidad

En lo que concierne al segundo factor, con base en el análisis de los trayectos formativos se pudo advertir que la movilidad académica se limitó mayoritariamente al ciclo de doctorado y varios de nuestros entrevistados ya habían concretado vínculos internacionales antes de esa experiencia por medio de la participación en proyectos de investigación auspiciados por organismos internacionales, congresos internacionales, seminarios en universidades extranjeras, así como por el contacto con investigadores extranjeros pares de sus profesores, entre otros. Los lazos previos a la formación internacional es uno de los elementos que permite concluir que la internacionalización de las trayectorias no se determinó principalmente a partir de la movilidad.

Para el estudio de la movilidad se identificaron dos vectores sujetos a la temporalidad y el espacio de los itinerarios formativos. El primero tiene que ver con la permanencia del investigador a un centro de formación, dentro de las cuales se observaron experiencias de formación de corta y larga estancia, que en cualquiera de las dos formas coadyuvaron al desarrollo de experiencias de formación internacional enriquecedoras para la formación y la práctica profesional de las trayectorias. El segundo se encontró ligado al espacio geográfico (universidades o centros de investigación y enseñanza), cuya importancia radicó en los elementos de prestigio y reconocimiento que los sujetos adquirieron por formarse en determinado espacio académico y por el establecimiento de filiaciones con profesores que representan algunas tradiciones académicas de la antropología y las ciencias sociales (tradicción inglesa, norteamericana, u holandesa), los cuales son considerados como la máxima autoridad en un campo específico del conocimiento. Con base en este último elemento, se observó que este tipo de prestigio favoreció a algunos entrevistados para reorientar su trayectoria formativa hacia uno o varios destinos.

En cuanto a la hipótesis planteada inicialmente sobre la movilidad como el principal motor de la internacionalización de las trayectorias, esta investigación la

refutó. Si bien la movilidad es considerada por la literatura especializada como uno de los factores principales de la internacionalización, en este caso se identificó que el principal factor de la internacionalización fue la formación de vínculos o redes internacionales y, como factor secundario, la movilidad y el manejo del inglés como segundo idioma. Sin embargo, hay que tener en cuenta que este estudio se encuentra limitado por el número de casos analizados, lo cual no permitió observar la amplitud de los factores mencionados y sus efectos en otras trayectorias.

Lengua inglesa como segundo idioma

Respecto al tercer factor, se consideró que la lengua inglesa posibilitó la comunicación y convivencia en espacios académicos y científicos en donde participaron los entrevistados a lo largo de sus trayectorias, como seminarios, congresos, y proyectos de investigación nacional e internacional. Algunos de los espacios se caracterizaron por la participación de académicos e investigadores de diferentes nacionalidades, por lo que el inglés se convirtió en la principal lengua de la comunicación científica. Por lo tanto, el manejo del inglés es un factor que impactó la internacionalización de las trayectorias de los entrevistados, ya que favoreció la apertura de diálogos e intercambios entre los investigadores del CIESAS y sus pares de otros países. A pesar de los hallazgos presentados, trabajos futuros deberán ampliar el análisis de la comunicación científica en la lengua inglesa.

Otro elemento afín al inglés, es la publicación de los resultados de investigación. El principal señalamiento en cuanto este tema, fue la autoridad que ha tomado este modelo de indexación entre los sistemas de evaluación científica y académica de diversos países, los cuales según Beigel (2013) están transformando la forma en la que los investigadores publican, ya que se han visto mayormente obligados a publicar en las revistas indexadas de habla inglesa, para escalar los peldaños de la carrera académica y acceder a recursos y sobresueldos como resultado de una buena evaluación por el sistema. En este sentido, se hace necesario seguir investigando los efectos del modelo de indexación en los sistemas de evaluación como el SNI del CONACyT en un grupo más amplio de investigadores del CIESAS y de otros establecimientos y disciplinas.

6.1.1 Interrelaciones entre las prácticas de internacionalización de los académicos con las de la institución

Para estudiar cómo se interrelacionan las prácticas de internacionalización de los entrevistados con las de la institución, primero se analizó el papel que juega el proceso

de socialización en la interiorización de pautas, costumbres y valores propios de la internacionalización que permiten al sujeto conducirse bajo la cultura institucional que compromete su práctica dentro de los entornos disciplinares, organizacionales y científicos.

Con base en el análisis institucional, en este trabajo se concibió al CIESAS como un espacio en el que la cultura institucional conforma una organización social de significados, relativamente interiorizados de manera estable por sus académicos, a través de esquemas o representaciones significativas compartidas y objetivadas en forma simbólica, en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados.

En este sentido, se observó que en el Centro impera una cultura ligada a los valores de la internacionalización, sedimentados a través de la práctica docente y la investigación. Estos elementos fueron estudiados a partir de la revisión histórica de los procesos de profesionalización de la antropología y organización de la institución, esto es: 1) la vinculación de la antropología mexicana con las escuelas de pensamiento estadounidense, inglesa y francesa que coadyuvaron al desarrollo de diversas teorías, metodologías y objetos de estudio que perviven en la institución, como el culturalismo, la sociolingüística y la psicolingüística; 2) el trabajo colectivo con investigadores extranjeros, el cual se ha llevado a cabo desde la fundación del Centro a partir de la inclusión de estudiantes e investigadores extranjeros para la realización de estancias, proyectos de investigación y docencia; 3) la infraestructura institucional que ha permitido el financiamiento por parte de instituciones internacionales de proyectos de diversa índole y que durante las últimas dos décadas se ha incrementado a partir del modelo de escasez en la administración y gestión de recursos, lo cual ha responsabilizado a los investigadores a la búsqueda de financiamientos externos; 4) la vinculación con espacios formativos y/o de investigación internacionales a partir de los cuales se han firmado diversos convenios, como el Acuerdo de Intercambio Académico y de Cooperación Científica entre el CIESAS y la Universidad de Texas en Austin, la Universidad de Rovira I Virgili en España o el programa de cotitulación con la Universidad de Nanterre, convenios que definen una forma particular de impartir la enseñanza basada en valores de la internacionalización; 5) la conformación de redes internacionales de cooperación para enseñanza, la investigación y la consumación de proyectos de diferente índole; y 6) los procesos de certificación y evaluación de la calidad de la enseñanza y la investigación basados en estándares internacionales para ser legitimada y obtener recursos, entre otros.

La hipótesis inicial planteada sobre el CIESAS como principal impulsor de la internacionalización en el quehacer institucional y entre sus investigadores se acreditó por dos razones: 1) porque la dinámica de internacionalización ha sido un componente de importancia para la disciplina antropológica y para la institución, creando desde su fundación, a través de su marco normativo, organizacional y curricular, una forma particular de conducir la enseñanza y la investigación basada en una serie de valores y creencias pertinentes a la interculturalidad y la internacionalización; y 2) por que a través de los programas institucionales de formación continua se favoreció a los entrevistados de distintas formas (licencias con y sin goce de sueldo, becas, entre otros) para estudiar posgrados fuera de México, a partir de lo cual, el CIESAS mantiene una apreciación de prestigio entre los diversos programas de posgrado a nivel nacional, ya que los contextos en los que se vincularon los investigadores del CIESAS son considerados “polos de saber” (Gérard y Maldonado, 2009) definidos a partir del atractivo que representan entre la comunidad académica y científica para la adquisición de competencias, técnicas y habilidades, la formación bajo una escuela de pensamiento o figuras tutelares prestigiosas.

Se identificó que el establecimiento de vínculos internacionales entre los sujetos fomentó la creación de redes personales e institucionales por las que circula el conocimiento académico y científico. Los espacios geográficos o “polos de saber” en los que se formaron los entrevistados, constituyeron el marco del proceso de socialización, en los cuales se objetivaron e internalizaron prácticas, valores y gustos derivados de la internacionalización. Los roles que los investigadores del CIESAS asumieron en su actuar institucional y disciplinario devienen de estructuras de repetición donde se experimenta la sedimentación de signos y tipificaciones (Remedi, 2008). La repetición se hizo posible a través de la acción de la enseñanza o formación para la investigación (Moreno, 2003), desarrollando conocimientos, habilidades, hábitos, actitudes, así como la internalización de valores que requiere la práctica de la investigación. Los elementos internalizados son considerados como parte del proceso de internacionalización de las trayectorias, ya que son sedimentaciones propias del contexto o “polo de saber” en el que socializaron los investigadores.

6.1.2 Consecuencias de la internacionalización en las trayectorias de los sujetos.

En este trabajo se identificaron las consecuencias de la internacionalización en la trayectoria de los entrevistados en relación con: 1) las trayectorias de los sujetos y 2) el

quehacer de los sujetos (enseñanza, la investigación, publicación, vinculación y extensión).

Con respecto al primer elemento, se concluyó que las experiencias de formación internacional como parte del recorrido formativo de los entrevistados, reorientaron las trayectorias de los sujetos hacia ciertos espacios geográficos, nombrados “polos de saber”. Los principales polos identificados se situaron en los siguientes países: Estados Unidos, Inglaterra, Holanda, Argentina, Brasil y México. Este último país también fue considerado como un polo de formación, al haberse constituido como un espacio de prestigio científico y académico a partir de los años cuarenta con el desarrollo de la tradición indigenista que atrajo a diversos investigadores del mundo, incluyendo a uno de los entrevistados del grupo que llegó al país como extranjero y al transcurrir su trayectoria académica se nacionalizó como mexicano.

Dentro de las experiencias de formación internacional se identificaron tres tipos en cuanto a la reorientación del recorrido formativo: 1) las que sucedieron con un recorrido fijo al país de origen presentando movilidades de corta permanencia; 2) las que reorientaron la trayectoria formativa hacia un polo de saber en específico; y 3) las que reorientaron la trayectoria hacia múltiples polos de saber. Por medio de estos recorridos fue posible determinar las dinámicas propias de la movilidad, en cuanto a la pérdida de talento, la cual supone la desvinculación académica y profesional del sujeto con respecto a su lugar de origen; y la recuperación de talento, la cual plantea que independientemente al lugar de residencia de los sujetos, estos logran mantener vínculos de intercambio académico y científico con los pares de su país de origen.

A continuación se resaltan algunas de las conclusiones principales a las que se llegó en cada capítulo en torno a las principales prácticas derivadas de la internacionalización:

- a) Docencia. La internacionalización de las actividades de la docencia observadas fueron: la impartición de cursos, seminarios, cátedras y talleres en universidades de otros países; la co-dirección de tesis con investigadores de otros países, el fomento a prácticas de internacionalización de estudiantes mediante el apoyo académico y/o financiero a estudiantes para la presentación de ponencias, realización de trabajo de campo, prácticas o estancias de investigación en centros de investigación o universidades en otros países; y el desarrollo de la co-enseñanza, a través de la utilización de herramientas y tecnologías de la información para la impartición de seminarios en conjunto con profesores y estudiantes de universidades internacionales (videoconferencias o salones online).

Las facilidades que aportan las herramientas de las nuevas tecnologías de la información para entablar la comunicación necesaria entre los investigadores del CIESAS y otras instituciones internacionales han fomentado la organización y consumación de cursos, seminarios y cátedras, y la co-dirección de tesis. Sin embargo, por otro lado, existen dificultades para la gestión de recursos financieros que posibiliten la movilidad de estudiantes y la realización de trabajo de campo, prácticas y estancias fuera de México. La carencia de recursos se relacionó con el bajo presupuesto con el que el CIESAS cuenta para dichas actividades, por lo que los entrevistados se ven forzados a gestionar recursos por medio del concurso en diversos proyectos y a través de sus redes personales.

b) Investigación

En cuanto a la internacionalización de la investigación, sobresalió la participación y/o dirección de los entrevistados en proyectos financiados por universidades y organismos internacionales; y la incorporación de investigadores y estudiantes extranjeros en sus propios proyectos. El financiamiento por organismos externos al CIESAS fue la principal característica, donde sobresalió el papel que juegan los entrevistados para la gestión y administración de recursos. El tema de la gestión de recursos externos por parte de la institución es uno de los mayores retos a enfrentar ante la política de escasez del sistema de educación superior y de desarrollo de la ciencia y la tecnología.

c) Publicación

Respecto a la publicación se detectó que los entrevistados privilegian los medios de circulación internacional para ampliar la circulación de sus resultados de investigación entre las diversas comunidades antropológicas del mundo. Se detectó que los entrevistados valoran la circulación internacional como un objetivo que impacta directamente en la escalada de los peldaños de su carrera académica y en la obtención de sobresueldos, pero en contra del modelo de evaluación de la calidad por medio de la citación que les es impuesto, sostienen que la circulación internacional se debe plantear a favor del establecimiento de diálogos que permitan el desarrollo de temas y objetos de estudio entre las comunidades científicas con las que se identifican.

Finalmente se destacó que la internacionalización de las trayectorias se debió a un proceso de objetivación-internalización de prácticas y valores ligados a la

multiculturalidad, interculturalidad e internacionalidad. En dicho proceso, los sujetos reestructuraron sus marcos de referencia, establecidos durante la socialización primaria, a partir de las experiencias de “formación para la investigación” (socialización secundaria) en los diversos espacios institucionales o polos de saber, lo cual supone formas diferenciadas de internalizar las prácticas mencionadas.

6.2 Relevancia del estudio

La principal propuesta de este estudio se estableció en el diseño de una estrategia analítica que permitiera la observación de los diversos elementos que intervienen en la internacionalización de las trayectorias académicas, contemplando de manera conjunta el actuar de los sujetos dentro de la institución y los procesos de la disciplina. El diseño planteó una observación de conjunto de la internacionalización de las trayectorias en el CIESAS, por medio del trabajo cualitativo (en función de las entrevistas con el grupo de entrevistados), en combinación de otros recursos que aportaran mayor información acerca de las prácticas de internacionalización de los sujetos. Dentro de esos recursos se recurrió a la base de datos del CV que aportó información acerca de la plantilla académica del CIESAS y su formación internacional, la revisión histórica que permitió contextualizar la dinámica de internacionalización a través de la historia de la antropología y de la organización del CIESAS.

La relevancia del análisis recae sobre la exploración de la internacionalización por medio de la reconstrucción de trayectorias con base en la entrevista. Al encontrar que la movilidad no es uno de los factores que principalmente detonen la internacionalización de la práctica docente como lo establece la literatura, queda abierta la pauta para explorar otros elementos que guían la dinámica de la internacionalización, como la historia del establecimiento y de la disciplina. Finalmente, con base al estudio de la sedimentación de las prácticas producto de la internacionalización en el CIESAS, el análisis institucional se ve fortalecido con otro estudio de caso, poniendo sobre la mesa la vigencia de este abordaje dentro de la investigación educativa.

6.3 Otros temas y problemas para trabajar en el futuro

Con base en la revisión de la literatura, se identificó que la internacionalización “en casa” es un tema poco trabajado en México. Nuevos estudios que comprendan la internacionalización vista a través de los establecimientos y sus repercusiones en las trayectorias de los sujetos pueden brindar nueva información que permita identificar las consecuencias de la internacionalización como una normativa impuesta por el

CONACyT a los establecimientos y sus posibles repercusiones sobre el ejercicio de la investigación y la docencia en el sistema.

Para el caso del CIESAS, es necesario que la investigación sobre la internacionalización se dirija en el futuro hacia la política de la institución, a través de su estructura organizativa y normativa, con lo cual se pretende profundizar en el análisis de la estrategia para la gestión de recursos financieros y su asignación a las principales actividades institucionales de internacionalización. Se sugiere explorar a detalle a qué tipo de actividades internacionales se destinan la mayoría de los recursos que los investigadores gestionan, ya que este tipo de análisis permitiría analizar si los objetivos de internacionalización que se plantea la institución son cumplidos. Este tema emergió con la información proporcionada por los investigadores acerca de la internacionalización de la enseñanza, quienes mencionaron que los apoyos de becas complementarias para los trabajos de campo en el extranjero, son escasos.

También sería conveniente que estudios futuros trabajen con grupos más amplios de investigadores, que incluyan investigadores de generaciones diferentes, para observar si los tres factores desencadenantes de la internacionalización detectados en este estudio se mantienen vigentes o aparecen otros nuevos.

Otra veta para la exploración futura recae sobre el enfoque histórico y sociológico de la antropología que permita analizar el surgimiento y desarrollo de las principales teorías, metodologías, objetos de estudio y escuelas de pensamiento antropológicas en México, los diálogos que ha establecido con otras escuelas del pensamiento localizadas en otras partes del mundo. Este estudio tendría que estar alejado de las periodizaciones que mantienen a la antropología interconectada con la historia de México, pues no hay por qué adjudicarle al estado una esencia propia, sino entenderlo como un mecanismo de filtración de problemas sociales ante la opinión pública y los círculos de los expertos, que el estado hizo presente en la acción de sus propios aparatos y mecanismos de control (Krotz, 2008).

Finalmente, se considera necesario ampliar la mirada sobre los mecanismos de validación de las publicaciones basadas en el modelo *ISI-Scopus*, los cuales se supone que dirigen actualmente la escalada de la carrera académica, por medio de la normativa de los establecimientos y los sistemas y organismos nacionales de la ciencia, tecnología y educación superior, para lo cual se requieren grupos de observación más amplios y dedicados a diversas disciplinas.

BIBLIOGRAFÍA

Aguirre Beltrán, G. (1993). *Obra antropológica XII. Lenguas vernáculas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Alonso, J. (2011). *Veinte años del Doctorado en Ciencias Sociales del CIESAS-Occidente (Más de cien voces)*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS).

Altbach, P. G. y Ruiz, A. (tr.) (2001). *Educación Superior Comparada. El conocimiento, la universidad y el desarrollo*. Buenos Aires: Universidad de Palermo, Col. De Educación Superior.

Altbach, P. G. (2004). "Globalisation and the University: Myths and realities in an unequal world". *Tertiary Education and Management*, 10: 3-25.

Altbach, P. G. (2007). "The Imperial Tongue: English as the Dominating Academic Language". *Economic and Political Weekly*, Vol. 42, (36), 8 de septiembre de 2007, 3608-3611. Recuperado de: <<http://www.jstor.org/stable/40276356>> [Consultado en marzo de 2013]

Altbach, P. G. (2008). Globalization and Forces for Change in Higher Education, *International Higher Education*, (50), 2-4. Recuperado de: <<http://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe/article/view/7997/7148>> [Consultado en marzo de 2013]

Altbach, P. G., Reisberg, L. y Rumbley, L. E. (2010). *Trends in higher education. Tracking an Academic Revolution*. Francia: UNESCO. Recuperado de: <http://www.cep.edu.rs/public/Altbach_Reisberg_Rumbley_Tracking_an_Academic_R_evolution_UNESCO_2009.pdf> [Consultado en marzo de 2013]

Álvarez, G. (2003). *Cambio organizacional y disciplinario en unidades de investigación y posgrado en ciencias sociales en México: una visión comparativa*. México: Cinvestav, Plaza y Valdés.

Álvarez, G., Cházaro, L., De Ibarrola, M., Didou, S., Maldonado, A., Paradise, R., Remedi, E., Weiss, E. (2010) Los efectos indeseados del SNI y su necesidad de transformación. Ponencia presentada en el Primer Congreso de los miembros del SNI, CONACyT, Querétaro, 5-8 de mayo.

Arfuch, L. (1999). *La entrevista, una invención dialógica*. Buenos Aires: Paidós.

Arizpe, L. (Comp.). (1993). *Balance de la antropología en América Latina y el Caribe*. México: Instituto de Investigaciones Antropológicas, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, UNAM.

Bartolucci, J. (1997). *La modernización de la ciencia en México: el caso de los astrónomos*. (Tesis doctoral). Facultad de Ciencias políticas y Sociales-UNAM, México.

Beigel, F. (2013). "Centros y periferias en la circulación internacional del conocimiento". *Nueva Sociedad*,(245) 110-123

Berger, P., y Luckmann, T. (1991). *Construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida*. Barcelona: Bellaterra.

Bourdieu, P. (1999). Comprender. En P. Bourdieu (Dir.). *La miseria del mundo* (pp. 527-543). Buenos Aires: FCE.

Bueno, C. (2010). "Logros y Vicisitudes de la antropología mexicana a través de su historia" En: *Revista de Educación Superior y Sociedad*. Año 15, (1): 155-178.

Buenfil, R. N. (2008). La categoría intermedia. En O. Cruz Pineda y L. Echavarría Canto (Coords.). *Investigación social: herramientas teóricas y análisis político del discurso* (pp.29-40). México: Juan Pablos.

Burrage, M. (1990). Beyond a Sub-set: The Professional Aspirations of Manual Workers in France, the United States and Britain. En M. Burrage and R. Torstendahl. (Eds). *Professions in Theory and History: Rethinking the Study of the Professions* (pp. 151-176). London: Sage.

CIESAS (1998). *Anuario*. Informe para la Dirección Adjunta de Coordinación del Sistema SEP-CONACYT, México: CIESAS. Recuperado de: <<http://www.conacyt.gob.mx/Centros/CIESAS/ANUARIO%20CIESAS%201998.pdf>> [Consultado el 20 de abril de 2013].

CIESAS (1999). *Anuario*. Informe para la Dirección Adjunta de Coordinación del Sistema SEP-CONACYT, México: CIESAS. Recuperado de: <<http://www.conacyt.gob.mx/Centros/CIESAS/ANUARIO%20CIESAS%201999.pdf>> [Consultado el 20 de abril de 2013].

CIESAS (2000). *Anuario*. Informe para la Dirección Adjunta de Coordinación del Sistema SEP-CONACYT, México: CIESAS. Recuperado de: <<http://www.conacyt.gob.mx/Centros/CIESAS/ANUARIO%20CIESAS%202000.pdf>> [Consultado el 20 de abril de 2013].

CIESAS (2001). *Anuario*. Informe para la Dirección Adjunta de Coordinación del Sistema SEP-CONACYT, México: CIESAS. Recuperado de: <<http://www.conacyt.gob.mx/Centros/CIESAS/ANUARIO%20CIESAS%202001.pdf>> [Consultado el 20 de abril de 2013].

CIESAS (2002). *Anuario*. Informe para la Dirección Adjunta de Coordinación del Sistema SEP-CONACYT, México: CIESAS. Recuperado de: <<http://www.conacyt.gob.mx/Centros/CIESAS/ANUARIO%20CIESAS%202002.pdf>> [Consultado el 20 de abril de 2013].

CIESAS (2003). *Anuario*. Informe para la Dirección Adjunta de Coordinación del Sistema SEP-CONACYT, México: CIESAS. Recuperado de: <<http://www.conacyt.gob.mx/Centros/CIESAS/ANUARIO%20CIESAS%202003.pdf>> [Consultado el 20 de abril de 2013].

CIESAS (2004). *Anuario*. Informe para la Dirección Adjunta de Coordinación del Sistema SEP-CONACYT, México: CIESAS. Recuperado de: <<http://www.conacyt.gob.mx/Centros/CIESAS/ANUARIO%20CIESAS%202004.pdf>>

[Consultado el 20 de abril de 2013].

CIESAS (2005). *Anuario*. Informe para la Dirección Adjunta de Coordinación del Sistema SEP-CONACYT, México: CIESAS. Recuperado de: <<http://www.conacyt.gob.mx/Centros/CIESAS/ANUARIO%20CIESAS%202005.pdf>> [Consultado el 20 de abril de 2013].

CIESAS (2006). *Anuario*. Informe para la Dirección Adjunta de Coordinación del Sistema SEP-CONACYT, México: CIESAS. Recuperado de: <<http://www.conacyt.gob.mx/Centros/CIESAS/ANUARIO%20CIESAS%202006.pdf>> [Consultado el 20 de abril de 2013].

CIESAS (2007). *Anuario*. Informe para la Dirección Adjunta de Coordinación del Sistema SEP-CONACYT, México: CIESAS. Recuperado de: <<http://www.conacyt.gob.mx/Centros/CIESAS/ANUARIO%20CIESAS%202007.pdf>> [Consultado el 20 de abril de 2013].

CIESAS (2008). *Anuario*. Informe para la Dirección Adjunta de Coordinación del Sistema SEP-CONACYT, México: CIESAS. Recuperado de: <<http://www.conacyt.gob.mx/Centros/CIESAS/ANUARIO%20CIESAS%202008.pdf>> [Consultado el 20 de abril de 2013].

CIESAS (2009). *Anuario*. Informe para la Dirección Adjunta de Coordinación del Sistema SEP-CONACYT, México: CIESAS. Recuperado de: <<http://www.conacyt.gob.mx/Centros/CIESAS/ANUARIO%20CIESAS%202009.pdf>> [Consultado el 20 de abril de 2013].

CIESAS (2010). *I Sesión de junta de gobierno*. Recuperado de: <<http://prueba.ciesas.edu.mx/www/informes-junta-de-gobierno/>> [Consultado el 20 de abril de 2013].

Collins, R. (1979). *The credential Society: an historical Sociology of Education and Stratification*. New York: Academic Press.

Collins, R. (1990). Changing conceptions in the sociology of the professions. En M. Burrage y R. Torstendahl. (Eds.). *The formation of professions: knowledge, state and strategy* (pp. 11-23). London: Sage.

Coria, A., (2000), *Tejer un destino. Sujetos, institución y procesos político-académicos en el caso de la institucionalización de la pedagogía en la Universidad Nacional de Córdoba*. (Tesis doctoral). México: DIE-CINVESTAV.

Chavoya, M. L. (1999). La institucionalización de la investigación de las ciencias sociales en la Universidad de Guadalajara, ponencia para el V Congreso Nacional de Investigación Educativa, Aguascalientes: COMIE.

Choudaha, R. y De Wit, H. (2014). Challenges and Opportunities for Global Student Mobility in the Future: a comparative and critical analysis. En B. Streitwieser. *Internationalisation of Higher Education and Global Mobility* (pp.19-34). United Kingdom: Symposium Books- Oxford Studies in Comparative Education.

Clark, B. (1992). *El sistema de educación superior*. México: Nueva Imagen, Universidad Futura, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco (UAM-A).

De la Peña, G. (2008). La antropología social y cultural en México. Ponencia para Anthropology in Europe, Madrid, septiembre. Recuperado de: <<http://pendientedemigracion.ucm.es/info/antrosim/docs/DelapenaMexico.pdf>> [Consultado en marzo de 2013]

Didou, S. y Remedi, E. (2008). *De la pasión a la profesión: investigación científica y desarrollo en México*. México: Juan Pablos.

Didou, S. y Gérard, E. (2009). *El SNI, 25 años después: entre distinción e internacionalización*. México-París: CINVESTAV/IRD-CEPED.

Didou, S. (2010). *México: políticas gubernamentales de salida y retorno para la formación de recursos humanos altamente calificados*. Caracas: IESALC-UNESCO/ENLACES. Recuperado de: <<http://www.iesalc.unesco.org.ve/dmdocuments/obsamac.pdf>> [Consultado en marzo de 2013]

Didou, S. y Renaud, P. (2015). *Circulación Internacional de los Conocimientos: Miradas Cruzadas sobre la Dinámica Norte-Sur*. Lima: UNESCO-IESALC. Recuperado de: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_fabrik&view=details&formid=2&rowid=177&lang=es> [Consultado en agosto de 2016]

Enders, J. y Fulton, O. (2002). *Higher Education in a Globalising World. International Trends and Mutual Observations*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Fortes, J. y Lomnitz, L. (1992). *La formación del científico en México*. México: SigloXXI/UNAM.

Galaz, J. y Gil, M. (2009). "La profesión académica en México: Un oficio en proceso de reconfiguración". *Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE)*, Vol. 11, (2), México: Universidad Autónoma de Baja California: 1-31.

García de Fanelli, A. M., Kent, R., Álvarez, G., García, R. y Trombetta, A. (2001). *Entre la academia y el mercado: posgrados en ciencias sociales y políticas públicas en Argentina y México*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES)

García, C. (Coord). (1988). *La antropología en México: Panorama histórico. Vol. 2. Los hechos y los dichos*. México: INAH.

García, S. (1998). *Estudio socioantropológico de las clases medias urbanas en México: el capital social y el capital cultural como espacios de constitución simbólica de las clases sociales*. (Tesis doctoral). Facultad de Filosofía y Letras-UNAM, México.

García, S. (2000). La carrera académica: escalera de posiciones y laberintos de oportunidades. Ponencia presentada en el Encuentro de Especialistas en Educación Superior, julio, México: CEIICH-UNAM.

García, S., Grediaga, R. y Landesmann, M. (2003). Políticas Públicas y nuevas formas de organización y regulación del trabajo académico. En *Sujetos, actores y procesos de formación* (pp. 205-268). Colección La investigación educativa en México

1992-2002. *Vol.8, Tomo I*, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), Grupo Ideograma.

García, S., Grediaga, R. y Landesmann, M. (2003a). Los académicos en México: Hacia la constitución de un campo de conocimiento, 1993-2002. En P. Ducoing Watty (Coord.). *Sujetos, actores y procesos de formación* (pp. 113-268). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Gérard, E. y Maldonado, E. (2009). "Polos de saber" y "cadenas de saber". Un análisis del impacto del proceso de movilidad académica entre México y el extranjero". *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXXVIII, (4), No. 152, oct.-dic.: 49-62.

Gil, M. et al. (1992). *Académicos: Un botón de muestra*. México: UAM-A.

Gil, M. et al. (1994). *Los rasgos de la diversidad: Un estudio sobre los académicos mexicanos*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco.

Gil, M. (1998). Origen, conformación y crisis de los enseñadores mexicanos: posibilidades y límites de una reforma en curso. En *Tres décadas de políticas del estado en la educación superior*. México: Asociación Nacional de Universidades e instituciones de Educación Superior, Serie Investigaciones.

Gil, M. (2002). "Amor de ciudad grande: una visión general del espacio para el trabajo académico en México". *Sociológica*. Año 17, (49): 93-130.

Gil, M. (2009). "¿Segmentación o diversificación? Una aproximación a las condiciones de la profesión académica en México" En Stromquist, N. P. *La profesión académica en la globalización Seis países, seis experiencias*.(pp.53-100)México: ANUIES

González, J. (2013) "Apropiarse de un quehacer: la formación de investigadores en el departamento de biología celular del Cinvestav" Tesis de maestría, México, DIE-Cinvestav.

Gordillo, M. V. (1992). "El enfoque científico y la investigación en educación: la búsqueda de una nueva metodología". *Revista Complutense de Educación*, 3(1 y 2): 179-192.

Grediaga, R. (1998). "Cambios en el sistema de recompensa y reconocimiento en la profesión académica en México". *Revista de la Educación Superior*. Año 27, (108), octubre-diciembre: 125-205.

Grediaga, R. (2000). *Profesión académica, disciplinas y organizaciones: procesos de socialización académica y sus efectos en las actividades y resultados de los académicos mexicanos*. México: ANUIES.

Grediaga, R. (2010). "La tendencia a fortalecer el posgrado nacional, ¿respuesta adecuada frente a los costos y riesgos de fuga de talentos asociados a la formación de posgrado en el extranjero? ¿Qué se gana y cuáles pueden ser los efectos no previstos?", Primer Congreso de los miembros del SNI, CONACyT, Querétaro, 5-8 de mayo. Recuperado de:

<http://sippic.main.conacyt.mx:7777/pls/sippic/ponencia_sni.P_oral> [Consultado en marzo de 2013]

Hamui, M. (2010). "Ethos en la trayectoria de dos grupos de investigación científica de ciencias básicas de la salud". *Revista de la Educación Superior*, 39, (154), abril-junio: 51-73.

Herrera, F., Ramírez, M. I., Roa, J. M. y Herrera, I., (2004). "¿Cómo interactúan el autoconcepto y el rendimiento académico, en un contexto educativo pluricultural?". *Revista Iberoamericana de Educación*. (En sección: Informes de Investigación), 10-04-2004 < <http://www.rieoei.org/deloslectores/627Herrera.PDF>> [Consultado en marzo 2007].

Jiménez, M. (2009). "Tendencias y hallazgos en los estudios de trayectoria: una opción metodológica para clasificar el desarrollo laboral". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (1): 1-21.

Jodelet, D. (2008). "El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales". *Cultura y representaciones sociales. Un espacio para el diálogo transdisciplinario. Revista electrónica de ciencias sociales*. Año 3, (5): 32-63.

Kent, R. (1986). "¿Quiénes son los profesores universitarios? Las vicisitudes de una azarosa profesionalización". UAP, *Revista Crítica*, (28), julio-septiembre: 5-19.

Knight, J. (2001). Internacionalización de la educación superior. En ANUIES (Ed.). *Calidad e internacionalización en la educación superior* (pp. 19-35). México: ANUIES Universidad Nacional Autónoma de México.

Knight, J. (2005). "Un modelo de internacionalización: respuesta a nuevas realidades y retos" En De Wit, H., Jaramillo, I. C., Gacel-Ávila, J., Knight, J. *Educación Superior en América Latina. La dimensión internacional* (pp.1-38). Colombia: Banco Mundial

Knight, J. (2014). Three Generations of Crossborder Higher Education: new developments, issues and challenges. En B. Streitwieser. *Internationalisation of Higher Education and Global Mobility* (pp.43-58). United Kingdom: Symposium Books- Oxford Studies in Comparative Education.

Krotz, E. (2008) "La antropología mexicana y su búsqueda permanente de identidad" En: Antropologías del Mundo. Transformaciones disciplinarias dentro de sistemas de poder, Gustavo Lins Ribeiro y Arturo Escobar editores, México: The Wenner-Gren Foundation, CIESAS y Enviñón editores.

Lahire, B. (2006). *El espíritu sociológico*. Buenos Aires: Manantial.

Lameiras, B. (1986). "A diez años de la creación del CISINAH-CIESAS". *Anales*. Ediciones de la Casa Chata. México: CIESAS: 11-18.

_____, "La lucha sindical de la Delegación D-II-345, Sección X del SNTE", (1988). Suplemento número 3 de Atlachinolli, México, marzo de 1980, pp. 3-23. En C. García Mora y M. Mejía Sánchez (Coords.). *La antropología en México. Panorama histórico*. Vol. 8. Las Organizaciones y las revistas. México: INAH.

Landesmann, M. (2000). Trayectorias académicas generacionales: constitución y diversificación del oficio académico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(11): 33-61.

Larson, M. S. (1979). *The Rise of Professionalism: A Sociological analysis*. Berkeley, CA: University of California Press.

Medina, A. (1996). *Recuentos y figuraciones. Ensayos de antropología mexicana*. México: IIA, UNAM.

Medrano, M. y Pelletier, F. (1988). "Sindicato Único de Trabajadores del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social". En C. García Mora (Coord.). *La antropología en México. Panorama histórico* (pp.165-176). Vol. 8. Las Organizaciones y las revistas. México: INAH.

Moreno, M. G (Coord.). (2003). Formación para la investigación. En P. Ducoing Watty (Coord.). *Sujetos, actores y procesos de formación* (pp. 113-268). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Moreno, A. (s.f.) *El Museo Nacional en el segundo imperio*. Recuperado de https://www.academia.edu/3377993/El_Museo_Nacional_en_el_Segundo_Imperio

OECD (2012). *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*: OECD Publishing. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en>

Parsons, T. (1982) *El sistema social*, Madrid: Alianza.

Pellegrino, A. (1993). La movilidad internacional de fuerza de trabajo calificada entre países de América Latina y hacia los Estados Unidos. En *Notas de Población*, Vol. XXI, (57).

Perkin, H. (1989). *The rise of Professional Society. England since 1880*. London and New York: Routledge.

Ramírez Sánchez, X. (2011). "Reflexiones sobre la enseñanza de la antropología social en México". México: UAM. *Alteridades*, vol. 21, (41), enero-junio, 2011: 79-96.

Remedi, E. (2004). La institución: un entrecruzamiento de textos. En E. Remedi Allione (Coord.). *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades* (pp. 25-55). México: Plaza y Valdés.

Remedi, E. (2004a). La intervención educativa. Ponencia presentada en la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, México, <http://www.lie.upn.mx/docs/docinteres/Conferencia_Eduardo_Remedi.doc> [Consultado en agosto de 2014]

Remedi, E. (2006). Calidad y sufrimiento en la búsqueda desbocada de la excelencia. M. Landesmann (Coord.). *Instituciones educativas. Instituyendo disciplinas e identidades* (pp. 61-88). México: Juan Pablos.

Remedi, E. (2007). Aproximaciones al análisis institucional. Ponencia presentada en el seminario Aproximaciones al análisis institucional, Facultad de

Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, agosto. <<https://es.scribd.com/doc/60034811/Remedi-Eduardo-Aproximaciones-Al-Analisis-Institucional-Seminario-2007>> [Consultado en marzo de 2013]

Remedi, E. (2008). Sujetos, prácticas e identidades. Sujetos, culturas, procesos en instituciones universitarias. Ponencia presentada en el panel: "Sujetos e instituciones en procesos de cambio curricular" en las Terceras Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias en la Formación Docente, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Reyes, D. (2010). Repatriación de jóvenes investigadores e inquietudes frente al escenario que enfrentan para desarrollar su actividad en México. Ponencia presentada en el Primer Congreso de los miembros del SNI, CONACyT, Querétaro, 5-8 de mayo. Recuperado de: <<http://legacy.main.conacyt.mx:7777/cappa/ponenciasni/oral/2247358.pdf>> [Consultado en marzo de 2013]

Sánchez, M. y Sáez, J. (2009). "El estudio de las profesiones: la potencialidad del concepto de profesionalización". España: Universitas Tarraconensis. *Revista de Ciències de l'Educació*: 103-117. Recuperado de: <http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/revistes/juny09/monografic_article02.pdf> [Consultado en marzo de 2013]

Scott, P. (1998). *The globalization of higher education. The Society for Research into Higher Education*. Buckingham: Open University Press and SRHE.

Sitton, S. N. (1988). "Corrientes y tendencias de la antropología aplicada en México. Indigenismo" En *Teoría e investigación en la antropología social mexicana* (pp. 15-41). Cuadernos de la casa Chata, 160. México: CIESAS, UNAM- Iztapalapa.

Theurillat, D. y Gareca, B. (2015). "Organización de docencia e investigación en universidades: una exploración al caso chileno" *Calidad en la educación*, (42), 120-160. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652015000100005>

Wätcher, B. (2014). Recent Trends in Student Mobility in Europe. En B. Streitwieser. *Internationalisation of Higher Education and Global Mobility* (pp.87-98). United Kingdom: Symposium Books- Oxford Studies in Comparative Education.

Wildavsky, B. (2010). *The Great Brain Race. How Global Universities are Reshaping The World*. United Kingdom: Princeton University Press.

Wilensky, H. L. (1964). "The professionalization of every one?" *American Journal of sociology*. The university of Chicago press. Vol. LXX (1): 137-58.

Apéndice I

Grupo de académicos seleccionados para entrevista

Investigador	Nacionalidad	Licenciatura	Maestría	Doctorado
1	Mexicana	Antropología Social (Universidad Iberoamericana)	Antropología (Universidad Iberoamericana)	Historia (UNAM)
2	Argentina	Ciencias antropológicas (Universidad Nacional de Buenos Aires)	Salud pública (Escuela de Salud Pública)	Antropología social (Universidad Nacional de Buenos Aires)
3	Checoslovaca e inglesa	Literatura española y latinoamericana (University of London y London School of Economics and Political Science)	Estudios latinoamericanos (UNAM)	Historia de América Latina (University of North Carolina en Chapel Hill)
4	Mexicana	Lingüística (ENAH)	Lingüística (ENAH)	Artes y letras (Universidad de Amsterdam)
5	Dominicano nacionalizado mexicano.	Derecho (Universidad de Santo Domingo) y Antropología (UNAM)	Sociología (COLMEX)	Ciencias Sociales (COLMEX)
6	Mexicana	Antropología Social (ENAH)		Doctorado directo en Antropología Social (Universidad de Stanford)
7	Mexicana	Lingüística (ENAH)		Doctorado directo en Lingüística (Universidad de Sussex)
8	Mexicana	Antropología social (UAM Iztapalapa)	Agricultura y Desarrollo rural (Instituto de Ciencias Sociales en La Haya, Holanda)	Estudios de desarrollo (Instituto de Ciencias Sociales en La Haya)

Apéndice II

Lista de universidades en donde estudiaron los doctores formados fuera de México

Universidad	País	Núm. de graduados
Universidad de Manchester	Inglaterra	6
Universidad de Texas	EEUU	4
Escuela de altos estudios en ciencias sociales de París	Francia	3
Universidad de Rovira I Virgili	España	3
Universidad de Wageningen	Inglaterra	3
Universidad Complutense de Madrid	España	2
Universidad de Arizona	EEUU	2
Universidad de Chicago	EEUU	2
Universidad de Londres	Inglaterra	2
Universidad de París I, Panteón Sorbona	Francia	2
Universidad de París III, Sorbonne Nouvelle	Francia	2
Universidad de Stanford	EEUU	2
Universidad Estatal de Campinas	Brasil	2
Universidad Munich, Alemania	Alemania	1
Brunel University en Inglaterra	Inglaterra	1
Haya, Holanda	Holanda	1
Institut d'Estudes Politiques d'Aix-en-Provence	Francia	1
Northwestern Univerity	EEUU	1
Universidad de Barcelona	España	1
Universidad de Buenos Aires	Argentina	1
Universidad de California, Berkeley	EEUU	1
Universidad de Carolina del Norte en Chapel Hill	EEUU	1
Universidad de Harvard	EEUU	1
Universidad de Oregon	EEUU	1
Universidad de París VIII	Francia	1
Universidad de París X, Nanterre	Francia	1
Universidad de Sevilla	España	1
Universidad de Sussex	Inglaterra	1
Universidad de Toulouse - Le Mirail	Francia	1
Universidad de Varsovia	Polonia	1
Universidad de Warwick	Inglaterra	1
Universidad Nacional de Colombia	Colombia	1
Universidad Van Amsterdam	Holanda	1
Università degli Studi di Torino, Italia	Italia	1
University College London	Inglaterra	1

Apéndice IV

Destinos de formación por grado académico

	Nacionalidad	Licenciatura		Maestría		Doctorado		Postdoctorado	
		Institución	País y año	Institución	País y año	Institución	País y año	Institución	País y año
Investigadora 1	Mexicana	Universidad Iberoamericana	México, 1975	Universidad Iberoamericana	México, 1986	UNAM	México, 1995		
Investigador 2	Argentina	Universidad de Buenos Aires	Argentina, 1963	Escuela de Salud Pública	México, 1980	Universidad de Buenos Aires	Argentina, 1990		
Investigadora 3	Checoslovaca e inglesa	King's College y Universidad de Londres	Inglaterra, 1972	UNAM	México, 1987	Universidad de Carolina del Norte en Chapel Hill	Estados Unidos, 1994		
Investigador 4	Mexicana	ENAH	México, 1983	ENAH	México, 1990	Universidad de Ámsterdam	Holanda, 1995		
Investigador 5	Dominicano nacionalizado mexicano.	Universidad Autónoma de Santo Domingo y UNAM	República Dominicana, año no proporcionado	COLMEX	México, 1974	COLMEX	México, 1985		
Investigadora 6	Mexicana	ENAH	México, 1987			Universidad Stanford	Estados Unidos, 1996		
Investigadora 7	Mexicana	ENAH	México, 1980			Universidad de Sussex	Inglaterra, 1989		
Investigadora 8	Mexicana	UAM-Iztapalapa	México, 1981	Instituto de Ciencias Sociales de La Haya	Holanda, 1986	Instituto de Ciencias Sociales de La Haya	Holanda, 1998	Universidad Agrícola de Wageningen	Holanda, 1999