

**De estudiantes a expatriados:
La experiencia de los mexicanos en
Francia y España**

Autor/a: Alma Paola Trejo Peña

Tesis doctoral UDC / 2015

Directores: Antonio Izquierdo Escribano y Etienne Gérard

A Sociedade da Información: Retos Sociais e Instrumentos de Análise ¹



UNIVERSIDADE DA CORUÑA

¹ Programa del Departamento de Socioloxía, Ciencia Política e da Administración, regulado polo RD 778/1998.

D. Antonio Izquierdo Escribano, catedrático del Departamento de Sociología, Ciencia Política y de la Administración de la Universidad de A Coruña y D. Etienne Gérard, director de investigación del Instituto de Investigación para el Desarrollo (IRD por sus siglas en francés) y director del Centro Población y Desarrollo (CEPED por sus siglas en francés), así como Dña. Alma Paola Trejo Peña, alumna del doctorado “A Sociedade da Información: retos sociais e instrumentos de análise” del Departamento de Sociología, Ciencia Política y de la Administración, firmamos la presente tesis en A Coruña, a 10 de septiembre de 2015.

Fdo. Antonio Izquierdo Escribano

Fdo. Etienne Gérard

Fdo. Alma Paola Trejo Peña



De estudiantes a expatriados: la experiencia de los mexicanos en Francia y España

D. Antonio Izquierdo Escribano, catedrático del Departamento de Sociología, Ciencia Política y de la Administración de la Universidad de A Coruña y D. Etienne Gérard, director de investigación del IRD y director del CEPED.

CERTIFICAN

Que Dña. Alma Paola Trejo Peña, ha realizado la tesis doctoral titulada “De estudiantes a expatriados: la experiencia de los mexicanos en Francia y España”, bajo nuestra dirección, en el Departamento de Sociología y Ciencia Política y de la Administración de la Universidad de A Coruña y considerándola concluida autorizamos su presentación, con la que opta al título de doctor en Sociología con “mención internacional”. Y para que así conste a los efectos oportunos, firmamos la presente en A Coruña, a 10 de septiembre 2015.

Fdo. Antonio Izquierdo Escribano

Fdo. Etienne Gérard

A mis padres y a Miguel.

Agradecimientos

Dedico esta tesis doctoral a todos los que caminaron junto a mis pasos claroscuros durante estos años de investigación doctoral. Primeramente he de mencionar a mis padres, a Ofelia Hernández (mi abuela) y a Miguel (mi compañero de vida y colega de estudios de posgrado). Sin quienes hubiera sido imposible superar con éxito los últimos tres años, dedicados a la creación de este escrito sin financiación económica. Su apoyo no sólo fue monetario, sino también moral en los momentos más grises. A Ángeles Trejo (profesora de la UNAM), por su tiempo y consejos para apoyarme en la recta final.

Hubiera sido imposible realizar esta tesis sin el apoyo incondicional de dos personas a quienes admiro por su trayectoria académica, me refiero a Antonio Izquierdo y Etienne Gérard, ambos dirigieron este trabajo, les agradezco su constante guía y que creyeran en mí para su consecución. Al primero agradezco por haberme animado a estudiar un doctorado en A Coruña, por incorporarme dentro del Equipo de Sociología de las Migraciones (ESOMI), por hacerme participe en el proyecto de Ley de Memoria Histórica, y por apoyarme para tratar de conseguir los datos necesarios para la cuantificación de los estudiantes mexicanos en España. Al Dr. Gérard le doy las gracias por su eterno sostén ante los requerimientos burocráticos de la Universidade da Coruña para firmar el convenio que permitió mi movilidad a París y la codirección de la tesis. Además, reconozco infinitamente su apoyo durante las estancias que realicé en París, sobre todo, a escala humana, pues no podría remunerarle toda su comprensión ante la falta de recursos económicos para realizar el trabajo de campo en Francia. Igualmente, por su apertura para entender mis limitaciones, paciencia ante los errores que cometía en la construcción de la tesis, sugerencias para ahondar en las investigaciones especializadas en sociología de la educación, por compartir sus datos y conocimiento sobre los estudiantes mexicanos en Francia, por guiarme para entender el sistema educativo francés, y por invitarme a participar en el seminario de la Red de Observatorio de la Movilidad Estudiantil y Académica (ROMAC) –puesto que presentar mis avances a otros investigadores fue clave para mejorar el escrito-. Se debe agregar también, que gracias a él, tuve acceso a un apoyo económico para el desplazamiento a París en 2013, así como una experiencia inigualable en el Centre Population et Développement (CEPED). Estoy en deuda, tanto con el personal académico como con el administrativo del centro porque me hicieron sentir como una doctoranda más, así pues, fui parte de los festejos, de los seminarios y de las conferencias internas.

Obviamente, he de hacer mención de las instituciones que financiaron este trabajo: la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) -por costear los dos primeros años de tesis doctoral en A Coruña 2010-2012-, al programa ERASMUS-Prácticas -por la beca que hizo posible mi estancia en París durante 2013-, a la Universidade da Coruña y al grupo Indítex -por financiar mi última estancia en París durante 2014-.

Un especial agradecimiento para los estudiantes que compartieron sus trayectorias formativas -el tiempo que invirtieron en la entrevista nutrió de conocimiento empírico este trabajo- y a quienes me tendieron una mano durante el trabajo de campo: Xiana Bueno -en Barcelona- , Montserrat Trejo -por su apoyo para difundir mi búsqueda de potenciales entrevistados tanto en Francia como en España, por ayudarme en las estancias que tuve en París, y que ésta fuera una ciudad conocida en la que nunca me sentí ni sola ni desubicada, sino cobijada por las redes familiares y acogida por amistades- y Alma Rosa P. H. por su ayuda con las transcripciones.

En A Coruña reconozco a aquellos que contribuyeron tanto de forma académica como de forma moral para la consecución de este trabajo. Al ESOMI, muy particularmente mis agradecimientos a Laura Oso por apoyarme como coordinadora del equipo. A Diego López de Lera, Belén Fernández y Paula Alonso por sus continuos ánimos. A Antía Pérez le agradezco su apoyo durante la preparación del DEA. Les doy las gracias a Montserrat Golías y Raquel Martínez por sus aportaciones para los capítulos de análisis cualitativo. A Montse, muy especialmente, por no dejarme claudicar cuando más cansada me sentía, por ser mi compañera de descansos en los últimos seis meses de redacción y por ser traductora de las barreras burocráticas en la UDC. Agradezco a Obdulia Taboadela por sus recomendaciones para incluir en uno de los capítulos. A Sofía Laíz por escucharme, retroalimentarme con sus experiencias de formación doctoral y sus consejos sociológicos. Luca Chao y Esther Cano por sus recomendaciones para mejorar mi escritura. A Raimundo Otero, por su disponibilidad, orientación para el planteamiento y conclusiones. A mi colega Joaquín García por compartir conmigo sus conocimientos, por su tiempo para maquetar el documento, y por ser mi guía de conceptos sociológicos para construir el marco teórico.

A Sabrina Suárez por su amistad, por los cafés literarios y toda su ayuda retórica para hacer más agradable la lectura de los capítulos. También, agradezco a Elisa Carolina Fernández por ser mi amiga, compañera en congresos y de primeras publicaciones durante a inicios del doctorado. A Rosalba Jiménez, José Losada, Lorena Guinea y José Ignacio por ser mi familia en A Coruña. Gracias a ellos por ser esos lazos fuertes sin los cuales esta etapa

de mi vida llena de precariedad económica no hubiera sido tan llevadera. Sobre todo, a Rosalba por ayudarme con sus conocimientos especializados en Derecho (mexicano, español y europeo) y leer algunas secciones de este trabajo. Agradezco a Alberto Núñez Cardezo por apoyarme para hacer más llevadera la tramitología del depósito. A Christyanne Guimarães, le doy las gracias por escuchar mis ensayos para exponer en francés en París y por su apoyo para motivarme desde Murcia en los días grises durante el proceso final de escritura.

En París, tengo que mencionar a mis amigos del CEPED, quienes dieron luz a mis días deslucidos como doctoranda, haciendo brillantes las dos estancias en 2013 y 2014. A Laure Hadj le agradezco por su paciencia y consejos para no renunciar en la etapa final de la tesis, a Niandou Touré por compartir conmigo sus avances, razonamientos, bibliografía y por sus recomendaciones para mejorar mi trabajo, a Akinola Olojo por su apertura cultural -quien durante mi primera estancia en el CEPED se acercó a mí interesándose por mi trabajo, invitándome a comer con los demás, por sus detalles a la distancia-, a Fabio Scetti por ayudarme con la traducción de algunos términos en francés (además, por incluirme en las actividades de los doctorandos, por hacerme sentir como una persona a la que aceptan dentro de un grupo con dinámicas propias y, sobre todo, porque aprendí de él lo importante que es ver la vida académica con humor y filosofía. He de mencionar también a Erika Pereira, quien me hizo darme cuenta de la cercanía cultural que podemos compartir entre el portugués brasileño y el español hablado en México -ella le dio sabor a mis días en el CEPED en los almuerzos, y sobre todo por hacerse presente una vez que volví a España-. A Manuel Etesse le doy las gracias por sus lecciones de Sociología de la Educación, por el apoyo y amistad durante la segunda estancia en el CEPED, por las comidas en el comedor universitario, por compartir su biculturalidad y por continuar los lazos académicos en A Coruña. A Itzel A. Guevara por su compañía en mis estancias parisinas, por su constancia a la distancia. A Celio Sierra por su apoyo en el Institut National D'études Démographiques (INED) durante las estancias que realicé en París y por animarse a realizar empresas conjuntas. A Itzel y Celio por su ayuda para traducir al francés. A Monty, Marcia Cortés, Charlotte y L. Morend porque cuando la falta del capital económico estaba a punto de trancar mis sueños estuvieron ahí y, me acogieron en sus casas para reducir los costos de vida durante mis estancias en París.

En suma, agradezco a todos aquellos que dejaron de hacer algo por escuchar sobre mi tesis, por leerme o, por llanamente, hacerse presentes. Llegada a este punto me queda claro que el doctorando sólo mejora su investigación si la comparte, por eso les agradezco a todos ellos y les dedico este trabajo.

RESUMO

A mobilidade estudantil mexicana cara o estranxeiro enmárcase no contexto da globalización e a internacionalización dos sistemas educativos. Esta tese estuda as traxectorias de formación de estudantes mexicanos de posgrado cara Francia e España que son influenciadas polos contextos institucionais dos países que os acollen. Este traballo permite avaliar en que medida as lexislacións, as formas de percibir ós estudantes estranxeiros e as lóxicas destes, determinan unha traxectoria formativa. Para coñecer as lóxicas que están detrás das traxectorias de formación dos estudantes, achegámonos ás experiencias de 56 xoves mexicanos matriculados en posgrados (24 en Francia e 32 en España). A análise das entrevistas permite establecer unha tipoloxía de traxectorias en función do perfil dos estudantes e as disciplinas de estudos: globais e perfís restrinxidos que á súa vez se relacionan con tres traxectorias: traxectoria estratéxico-laboral de asentamento no país de estudos, traxectoria de prestixio académico a través da mobilidade internacional que se utiliza máis entre aqueles que se adican á docencia e á academia e a traxectoria formativa-reemigratoria na que agrupamos ás disciplinas que forzosamente requiren a homologación.

RESUMEN ABREVIADO

La movilidad estudiantil mexicana hacia el extranjero se enmarca en el contexto de la globalización y la internacionalización de los sistemas educativos. Esta tesis estudia las trayectorias de formación de estudiantes mexicanos de posgrado hacia Francia y España, y cómo son influenciadas por los contextos institucionales de los países que los acogen. Este trabajo permite evaluar en qué medida las legislaciones, las formas de percibir a los estudiantes extranjeros y las lógicas de éstos determinan una trayectoria formativa. Para conocer las lógicas que están detrás de las trayectorias de formación de los estudiantes, nos acercamos a las experiencias de 56 jóvenes mexicanos matriculados en posgrados (24 en Francia y 32 en España). El análisis de las entrevistas permite establecer una tipología de trayectorias en función del perfil de los estudiantes y las disciplinas de estudios: perfiles globales y perfiles restringidos que a su vez se relacionan con tres trayectorias: trayectoria estratégico-laboral de asentamiento en el país de estudios, trayectoria de prestigio académico a través de la movilidad internacional que se utiliza más entre aquellos que se dedican a la docencia y a la academia y, por último, la trayectoria formativa-remigratoria en la que agrupamos a las disciplinas que forzosamente requieren la homologación.

RÉSUMÉ

La mobilité estudiantine mexicaine vers l'étranger a pour cadre le contexte de mondialisation et d'internationalisation de l'enseignement supérieur. Cette thèse étudie les trajectoires de formation des étudiants mexicains qui suivent des formations du deuxième (master 1 et 2) et troisième cycle (formation doctorale) en France et en Espagne. Leurs parcours sont influencés par les contextes institutionnels des pays d'accueil. Cette analyse permet d'évaluer dans quelle mesure les législations, les façons d'apercevoir les étudiants étrangers, et les propres logiques des étudiants mexicains influencent leurs trajectoires de formation dans les deux pays. Pour comprendre les choix des étudiants en matière de formation à l'étranger, nous avons étudié le parcours de 56 étudiants mexicains en deuxième et troisième cycle universitaires (24 France et 32 en Espagne). L'analyse des entretiens permet d'établir une typologie des trajectoires de formation en fonction du profil des étudiants et de leur discipline d'études : profil globale et profil restreint qui au même temps ont une relation avec trois trajectoires : trajectoires de prestige académique, qui sont le plus souvent représentées par les étudiants dont l'activité principale est l'enseignement ou trajectoires migratoires de formation représentées par l'ensemble des disciplines qui ont forcément besoin d'une validation.

PREFACIO

1. Un perfil internacionalizado en la era de la globalización

"La movilidad genera movilidad". Con estas palabras concluye una investigación sobre la movilidad estudiantil Erasmus en Europa (Encuesta MOV_ES, 2015). Consideramos que esta frase concisa y categórica permite entender la relación entre el contexto global y las posibilidades que tienen los individuos para participar en él, incorporándose laboralmente. Según este estudio, si se experimenta una movilidad internacional durante la formación en el Sistema de Educación Superior, resulta mucho más usual que una vez egresados se despierte el deseo de trabajar fuera del país de nacimiento.

En función de la incorporación o restricción laboral de los estudiantes en los países que los reciben, el proyecto migratorio² de los mismos podría desembocar en una permanencia prolongada³ propiciada por ciertas circunstancias con las que se encuentren en el país extranjero donde se forman, siendo ésta la antesala para desarrollar lazos transnacionales⁴ con su país de origen y donde se iniciaría un nuevo posicionamiento de los Recursos Humanos Altamente Cualificados (RHAC) formados en el exterior⁵ para aportar a su país de origen. Es por ello que elegimos el título "De estudiantes a expatriados": en esas palabras resumimos la experiencia de los estudiantes de posgrado, quienes experimentan un tipo de ciudadanía transnacional en los países de estudio⁶, la cual se enmarca en el contexto de la globalización (primera sección). Al mismo tiempo, esta investigación hace alusión al efecto de las políticas

² Entendemos por proyecto migratorio a la gestación de la idea para estudiar en el extranjero, o sea es la antesala de la movilidad y la etapa de la trayectoria formativa en la que los estudiantes sopesan los beneficios que les traerá el profesionalizarse fuera de México.

³ En el capítulo 2 definiremos "el proyecto migratorio subjetivo" así como la delgada línea entre la movilidad estudiantil y la migración.

⁴ Las prácticas transnacionales están influidas directa o indirectamente por los marcos político-administrativos de los Estados-Nación (Moraes, 2010).

⁵ En este caso nos referimos a los estudiantes mexicanos que cursaron estudios de licenciatura en México y deciden profesionalizarse estudiando un posgrado en Francia y en España. Se profundiza en la definición de RHAC en el primer capítulo de este trabajo.

⁶ De la Unión Europea con México, de México con Francia, y de México con España, mismos que abordamos en esta investigación.

mexicanas para la gestión de los estudiantes en el país de origen y en los países de estudio⁷ (segunda sección) y la visión a través de los ojos de los estudiantes sobre esa movilidad (tercera sección), la cual describen como una experiencia que los deslocaliza de su patria, pero que, al finalizar sus formaciones, amplía sus expectativas profesionales.

La movilidad internacional genera posibilidades de obtener una mejor incorporación al mercado de trabajo (Gaudemar, 1979 y 1991⁸), toda vez que resulta un medio de salir del desempleo, una forma de evitar la precariedad o de mejorar las expectativas y capacidades profesionales. Igualmente, para quienes se desenvuelven en el ámbito académico “los estudios obtenidos en el extranjero representan un criterio de distinción y progreso en la carrera científica” (Gérard, 2013: 317). Hecha esta salvedad, a continuación describimos las trayectorias formativas⁹ de individuos mexicanos quienes comparten el antecedente común de haber experimentado una trayectoria de movilidad internacional. A este respecto cabe señalar que el perfil del licenciado egresado de instituciones nacionales fue hasta hace dos décadas el común de dirigentes mexicanos (Ballinas, 2001; Nieto, 2011), de profesores universitarios (Galaz-Fontes et al., 2008) o de reconocidos analistas políticos. Si analizamos, a título de ejemplo el currículum académico de los presidentes mexicanos en décadas más actuales, se repite una Trayectoria Formativa¹⁰ (TF) que coincide con cursar estudios en

⁷ Francia y España

⁸ Gaudemar (1979) afirma que el capitalismo desde la perspectiva de la movilidad laboral crea fuerza de trabajo móvil. Esa movilidad puede ser geográfica, sectorial y socio profesional. De acuerdo con este autor la adecuación de las características del trabajador a las exigencias variables del mercado, como son las cualificaciones, juegan a favor de la fuerza de trabajo móvil. Es por eso que realizamos tal afirmación porque la cualificación con características internacionales proporciona a los estudiantes que se han formado en otros países un añadido de competencias que resulta favorable en su incorporación laboral futura.

⁹ Para fines de esta investigación utilizaremos el concepto de Trayectoria Formativa (TF) que es el recorrido que hacen los estudiantes desde el país de origen, hacia, durante y después de la formación en el destino formativo. Ahondaremos más ampliamente sobre esta definición conceptual en el capítulo 2. Por otra parte, resulta obligado indicar que el término profesionalización es utilizado como significado social que se le da a la relación de educación/formación/trabajo en un momento histórico dado (Champy-Remoussenard, 2008), es "un proceso que se vincula con la experiencia (que figura en las tareas y situaciones de trabajo), una modalidad en la que se construyen las competencias, las perspectivas de reconocimiento y validación de la experiencia profesional, los modos de estrategias de cualificación y formación" (Champy-Remoussenard et al., 2000 : 51; citado en Champy-Remoussenard, 2008). La profesionalización es un término que se utiliza más en el campo de los estudios de Sociología del trabajo. Por ello para esta investigación se utilizará el término de trayectoria formativa.

¹⁰ Gérard y Cornú (2015), entienden por trayectoria académica a “una serie exhaustiva, cronológicamente ordenada, de etapas –o acontecimientos– de formación, sancionados por un diploma y geográficamente situados...” (Gérard y Cornú, 2015: 36). El concepto de trayectoria escolar, es utilizado por Gérard (2003) para hacer referencia a las trayectorias escolares de excelencia de los estudiantes marroquíes que realizan estudios en su país de origen antes de llegar a Francia. De igual forma, este autor habla de las trayectorias pensadas (trajectoires pensées) en donde revela que

universidades estadounidenses de prestigio internacional¹¹. Así, De la Madrid (presidente de 1982 a 1988), después de obtener el título de licenciado en Derecho por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), efectuó estudios de Administración Pública en Harvard. Carlos Salinas (presidente de 1988 a 1994), licenciado en Economía en la UNAM, obtuvo estudios de maestría y doctorado también en Harvard. De igual forma, Ernesto Zedillo (presidente de 1994 a 2000), se graduó de primer ciclo en una institución pública mexicana y realizó estudios de segundo y tercer ciclo en Yale. Si ampliamos más nuestra muestra a académicos laborando en Instituciones de Educación Superior (IES) mexicanas identificamos algo similar en los perfiles de académicos mexicanos, a quienes cada vez más requieren obtener estudios de tercer ciclo para obtener plazas de profesor investigador, así como si miramos en retrospectiva, encontramos entre ellos perfiles internacionalizados. Es más si pensamos en los analistas políticos mexicanos. Su TF es también más cualificada e internacionalizada. Pongamos el ejemplo de Leonardo Curzio, quien es comentarista del programa televisivo Primer Plano¹², sociólogo por una institución mexicana, maestro por una universidad francesa y doctorado por una española. No es una coincidencia fortuita que a finales de los años ochenta aumentaran este tipo de TF. Tanto los primeros mandatarios mexicanos como los académicos¹³ u otros profesionistas mexicanos tienen un perfil internacionalizado. Estos casos públicos ejercen influencia y generan una percepción en el estudiantado de clase media que asocia la internacionalización educativa con éxito y prestigio profesional.

Estos ejemplos aportan una pista y abonan luz a la realidad social en la que nos encontramos actualmente y del porqué es cada vez más común conocer casos de estudiantes que han realizado intercambios o estancias durante sus estudios universitarios y de posgrado en Instituciones de Educación Superior (IES) fuera de México en el panorama internacional.

los estudiantes marroquíes, quienes fueron entrevistados, conocen tanto el sistema universitario marroquí como el francés. Para esta investigación, entendemos la trayectoria formativa como los recorridos de los estudiantes en función de las condiciones institucionales y normativas que la posibilitan. La trayectoria lleva consigo un proceso de aprendizaje, adquisición de saberes y experiencias que inciden en la inserción profesional futura. Explicamos más al respecto en el segundo capítulo.

¹¹ Cabe destacar que los primeros mandatarios en el país se caracterizaron, desde el siglo XIX, por tener un perfil militar. Sin contar a los últimos dos presidentes mexicanos (Enrique Peña Nieto y Vicente Fox), no fue hasta el gobierno de De la Madrid cuando comenzó a percibirse como común denominador un perfil internacionalizado. Es decir, un perfil de estudios de posgrado obtenido en el extranjero.

¹² Programa emitido por el canal once, perteneciente al Instituto Politécnico Nacional.

¹³ Cabe mencionar que en los hallazgos Didou y Gérard (2010) y Gérard (2013) tan sólo un 40% de los miembros del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), se formaron en el extranjero.

Tal como mostraremos en el capítulo 6, después de Estados Unidos¹⁴, España y Francia son el segundo y el tercer destino de los estudiantes mexicanos en movilidad internacional. Asimismo, después de Brasil, país que cuenta con 30, 729 estudiantes en movilidad formativa, con 26, 866 estudiantes en movilidad internacional (UNESCO, 2014) los estudiantes mexicanos son la segunda nacionalidad de origen latinoamericano en movilidad internacional a nivel mundial (CampusFrance, 2014) -véase el capítulo sexto-.

Estrechamente vinculado al fenómeno cada vez superior de estudiantes mexicanos con un la trayectoria formativa internacionalizada, se ha venido produciendo un polémico debate (Didou y Gérard, 2009), tanto por académicos como por gobernantes, relativo a situaciones denominadas “fuga de cerebros” (Izquierdo, I., 2014). Y es que la elección de llevar a cabo una estancia de formación en el extranjero trae consigo el riesgo de que no todos los estudiantes regresen a México, lo que supone para el país de origen un desaprovechamiento de este potencial de RHAC. Es por ello que el Estado mexicano ha de tomar medidas (Didou y Gérard, 2009) y crear múltiples estrategias encaminadas a la recuperación de este valioso grupo humano que probablemente pasará a formar parte de las élites intelectuales del país. En este sentido, Gérard y Cornú (2015) afirman que existe un desconocimiento de los circuitos y trayectorias estudiantiles de los mexicanos que se forman en el extranjero.

Para dar respuesta a todas estas cuestiones la pregunta que vertebra y guía nuestra investigación es ¿Cuál es el impacto de los contextos institucionales franceses y españoles en las trayectorias formativas de los estudiantes mexicanos de posgrado en Francia y en España? Partimos inicialmente de la hipótesis de que el proyecto de formación imaginado es de tipo temporal y puede modificarse en función de los contextos institucionales en los países que los acogen (ahondaremos más sobre el planteamiento de esta investigación en el segundo capítulo).

Dado que el entorno que acoge a los estudiantes es clave para entender cómo se traza la TF es necesario que definamos al contexto institucional mismo que comprende las políticas de migración y las variantes de captación de talentos y su asentamiento en el país de destino. Se debe agregar que también influyen en el entorno receptor, las leyes apropiadas para atraerlos así como las instituciones educativas y los mercados de trabajo para integrar y acoger a los estudiantes.

¹⁴ A pesar de ser el país que concentra el mayor número de estudiantes mexicanos, para fines de esta tesis sólo incluimos a naciones europeas y por falta de recursos económicos para realizar trabajo de campo.

La influencia del contexto institucional en la experiencia en el país de destino se plasma socioeconómicamente en dos planos: el simbólico-cultural y el económico-material. En el primero, hallamos el impacto de las habilidades lingüísticas y el interclasismo universitario (clase media y media baja). En el segundo, se encuentran la selección social y el capital monetario. La intersección de ambos planos nos llevaría a la hipótesis de que aquellos individuos que poseen menores habilidades lingüísticas y patrimonio económico adquieren una mayor presencia (es decir, se forman) en posgrados españoles, mientras que aquellos que se dirigen hacia Francia se trataría de estudiantes que ostentan una mejor posición social y poder económico.

La hipótesis cultural nos conduciría a creer que, en el caso español, la cercanía cultural e idiomática promoverá una permanencia en dicho país una vez finalizado el posgrado, en cambio, en Francia, las diferencias culturales y geográficas influirán negativamente en el deseo por permanecer en ese país cuando terminan el posgrado.

Todavía cabe señalar que en el caso de Francia, consideramos que los mexicanos que estudian un posgrado en ese país son estudiantes que provienen de familias con recursos económicos cuantiosos, pertenecientes históricamente a las élites mexicanas. Dichos estudiantes, habrían aprendido francés desde pequeños, este idioma sería su segunda lengua extranjera. Al tratarse de élites apostamos porque estos estudiantes de posgrado acceden financiados en su mayoría por recursos propios o de sus familias. En contraste, en el caso español, creemos que los estudiantes de posgrado formaran parte de una nueva clase social que ha entrado a la Educación Superior desde comienzos del siglo XX (Rama, 2006¹⁵), época en la cual la universidad pública mexicana comenzó a incorporar a estudiantes provenientes de distintas clases sociales. No obstante, no fue hasta las décadas de los sesenta y setenta cuando la Educación Superior se masificó, se amplió y promovió un modelo de movilidad internacional estudiantil. Dentro de esta heterogeneidad hay quienes no tienen recursos lingüísticos para ir a otros países (por ejemplo estudiantes que no hablan inglés y/o francés). Es por lo anterior que cabe considerar que quienes seleccionaron a España se debió a que para matricularse en las instituciones y centros de estudios superiores españoles, no estaban obligados a demostrar el nivel de conocimiento de otra lengua.

¹⁵ Según Rama (2011), la Educación Superior en América Latina ha tenido tres reformas: la de autonomía y cogobierno, la de mercantilización y la de internacionalización. La democratización y la expansión de las universidades ocurrió a inicios del siglo XX y formó parte de la primera reforma.

En España son casi nulas las investigaciones sobre estudiantes mexicanos¹⁶, a pesar de las magnitudes que alcanzaron en cuanto a permisos de estudios (NIE) en la primera década de los 2000¹⁷. Sobre esa cuestión, resulta sorprendente que siendo España uno de los países europeos que concentra a una gran cantidad de mexicanos estudiando en sus centros educativos no se hayan realizado pesquisas al respecto. No obstante esta carencia de producción investigativa en este contexto particular, sí es posible hallar estudios centrados en el estudiantado extranjero, tal es el caso de la obra de Álvarez (2012), en la cual menciona las limitaciones de los estudiantes extranjeros para acceder a la nacionalidad por un cambio de legislación de Extranjería (abordaremos este tema en el capítulo cuarto). Igualmente, Izquierdo desde 1996 y 2004, hace notar una necesidad por gestionar a los colectivos migratorios en España, como es el caso de los estudiantes de origen extranjero que se forman en territorio español, según sus propias características. De suerte semejante, se han publicado algunos artículos sobre estudiantes en movilidad internacional en España, si bien éstos hacen referencia a estudiantes europeos del programa ERASMUS, quienes en su mayoría están en un rango de edad entre los 22 y 25 años y estudian un grado (Ariño et al., 2012)¹⁸. No obstante, sobre la movilidad mexicana de posgrado –concentrada en otros grupos de etarios¹⁹–, únicamente en el 2010 la Universidad Politécnica de Valencia (UPV) publicó un estudio sobre el impacto de la experiencia de los estudiantes latinoamericanos en la UPV (Gómez, et. al. 2010). En ese estudio se muestra que el 67% de los estudiantes matriculados en Máster en la UPV eran de origen latinoamericano, predominando con un 33% la presencia de los colombianos, seguida de un 7.25% de estudiantes mexicanos. A nivel doctoral, sin embargo, el peso porcentual del estudiantado mexicano que se forma en España es más significativo pues representaron el 21.63% y los colombianos 22.30% (Ibíd.) (En el capítulo sexto trataremos sobre el dimensionamiento que hemos hecho de los estudiantes mexicanos de posgrado en Francia y en España).

¹⁶ Con excepción de un estudio realizado por la universidad de Valencia (Gómez, et al., 2010).

¹⁷ Si analizamos los permisos de autorización de estancia por estudios otorgados a extranjeros en España, nos encontramos con que en el periodo de 2002 a 2009, los mexicanos fueron la nacionalidad que envió la mayor cantidad de estudiantes (Ministerio de Empleo y Seguridad Social, 2013). Estas cifras no están desagregadas por grado de estudios, pero es un dato que desvela la importancia de estudiar el caso mexicano en España.

¹⁸ Es importante mencionar este tipo de movilidad dentro de la Unión Europea dado que es un programa que se enmarca en el Espacio Europeo de Educación Superior, y este tema se relaciona con el contexto en el que ocurre la movilidad estudiantil mexicana de posgrado. Comentaremos, más al respecto en el capítulo cuarto.

¹⁹ En el capítulo 6 analizamos los grupos de edad en los que se concentra la mayoría del alumnado de origen mexicano en España.

En Francia existe un interés creciente por el estudio de la movilidad estudiantil mexicana. Ésta se ancla en la vinculación de académicos mexicanos y franceses especializados en sociología de la educación, prueba de esta colaboración reciente entre académicos de ambos países son las investigaciones de Gérard y Maldonado (2009). Sin duda alguna Francia proporciona un mayor número de herramientas teóricas investigativas en torno a la movilidad formativa en general y la movilidad estudiantil mexicana en particular, pues, por una parte, las estadísticas son accesibles vía online (ver capítulos 3 y 6) y, por otra, hay un bagaje construido que respalda las investigaciones sobre la movilidad estudiantil de origen extranjero en Francia.

Esta tesis por tanto se enmarca en un contexto en donde las Relaciones Internacionales entre países enfatizan la generación de alianzas para promover una movilidad estudiantil con ciertos perfiles (capítulos 5 y 8). En el caso hispano-americano dan cuenta de un interés creciente por consolidar un Espacio Iberoamericano del Conocimiento. Dicho interés es bastante reciente, pues se gesta durante la celebración en 2010 del II Encuentro Internacional de Rectores de Universia, en Guadalajara, México. En el caso de Francia, por otra parte, nos encontramos con un contexto de cambio ante los colectivos culturalmente opuestos al modelo occidental, en el cual las migraciones estudiantiles procedentes de excolonias francesas adquieren un mayor peso, y sin embargo se aprecia un esfuerzo por atraer a estudiantes oriundos de otros países. En el caso de los estudiantes mexicanos en ese Francia, se desvela una preferencia por estudiantes de ciertas disciplinas en estudios de segundo y tercer ciclo (Gérard, 2013).

2. Una experiencia formativa para adquirir las competencias globales.

En 2010 la autora presentó una investigación para obtener el Diploma de Estudios Avanzados (DEA) en Sociología. Uno de los trabajos versaba sobre inmigración de mexicanos cualificados en España. Dentro de los hallazgos más significativos que se encontraron estaban vinculados con el mundo laboral y las experiencias de los RHAC de origen mexicano, así para quienes habían logrado insertarse en el mercado de trabajo español. Al respecto realizaban oficios poco relacionados con los títulos universitarios obtenidos en México. Al tiempo que uno de los obstáculos que encontraban con más persistencia para conseguir una incorporación exitosa en el ámbito era que sus credenciales son difícilmente homologables en España (trataremos sobre este aspecto en los capítulos 5 y 8).

Otra barrera que detectamos en esa investigación fue que para integrarse laboralmente en España la sobrecualificación era más bien una rémora que un aliciente ya que el mercado de trabajo ofertaba nichos laborales que no eran afines sus experiencias laborales previas. Asimismo, en esta pesquisa inicial conocimos el caso de estudiantes de posgrado que, si bien pueden ingresar al Sistema Universitario español (el cual es otro grupo de mexicanos cualificados en España que estaba limitado durante su experiencia formativa en ese país), el título de la licenciatura -habilitado por el rector de la universidad española en la que se matriculan- era la llave para cursar el posgrado, mas no para abrirse una oportunidad laboral en el país de destino (ahondaremos en este tema en el capítulo 5). Éstas, pues fueron las primeras motivaciones para interesarnos en el tema y para el desarrollo del proyecto de tesis doctoral. Focalizamos nuestro objetivo de investigación en el colectivo de los estudiantes mexicanos de posgrado. Esta decisión fue tomada en función de dos motivos indiscutibles: la disponibilidad de pesquisas preexistentes y la necesidad de aportar en el conocimiento del estudiantado mexicano que se forma en Francia y en España. En otras palabras ya en la búsqueda para documentar el DEA nos percatamos de la anteriormente mencionada escasa existencia de investigaciones sobre estudiantes mexicanos de posgrado fuera de México y, sobre todo, que no se habían hecho investigaciones comparativas entre países (en el siguiente capítulo continuaremos exponiendo más sobre los intereses que nos llevaron a desarrollar el tema). La elección, por tanto, del nuestro tema de estudio garantizaba la posibilidad de realizar una investigación novedosa cubriendo el vacío existente de pesquisas comparativas entre el contexto francés y español.

Habida cuenta de que en el contexto actual, han primado las políticas migratorias que relacionan la migración con el control y la seguridad, a la vez ese tipo de gestión restrictiva a favor de la reducción de colectivos inmigrantes ha tenido impacto en los estudiantes internacionales en la regulación de su entrada y permanencia a los países desarrollados. Sin embargo los estudiantes que se forman en otros países pertenecen a un sector vinculado a una movilidad humana²⁰ en menor medida restringida por su capital humano, pues para los migrantes altamente cualificados existe otro tipo de oportunidades para ingresar a países desarrollados por medio de sus credenciales (Alarcón, 2000, 2001 y 2007). La movilidad

²⁰ “La movilidad humana considera por lo menos tres supuestos básicos que pueden estar relacionados entre sí. En primer lugar, la mayoría de las personas provienen de Estados no democráticos o liberales, o de Estados con dificultades para consolidar la democracia liberal y se desplazan hacia Estados democráticos liberales. En segundo lugar, una premisa económica: hay un movimiento de tercer mundo o países en desarrollo a los países económicamente consolidados. En tercer lugar, una premisa sociales evidente, un movimiento de personas atraídas por nuestro sistema de bienestar y derechos sociales” (Zapata, 2010: 7).

estudiantil es reflejo de las lógicas internacionales de la circulación internacional, de la capacidad de atracción de los países, de los cambios en las trayectorias profesionales de los estudiantes y de las políticas de control que rechazan migraciones pero admiten circulaciones de RHAC. Es por ello que el aumento de la internacionalización de la Educación Superior y la fuga de cerebros son temas que deben ser abordados tanto por internacionalistas como desde el punto de vista del sociólogo. Es cierto que hay investigaciones sobre migraciones cualificadas realizadas con diferentes enfoques disciplinarios como son: el enfoque demográfico sobre los indios en Estados Unidos (en la tesis de maestría de Arvizu, 2012), la inserción laboral de mexicanos cualificados en Estados Unidos (en la tesis de Calva, 2014); sobre migrantes argentinos Ciudad de México y Madrid existen investigaciones sobre trayectorias laborales (Gandini, 2012 en su tesis de doctorado). Empero no hay pesquisas sobre el tema de movilidad estudiantil del alumnado mexicano de posgrado y mucho menos en las cuales se analicen comparativamente los casos de Francia y España.

De ahí que la movilidad estudiantil que tratamos en este escrito se halle en una evidente desventaja con respecto a la estudiada sobre la movilidad Erasmus (Ballatore, 2011; Sennet, 2007; Valle y Garrido, 2014; Valle, 2004; EC, 2014). Así pues, buscamos conocer las TF de los estudiantes mexicanos de posgrado en dos contextos europeos (Francia y España). Para ello en la revisión bibliográfica que efectuamos nos remite a investigaciones sobre las trayectorias de los perfiles de académicos mexicanos pertenecientes al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) (Didou y Gérard, 2010), sobre los estudiantes chinos en Europa (Van Mol, 2008), sobre la globalización de la educación y la inserción laboral de los mexicanos con estudios de maestría, tanto en México como en el extranjero (Torpey, 2011; en su tesis de maestría en Inglaterra), sobre la inserción profesional y reintegración socio-familiar en el país de origen de los estudiantes marroquíes a la universidad de Granada (desde una perspectiva antropológica González, 2003), sobre estudiantes extranjeros en Bretaña (bajo una perspectiva geográfica, encontramos los trabajos realizados por Eugene Terrier, 2009 y Raymonde Sechet, 2007), y en referencia al caso de la movilidad de los estudiantes chilenos y colombianos de posgrado en Francia y en Estados Unidos (igualmente, desde Francia y utilizando una perspectiva sociológica, Carolina Pinto en su tesis doctoral en 2013).

Las razones por las que los centros educativos promocionan la movilidad revela que la forma de producción es global, flexible, interconectada y exige mayores cualificaciones a los trabajadores (Sennett, 2000). Para lograr una mejor incorporación laboral, los estudiantes deben ser capaces de responder a un escenario que se enmarca en la Sociedad del

Conocimiento, de la Información²¹ (Bell, 1976; Castells, 1997 y 2001; Mateo, 2006) y la globalización (Sassen, 2007; Sennett, 2000). Precisamente, es ese el marco contextual y teórico en el que situamos esta investigación (abordaremos este tema en el primer capítulo). Si bien desde la década de los noventa han aparecido distintas formas para denominar a las transformaciones sociales que ocurren en la sociedad moderna, a saber: "Sociedad del Conocimiento", "Sociedad Red" y "Sociedad de la Información", para esta investigación utilizaremos indistintamente Sociedad del Conocimiento y Sociedad de la Información, con el fin de hacer referencia al contexto en el que la innovación es clave para el desarrollo económico que se enmarca en la sociedad post-industrial en la era de la globalización.

Por tanto, este trabajo debe leerse situándolo en el de la *Sociedad del Conocimiento* que es el entorno donde se forman los estudiantes mexicanos -mismo que ha caracterizado Sennett (2000) y lo veremos en el capítulo 1-. Son éstas las características que despierta la movilidad estudiantil, pues en la Sociedad del Conocimiento no sólo es necesario poseer cualificaciones especializadas sino también ser “internacionalizado²²”. Dicha exigencia no sólo hace referencia a ser “internacionalizado”, o sea ser un sujeto capaz de utilizar los medios de comunicación que posibilita la interconexión en distintos puntos del planeta, como tampoco se reduce a conocer las realidades distantes sin que impacten la propia. Antes bien, ser “global” es estar abierto a aprender otras lenguas, lo cual conlleva indudablemente a conocer otras culturas; es darnos cuenta que al salir de nuestra zona de confort (idioma, empatía cultural, habilidades relacionales, etc...), de ese abrigo que nos brinda nuestro país de origen, somos capaces de adquirir competencias globales²³. Son éstas las características que dota la experiencia de la movilidad estudiantil y es por ello que este estudio es importante. Aquí abordamos en una escala macro el nexo entre el contexto global con las legislaciones mexicanas y las europeas para fomentar la movilidad estudiantil (véanse capítulos 1, 4 y 5). A escala meso, nos enfocamos en las particularidades de las políticas española y francesa. Y

²¹ Explicamos más al respecto en el segundo capítulo.

²² Entendemos esto como la adquisición de habilidades lingüísticas, y vivenciales necesarias para adaptarse al contexto global actual.

²³ La palabra competencia se origina del verbo latino *competere* que significa adecuado (Nordhaug y Gronhaug, 1992). Estos autores hacen referencia a los conocimientos y habilidades que poseen los trabajadores, éstos pueden ser adquiridos dentro de una organización o empresa o por la formación adquirida fuera del ámbito organizativo (Ibíd.). Por competencias globales nos referimos a esa formación que adquieren los estudiantes en las instituciones de educación superior durante las formaciones en el extranjero, como pueden ser: relacionarse con personas de otras culturas, mejorar el dominio de lenguas y tener una mayor adaptación a sociedades distintas.

finalmente a escala micro, nos adentramos en los discursos de los estudiantes²⁴ (ver capítulos 7 y 8), quienes sin dejar de lado los factores que detonan la movilidad desde México (capítulo 4) y los que atraen desde los países de estudios, son los actores que impulsan la movilidad estudiantil mexicana hacia Francia y España.

Para alcanzar estos fines hemos planteado dos tipos de objetivos los cuales son: objetivos de naturaleza general y objetivo principal; ambos aportan la especificidad de la movilidad estudiantil como un tipo de migración cualificada dentro de la internacionalización de los RHAC y su aplicación al caso de los estudiantes mexicanos de posgrado en España y Francia. Los definimos en los incisos que aparecen a continuación.

A.- Saber cómo el contexto institucional (las políticas de inmigración y su traslación o traducción a la movilidad de los estudiantes) influye en el aprovechamiento y en la orientación (trayectorias formativas, laborales y profesionales) en el destino, origen o nuevas movildades.

B.- Identificar porqué los estudiantes mexicanos imaginan, organizan y desarrollan estratégica y experimentalmente su Proyecto “de Movilidad o Migratorio” como vía de mejora profesional para la movilidad social. El desarrollo estratégico y experimental de esta vivencia es lo que conforman las TF.

Por tanto, los objetivos específicos de esta investigación son:

1. Determinar los factores estructurales que desde México motivan la movilidad estudiantil mexicana hacia el extranjero;
2. Definir los marcos legales que regulan la estancia de los estudiantes mexicanos en Francia y en España;
3. Dimensionar la movilidad estudiantil mexicana de posgrado en Francia y España.
4. Detallar las trayectorias formativas de los estudiantes mexicanos de posgrado en Francia y en España. Es decir:
 - Conocer el proyecto inicial y motivaciones de los estudiantes mexicanos de posgrado en Francia y en España;

²⁴ Nos referimos a los motivos para seleccionar el país de estudios, en el proyecto formativo de los estudiantes en ambos países, en sus expectativas y la contrastación de éstas durante su experiencia formándose en el país de estudios (ver anexo II).

- Proponer una categorización de las trayectorias formativas de los estudiantes mexicanos de posgrado en Francia y en España.

3. La estructura de la tesis y los aportes futuros.

La tesis se divide en tres partes: las partes uno y dos se conforman por tres capítulos, mientras que la tercera está conformada por dos, y finalmente se presentan las conclusiones. La primera parte enlaza el marco teórico y el planteamiento conceptual de la metodología utilizada. La segunda, no sólo aborda los marcos institucionales mexicanos, europeos, franceses y españoles que contextualizan la movilidad internacional de estudiantes mexicanos, sino también presenta un dimensionamiento de los estudiantes mexicanos de posgrado en Francia y España. La tercera parte trata las TF de la población objetivo en los dos países seleccionados para esta tesis. Finalmente, las conclusiones se organizan en tres bloques, que son: una síntesis de las conclusiones de los 8 capítulos, la contrastación de los ejes de esta investigación -la pregunta, la hipótesis y el objetivo- con los resultados obtenidos y, por fin, las futuras líneas de investigación.

Con el desarrollo de esta tesis, pretendemos comprender por qué los estudiantes mexicanos tienen un proyecto inicial antes de salir de México, cuál es básicamente dicho proyecto y si a lo largo del tiempo este proyecto cambia y qué factores influyen en ese cambio. Ese plan de vida transnacional da cuenta de una trayectoria de movilidad internacional de los estudiantes, siendo la materia prima que da sentido a este escrito. Sin las aportaciones de los estudiantes entrevistados a lo largo de los años de elaboración de esta investigación, hubiera sido imposible nutrir de información empírica al planteamiento de la investigación.

En el primer capítulo proporcionaremos el sustento teórico para tratar cómo el contexto macroestructural (políticas de RHAC) en la Sociedad del Conocimiento influye en el origen y direccionamiento de nuevas movildades. Identificaremos el escenario en el que ocurre, así como el vínculo entre la educación y la especialización para generar innovaciones tecnológicas, ya que ambas interactúan en el incremento de RHAC. Es por ese tránsito de una sociedad que requiere cada vez más personas con cualificaciones, que los estudiantes de posgrado, por su capital humano que han acumulado durante sus formaciones, son un tipo de RHAC. Sumado a lo anterior, en esta primera parte mostramos cómo su movilidad es promovida por la globalización, dado que ésta ha generado una internacionalización de los sistemas de educación superior.

En el segundo capítulo presentamos los planteamientos conceptuales del proyecto migratorio (PM) y de la Trayectoria Formativa (TF). Estas herramientas conceptuales sirven para determinar las diferencias entre ambos conceptos: el primero es de cariz ideológico-subjetivo y el otro de tipo práctico-experimental.

El tercer capítulo versa sobre las fuentes de datos que permiten la cuantificación de los estudiantes mexicanos en movilidad internacional, así como las fuentes legislativas que desvelan las directrices que regulan la movilidad. También se analizan las lógicas de los estudiantes mexicanos detrás de sus decisiones de movilidad y describimos la metodología para recopilar sus discursos y el tipo de herramientas analíticas para su análisis.

Los capítulos cuatro y cinco tratan sobre los factores institucionales que impulsan la movilidad estudiantil mexicana de posgrado desde el país de origen (capítulo 4) y de acogida (capítulo 5). Este trabajo se propone analizar quiénes de esos estudiantes mexicanos de posgrado retornan, cuáles son las razones de ese regreso; así como, quiénes y por qué motivos no lo hacen²⁵. Las razones que influyen en la decisión son a veces individuales (ver capítulo 5), pero también queremos identificar cuáles de esos factores se relacionan con el contexto del país de estudios (ver capítulos 5 y 6). Señalamos que los factores institucionales implican a los partidos políticos y a los gobiernos (tanto de los países en donde estudian, como en México).

Por medio del análisis de los discursos de los mexicanos de posgrado buscamos verificar si estos estudiantes han venido a ese país financiados con becas o con recursos propios y de sus familias. Estamos interesados en evidenciar por qué retornan esos estudiantes y por qué no lo hacen²⁶. Las fuentes cualitativas nos auxiliarán para responder qué hay detrás de estas motivaciones que trazan y dirigen la trayectoria formativa a Francia y a España (ver la metodología en el capítulo 3 y los resultados en los capítulos 7 y 8).

Consideramos como supuestos de esta investigación que las expectativas de los estudiantes no corresponden con lo que encuentran en el país de estudios. Ya sea por el desencanto o por la superación de expectativas, éstos modifican el proyecto migratorio inicialmente planteado, y en consecuencia, la dirección de la trayectoria de movilidad. Así por ejemplo, una vez finalizado el posgrado, de acuerdo a las oportunidades o limitaciones para trabajar, los estudiantes acelerarán su retorno o promoverán su permanencia. Tomando en

²⁵ Esto lo lograremos construyendo las trayectorias de formación hacia Francia y España.

²⁶ Es por ello que hemos realizado entrevistas y nos hemos adentrado en conocer los discursos de los estudiantes mexicanos de posgrado en Francia y España.

consideración que el cambio de permiso de estudiante a residente posibilita la expatriación, la legislación en los países analizados tendrá un impacto sustancial en sus trayectorias de formación y de asentamiento.

Los entrevistados han imaginado un proyecto migratorio que se ha hecho posible a través de la planeación, lo que se expone en el capítulo quinto, identificando los factores que modifican el proyecto migratorio (planteado en la primera etapa de la trayectoria formativa).

Teniendo en cuenta que vivimos en un contexto de globalización, se ha generado una apropiación de talentos en los países del norte²⁷, lo cual amplía la desigualdad entre economías (y en el interior de las mismas economías). Si nos basamos en el objetivo de desarrollar equitativamente a los Estados, las políticas internacionales para la movilidad de RHAC deberían de evitar que se drenen los cerebros de países menos desarrollados y en su caso restituir esa pérdida mediante otras transferencias de conocimiento y aplicación, pues, es usual que los estudiantes internacionales busquen cursar los posgrados en regiones del norte. Sumado a lo precedente, muchos de estos países promueven el establecimiento permanente de los RHAC, como lo son los estudiantes de posgrado. Debido a estos factores hemos decidido dedicar el capítulo 5 para conocer las políticas europeas, en particular las francesas y españolas, para gestionar a la movilidad estudiantil.

En el capítulo sexto desvelaremos analíticamente qué otros factores institucionales o jurídicos pueden influir en su trayectoria; por ejemplo, el impacto que tienen las normas de estancia y permanencia de los estudiantes extranjeros en Francia y en España. En este sentido, nos interesa conocer si el mercado de trabajo abre o cierra las puertas para que los estudiantes permanezcan en los países donde han estudiado el posgrado, o bien, es un factor que los motiva a volver a México.

No obstante a las investigaciones antes mencionadas sobre movilidad estudiantil extranjera, la reconstrucción de las trayectorias formativas de los mexicanos en estudios de posgrado comparando los casos de Francia y España es un tema poco conocido; tampoco se sabe qué es lo que sucede con los estudiantes mexicanos una vez que llegan al país de

²⁷ Si bien tradicionalmente se ha denominado al Norte como al conjunto de algunos países ubicados en el hemisferio norte del planeta, regionalización que nos facilita la definición de un conjunto de países (Europa, Estados Unidos o Japón), que comparten características de desarrollo económico en oposición a los denominados países del sur, es necesario aclarar que ya no es pertinente esta división Norte/Sur dado el contexto geopolítico contemporáneo que posiciona a países como China, India, Brasil o Sudáfrica como destinos recientes de oferta formativa (Eyebyi y Mazzella, 2014). Por lo anterior, con Norte hacemos referencia a países miembros de la OCDE, que concentran al 85% de los estudiantes extranjeros en movilidad internacional (Ibíd.).

estudios, ni su experiencia o proyecto futuro al finalizar sus formaciones. Son estos vacíos los que demandan la necesidad de realizar análisis cualitativo. Esta tesis busca indagar si en el caso de los estudiantes mexicanos que decidieron estudiar un posgrado en el extranjero han experimentado una pérdida de capital social, humano y simbólico al buscar asentarse en Francia y en España.

El presente trabajo tiene sus orígenes en el año 2009, y su inicio se vincula a una primera exploración sobre RHAC en España. Como ya enunciamos antes, en esa fase inicial se delimitó la población objetivo de esa investigación, cuyos resultados de exploración se presentaron en uno de los trabajos de investigación para la obtención del DEA. Sin embargo ha de indicarse también que en esta etapa de la investigación aún no habíamos seleccionado los casos de Francia y en ese momento se logró entrevistar a un total de 26 mexicanos cualificados que llevan más de seis meses viviendo en España, si bien no todos eran o habían sido estudiantes de posgrado en este país, por lo cual sólo pudimos utilizar algunas de las entrevistas realizadas en aquel periodo. Asimismo, debemos señalar que recaudamos un total de 50 potenciales entrevistados: se trataba de personas que formaban parte de las redes sociales de quienes íbamos entrevistando y que fueron acumulándose llamados por el efecto bola de nieve (en el capítulo tercero indicaremos cuántas entrevistas hicimos en Francia y España).

En la tabla 2 mostramos las fases de esta investigación, que enmarcan el desarrollo de la tesis en 6 fases, cada una de las cuales se adscriben a una temporalidad aproximada de un año con el fin de dar cuenta del avance progresivo de las etapas que llevaron a construir este escrito.

Una vez tomada la determinación de seleccionar a los dos países para comparar los contextos institucionales, en 2010 comenzamos la segunda fase de la investigación, en la cual continuamos recopilando los discursos de los estudiantes mexicanos de posgrado en España, al tiempo que comenzamos a preparar el terreno investigativo en Francia, iniciando una primera toma de contacto con los potenciales entrevistados.

En resumen, esta tesis es multidisciplinar, pues su consecución requirió utilizar un conjunto de herramientas analíticas que no proporciona una sola disciplina. Nos interesa tratar la importancia de la educación y para ello utilizamos las aportaciones hechas por la Sociología de la Educación (capítulo 1). Recurriendo a la Demografía, realizamos una exploración a profundidad sobre los datos existentes de estudiantes mexicanos en movilidad

internacional (véanse los capítulos 4 y 6). El análisis cualitativo fue posible gracias al uso de la *Grounded Theory* y del paquete *Atlas.ti* (capítulo 3). Analizamos los enfoques sobre la gestión de los RHAC por medio de la Sociología de las Migraciones y su vínculo con la Sociología Política y las Relaciones Internacionales (capítulo 2).

Tabla 1. Fases de la investigación

	Fase	España	Francia
2009	1. Revisión de la bibliografía y selección de la población objetivo.	Primera exploración en un trabajo del DEA sobre mexicanos cualificados en España.	Revisión de fuentes de datos primarias.
2010	2. Trabajo de campo y transcripción.	Trabajo de campo en España (Barcelona, Madrid) durante marzo-mayo.	Ubicación, contactación de potenciales entrevistados.
2011	Continuación del Trabajo de campo y transcripción.	*Transcripción de entrevistas de España.	*Identificación de investigadores en Francia que trabajen el tema. *Trabajo de campo durante los meses de mayo-julio. *Transcripción de entrevistas durante los meses de agosto y septiembre.
2012	3. Análisis de la información obtenida/ Perfeccionamiento del uso del software para manejar datos cualitativos.	*Curso de Atlas.ti -Realización de diagramas de análisis utilizando el Atlas.ti *Ubicación de potenciales informantes por medio de cuestionario complementario *Redacción de los resultados del análisis cualitativo *Construcción del perfil de estudiantes mexicanos con datos disponibles *Firma de convenio para realizar estancia en el Centro Población y Desarrollo (CEPED)	
2013	4. Redacción y revisión de los resultados del análisis cualitativo.	*Revisión de avances. *Envío de cuestionarios complementarios a través de Internet.	*Estancia en el CEPED Septiembre-Diciembre 2013 *Realización de 4 entrevistas. *Identificación de fuentes cuantitativas en Francia para dimensionar a los estudiantes mexicanos. Identificación de la legislación francesa para regular la estancia de estudiantes extranjeros.
2014	5. Entrega de borrador (cuatro capítulos de la tesis).	Incorporación de comentarios y observaciones	Estancia en el Centro Población y Desarrollo (CEPED) septiembre a diciembre 2014
2015	6. Finalización de la redacción del escrito y depósito de la tesis.	*Realización de las correcciones sugeridas al último borrador. *Defensa de tesis.	

Fuente: Elaboración propia

A través de esta metodología (puede consultarse en el capítulo tres), buscamos abonar luz en el conocimiento de las trayectorias formativas de los mexicanos que se matriculan en estudios de posgrado en Francia y en España.

El siguiente año, en 2011, nos avocamos a transcribir las entrevistas recolectadas en España y realizamos la primera visita a Francia, confeccionando las primeras entrevistas. En 2012, se realizó la etapa de la tercera fase de la investigación. Dedicamos nuestro esfuerzo no sólo en aumentar el número de entrevistas sino también a adquirir una formación específica para poder realizar el análisis cualitativo de la tesis, asistiendo a un curso para el uso del software Atlas.ti. Ese mismo año comenzamos la redacción de los primeros resultados del análisis cualitativo de ambos países (véase tabla 1 pág. 26).

El desarrollo de esta investigación se sustenta en un proceso teórico y práctico que se ha ido gestando en la formación de la autora para estudiar las migraciones. En este sentido, el contacto con el Equipo de Sociología de las Migraciones Internacionales (ESOMI²⁸) y su propia experiencia como estudiante mexicana en un país distinto al de su nacimiento han sido imprescindibles para desarrollar esta investigación.

En referencia a las limitaciones personales de la autora, se hace necesario desvelar al lector de estas líneas que este escrito es muestra de primer acercamiento con la sociología y que su principal reto fue la inmersión en esta disciplina. Esa experiencia no fue sencilla, ni rápida, pues mis anteriores formaciones me especializaron para el análisis de políticas internacionales y de bases de datos utilizadas en la medición de las migraciones mexicanas hacia Estados Unidos. Es por eso que esta incursión al análisis cualitativo (a saber: la selección de temas a indagar, la construcción del guión de entrevistas, la búsqueda de entrevistados, su contactación, la realización de entrevistas, las transcripciones y, por fin, el análisis lingüístico sumado a los enfoques de los discursos como estructuralmente representativos de las tendencias socioculturales y todo lo que el uso de esa metodología conlleva) fue novedosa para la autora. Todos esos instrumentos analíticos requieren la adquisición de habilidades para la consecución de este trabajo²⁹.

²⁸ Equipo que me acogió en la Facultad de Sociología durante mi estancia en la Univerdade da Coruña.

²⁹ Puede verse en la tabla 1, en donde se muestran las fases de la investigación, la inversión que llevamos a cabo en estos años para formarse en los métodos cualitativos.

Con la intención precisamente de cubrir esas carencias, en 2012 contactamos con el Dr. Gérard durante las primeras fases del trabajo de campo en Francia. Ese primer acercamiento dio como fruto dos estancias formativas durante 2013 y 2014, en el Centre Population et Développement (CEPED³⁰), la acogida en ambas ocasiones se enmarcó en el equipo de Educación y Saberes en el Sur. A priori el objetivo de la ya mencionada movilidad era realizar trabajo de campo; no obstante, la experiencia en Francia superó con creces nuestras expectativas, puesto que significó la adquisición de otras competencias útiles para la creación de este escrito. Cabe mencionar además, que fue en el CEPED, dirigida por el Dr. Gérard cuando abrimos nuestras perspectivas disciplinarias. Así pues, sus aportaciones sobre Sociología de la Educación, y la asistencia a seminarios como una doctoranda más del CEPED permitieron a la autora conocer las investigaciones que se estaban desarrollando por otros académicos, tanto mexicanos como franceses, así como otras tesis doctorales que se interesaban por la movilidad estudiantil de colectivos extranjeros en Francia. Ante todo, una experiencia que favoreció en demasía esta tesis fue la posibilidad de participar en 2013 en un seminario sobre la Red de Observatorios sobre la Movilidad Académica y Científica mexicana (ROMAC³¹). Indudablemente, esta investigación no se hubiera enriquecido con los aportes de otros científicos sociales si no hubiese sido partícipe de una movilidad estudiantil en el CEPED.

El 2013 marca el comienzo de la redacción de los primeros borradores de la tesis. Estos esbozos nos sirvieron para identificar las carencias existentes en las fuentes de datos y para contribuir al análisis cualitativo, expandiendo el alcance de los sujetos encuestados a través de cuestionarios complementarios que realizamos vía online. Las últimas dos fases de la tesis, finalmente, se dedicaron a la redacción, cuyos avances, durante 2013 y 2014, se vieron beneficiados por las estancias que se realizaron en Francia y que permitieron efectuar mejoras a la investigación.

Una vez establecidos los antecedentes que motivaron esta investigación, que sobre todo apuntan hacia una necesidad de generar conocimiento por un tema de interés académico consideramos que una de las riquezas de este escrito es que el bagaje adquirido por la autora está basado en esa experiencia de formación y de aplicación de herramientas metodológicas

³⁰ El Centro Población y Desarrollo es una Unidad mixta de investigación (UMR por sus siglas en francés), de la Université Paris Descartes y del Instituto de Investigación para el Desarrollo (IRD por sus siglas en francés).

³¹ Se trata de una red internacional que asocia investigadores de México y 6 países de América del Norte y de Europa alrededor de la problemática de la movilidad estudiantil y académica, la formación de las élites mexicanas y la circulación de conocimiento entre los países del norte y México.

provenientes de diversas disciplinas. Ambos tienen la función de ser el soporte argumental para elegir este tema de tesis.

Respecto a las aportaciones académicas, hemos hecho un esfuerzo por recopilar las cuantificaciones de estudiantes mexicanos de posgrado en Francia y en España, utilizando las fuentes de datos que podrían dimensionar el fenómeno. Sin embargo el perfilar a esta población objetivo, como varios autores lo han mencionado, se trata de un tipo de fenómeno difícil de captar por las fuentes de datos cuantitativas (véase el capítulo 3 sobre la metodología empleada y sus limitaciones).

Por otro lado, esta tesis también tiene un uso aplicado del conocimiento generado como fruto de la investigación. Entre las consecuencias de ese conocimiento aplicado pueden estar las siguientes: 1) El aportar información útil para las autoridades de cada uno de los países seleccionados: Francia y España (es decir, aportar información para las autoridades de estas naciones, a fin de aprovechar la presencia de mexicanos cualificados durante su estancia formativa). 2) De igual forma, este trabajo resulta útil para que las autoridades mexicanas tengan razones y argumentos para fortalecer tanto su política de cooperación académica (para motivar la circulación de saberes), como su política de retención y recuperación de cerebros, con el objetivo de no desperdiciar la presencia de estos estudiantes mexicanos en los países donde cursan un posgrado, o bien, para atraer para su retorno a los mexicanos talentosos. 3) Rastrear que hay una delgada línea entre la migración temporal y la permanente. 4) Reformular y afinar o profundizar en la desagregación de las migraciones y movilidades de los RHAC.

Así mismo, este trabajo puede suministrar conocimiento sobre los motivos que llevan a estos estudiantes a salir y no retornar a México. Sin embargo, si esto no ocurriese, no se desvirtúa el objetivo inicial del mismo que, como se mencionó anteriormente, buscamos conocer cuál es la internacionalización de trayectoria formativa³² hacia Francia y España de los estudiantes, el proyecto inicial y los factores que lo redefinen.

De igual modo, otro colectivo que podría utilizar el conocimiento aplicado son los estudiantes mexicanos de posgrado. Efectivamente éstos se beneficiarían de la lectura de este escrito, pues en ocasiones magnifican la experiencia migratoria, tanto quienes están

³² Entendemos por internacionalización de la trayectoria formativa, a ese recorrido que trazan los estudiantes formándose en diferentes países, involucrando a distintos sistemas de educación superior y que a su vez trae consigo un proceso de aprendizaje, adquisición de saberes y experiencias adquiridos durante la experiencia de movilidad internacional por estudios.

estudiando en el extranjero, como quienes estando en México tienen deseos de cursar un posgrado fuera. Al conocer los datos recopilados en esta investigación, ellos serán capaces de generar un imaginario menos exagerado o desvirtuado sobre los beneficios de estudiar un posgrado en el exterior.

Por último, huelga indicar que este escrito es una propuesta al gobierno mexicano para que realice las acciones pertinentes en aras del aprovechamiento de capital humano de origen mexicano formado en otros países. Si se busca retener a los potenciales mexicanos migrantes cualificados es imperante fortalecer la inversión en ciencia y tecnología en el país. Así pues, este trabajo aporta elementos que justifican la incorporación del colectivo de estudiantes mexicanos de posgrado en el extranjero en la política de diáspora nacional.

ÍNDICE

Agradecimientos.....	5
RESUMO.....	8
RESUMEN ABREVIADO	9
RÉSUMÉ	10
PREFACIO	11
1. Un perfil internacionalizado en la era de la globalización	11
2. Una experiencia formativa para adquirir las competencias globales.....	17
3. La estructura de la tesis y los aportes futuros.....	22
ÍNDICE	31
ÍNDICE DE FIGURAS, TABLAS Y GRÁFICAS.....	36
A. Figuras.....	36
B. Tablas.....	37
C. Gráficas	39
GLOSARIO	41
PRIMERA PARTE. EL PLANTEAMIENTO, EL MARCO TEÓRICO Y LA METODOLOGÍA PARA ABORDAR A LA MOVILIDAD ESTUDIANTIL MEXICANA DE POSGRADO EN FRANCIA Y EN ESPAÑA.....	43
CAPÍTULO 1. LA MOVILIDAD ESTUDIANTIL EN EL CONTEXTO DE LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN Y LA ERA DE LA GLOBALIZACIÓN.....	45
1.1. La educación como motor de desarrollo en el contexto de la globalización.....	48
1.2. La migración como aprovechamiento capitalista de los RHAC.....	52
1.3. La movilidad estudiantil, un tipo de RHAC, y los enfoques de gestión política ..	55
1.3.1. Los tipos de migración cualificada y los criterios para definir a los migrantes cualificados	61
1.3.2. Las políticas de gestión de RHAC	64
1.4. La Educación Superior: ¿limitante u oportunidad?.....	73
1.5. La redefinición del papel de la universidad en el marco de la internacionalización de los sistemas educativos	75
Conclusión del capítulo 1	77
CAPÍTULO 2. INTRODUCCIÓN AL OBJETO DE ESTUDIO: OBJETIVOS E HIPÓTESIS INICIALES.....	79
2.1. Presentación del objeto de estudio.	80
2.1.1. La delgada línea entre la migración y la movilidad estudiantil.....	81
2. 2. Reflexión inicial sobre el proyecto migratorio para formarse en el extranjero	85
2.3. Las trayectorias formativas	86

2.3.1 La definición de la trayectoria de formación en el extranjero	87
2. 4. La justificación de los contextos de estudio y la población analizada	93
2.4.1. La selección del país de origen: México	99
2.4.2. La selección de los países en donde los mexicanos cursan estudios de posgrado: Francia y España	100
2.4.3. La selección de la población objetivo: estudiantes mexicanos de posgrado	104
Conclusión del capítulo 2.	107
CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA: PROPUESTA PARA ESTUDIAR LA MOVILIDAD ESTUDIANTIL MEXICANA EN FRANCIA Y EN ESPAÑA.....	108
3.1. Fuentes de datos cuantitativas	109
3.1.1. Fuentes de datos mexicanas.....	110
3.1.2. Fuentes de datos de Organizaciones Internacionales: OCDE y UNESCO114	
3.1.3. Fuentes de datos francesas.....	116
3.1.4. Fuentes de datos españolas.....	119
3.2. Fuentes de datos legislativas: mexicanas, francesas, españolas y de la UE	121
3.2.1 Unión Europea	122
3.2.2. Francia.....	122
3.2.3 España.....	122
3.3. Los discursos de los estudiantes: análisis cualitativo Grounded Theory y Atlas.ti	123
3.3.1. La Teoría Fundamentada	124
3.3.2. Las entrevistas, grupos de discusión y cuestionarios complementarios	130
3.3.3. Contenido del cuestionario	135
3.3.4. Lugares de realización de las entrevistas	138
3.3.5 Perfiles de los entrevistados.....	142
3.4. Limitaciones de la metodología.....	147
Conclusión del capítulo 3.	152
CONCLUSIÓN DE LA PRIMERA PARTE.....	154
SEGUNDA PARTE. LA ESTIMULACIÓN DE LA MOVILIDAD INTERNACIONAL: LOS MARCOS INSTITUCIONALES DE MÉXICO Y LOS PAÍSES DE ACOGIDA.	156
CAPÍTULO 4. RETORNO O ANTESALA PARA QUEDARSE: DISPOSITIVOS INSTITUCIONALES MEXICANOS IMPULSORES DE LA MOVILIDAD INTERNACIONAL ESTUDIANTIL.....	158
4.1. Factores institucionales detonantes de la expulsión de los estudiantes mexicanos	160
4.2. Las instituciones de Educación Superior en México	173

4.3. El incremento y diversificación de la movilidad internacional de los estudiantes mexicanos	179
4.4. Las becas de CONACYT y PROMEP como impulsoras de la movilidad internacional estudiantil mexicana.....	188
4.4.1. LAS BECAS CONACYT	191
4.4.2. LAS BECAS PROMEP	196
Conclusión del capítulo 4.	198
CAPÍTULO 5. ENTRE LA ATRACCIÓN Y LA EXPULSIÓN: LAS PARADOJAS DE LAS POLÍTICAS DE LA UE, FRANCIA Y ESPAÑA PARA LA INTERNACIONALIZACIÓN DE SUS SISTEMAS EDUCATIVOS	200
5.1. El Espacio Europeo de Educación Superior: la difícil compatibilidad entre Sistemas de Educación Superior.....	202
5.2. La legislación francesa y española para internacionalizar sus SES.....	211
5.3. Las políticas de atracción de estudiantes extranjeros: comparación de los casos de Francia y España.....	219
5.3.1. Francia: enfoques de gestión variantes en una época muy reciente	221
5.3.2. El efecto disciplinario de la cooperación para la formación entre México y Francia.....	225
5.3.3. España: una gestión ambigua y limitante	229
5.3.4. La reducción de las becas de cooperación al desarrollo para los estudiantes mexicanos en España.....	235
Conclusión del capítulo 5.	240
CAPÍTULO 6. LOS MEXICANOS DE POSGRADO: UN COLECTIVO IMPORTANTE PARA LA MOVILIDAD ESTUDIANTIL LATINOAMERICANO EN FRANCIA Y ESPAÑA	243
6.1. Panorama inicial de los estudiantes mexicanos en Francia y en España.....	245
6.2. Un aumento en los visados de larga duración para los estudiantes mexicanos en Francia.....	256
6.3. Regiones de origen y destino de la movilidad estudiantil mexicana en Francia y en España	258
6.4. La preferencia por las formaciones en Letras y Ciencias Humanas en Francia ..	263
6.5. México: el país con el mayor porcentaje de estudiantes de doctorado en el Sistema Universitario español.....	267
Conclusión del capítulo 6.	270
CONCLUSIÓN DE LA SEGUNDA PARTE.....	272
TERCERA PARTE: LAS TRAYECTORIAS DE FORMACIÓN DE LOS ESTUDIANTES MEXICANOS DE POSGRADO EN FRANCIA Y EN ESPAÑA	273
CAPÍTULO 7. LAS MOTIVACIONES Y LA PLANEACIÓN DE UN PROYECTO IMAGINADO TEMPORAL Y FORMATIVO	275

7.1. El prestigio y el pragmatismo: detonantes de la movilidad estudiantil internacional para la formación	276
7.1.1. Condiciones laborales e insatisfacciones salariales	278
7.1.2. Ausencia de formaciones específicas en México	281
7.1.3. Prestigio y continuidad laboral a través de la formación en el extranjero... ..	282
7.1.4. La lógica utilitarista en España y la lógica de prestigio en Francia.....	285
7.2. Condicionantes de la planificación del proyecto migratorio imaginado	287
7.2.1. Relaciones entre las trayectorias en México y las del extranjero	288
7.2.2. Movilización de capitales.....	294
7.2.3. El papel de las redes sociales para la consecución de la movilidad internacional	303
7.3. Duración de la estancia: una estancia imaginada temporal y formativa	305
Conclusión capítulo 7.....	307
CAPÍTULO 8. EXPERIENCIAS Y TRAYECTORIAS CONTRASTANTES DE LA MOVILIDAD ESTUDIANTIL MEXICANA DE POSGRADO EN FRANCIA Y EN ESPAÑA.....	311
8.1. Entre el habitus cosmopolita y el habitus del migrante: una dicotomía en la experiencia estudiantil mexicana en Francia y en España.....	314
8.1.1. Una adaptación simplificada: un <i>habitus</i> cosmopolita.....	315
8.1.2. Una adaptación difícil: habitus del migrante.	317
8.1.3. Las actividades de ocio	320
8.2. La incapacidad de movilizar el capital cultural en España y la superación de las expectativas en Francia	323
8.2.1. Inconformidades en el sistema español y la superación de expectativas en Francia	324
8.2.2. Superación de las expectativas en Francia	327
8.2.3. Entre la promoción de la movilidad y las limitaciones de permanencia	328
8.3. Construcción de las Trayectorias Formativas: Perfiles globales y perfiles restringidos	345
Conclusión del capítulo 8.	353
CONCLUSIÓN DE LA TERCERA PARTE	356
CONCLUSIÓN GENERAL	358
1. Síntesis y principales resultados.....	358
2. Contrastación de la pregunta, la hipótesis y los objetivos de partida	363
3. Limitaciones de la investigación y puertas abiertas para el futuro.....	368
CONCLUSION GÉNÉRALE	372
1. Résumé et principaux résultats	372

2. La comparaison des résultats avec la question, les hypothèses et les objectifs de départ.....	376
3. Les portes ouvertes pour l'avenir.....	382
BIBLIOGRAFIA.....	385
ANEXOS.....	417
ANEXO I Guión de entrevistas y cuestionario complementario.....	418
ANEXO II Análisis cualitativo utilizando Atlas.ti	421
ANEXO III Procesamientos base de datos CEPED/Sudelites	431
ANEXO IV Datos adicionales de los capítulos 5 y 6.....	439
ANEXO V Fichas técnicas de las personas entrevistadas/ encuestadas por internet	441

ÍNDICE DE FIGURAS, TABLAS Y GRÁFICAS

A. Figuras

Figura 1. Interacción entre la política internacional y política estatal.....	59
Figura 2. Interacción de los Estados y su influencia en la política internacional.....	60
Figura 3. Relación de tipo de movilidad cualificada con efecto en origen/destino	64
Figura 4. Esquema del planteamiento de la investigación.....	78
Figura 5. Esquema de las etapas de la internacionalización de la trayectoria de formación	92
Figura 6. Esquema de la trayectoria formativa	99
Figura 7. Modelo de análisis de la investigación.....	103
Figura 8. Pregunta sobre el nivel educativo en el cuestionario del censo de población y vivienda 2010.	112
Figura 9. Esquema del guión de la investigación basada en la teoría fundamentada.....	128
Figura 10. Legislaciones nacionales que regulan a las instituciones de educación	166
Figura 11. Países de destino de los estudiantes extranjeros en movilidad internacional matriculados en educación terciaria en 2012.....	181
Figura 12. Esquema de los campos de actuación en el EEES.	209
Figura 13. Sistema educativo francés.	216
Figura 14. Sistema educativo español.	217
Figura 15. Principales países de origen de los estudiantes extranjeros en España matriculados en educación terciaria en 2012.....	246
Figura 16. Principales países de origen de los estudiantes extranjeros en Francia matriculados en educación terciaria en 2012.....	248
Figura 17. Distribución de los estudiantes mexicanos por ciudad de estudios en Francia (2006-2012).	259
Figura 18. Distribución de los estudiantes mexicanos por Comunidad Autónoma en España 2013.....	260
Figura 19. Tipos de perfiles según los tipos de proyectos de formación imaginados.....	277
Figura 20. Detonantes de la movilidad estudiantil internacional para la formación.	278

Figura 21. Las dimensiones de la insatisfacción en el empleo.....	280
Figura 22. El proyecto migratorio vinculado a la formación científico investigadora.	289
Figura 23. Proyecto temporal migratorio temporal de estudiantes laboralmente consolidados.	290
Figura 24. Las becas extranjeras como factor de dirección de la movilidad estudiantil mexicana.....	296
Figura 25. Escenario para los estudiantes internacionales de posgrado dados los efectos opuestos de las metas del Estado Nación y la Nueva Economía.	337
Figura 26. Niveles de análisis de la política de gestión de estudiantes extranjeros.....	340
Figura 27. Niveles de análisis de la política española de gestión de estudiantes extranjeros.	341
Figura 28. Niveles de análisis de la política francesa de gestión de estudiantes extranjeros.	344
Figura 29. Esquema de la trayectoria formativa de prestigio académico a través de la movilidad internacional.	366
Figura 30. Esquema de la trayectoria formativa estratégico-laboral de asentamiento en el país de estudios.....	367
Figura 31. Esquema de la trayectoria formativa-remigratoria.	368
Figure 32. Parcours de formation de prestige académique par le biais de la mobilité internationale	380
Figure 33. Parcours de formation stratégique- d’insertion professionnelle et d’installation dans le pays d’étude	381
Figure 34. Parcours de formation et ré-émigration.....	382
Figura 35. Distribución de los estudiantes mexicanos en Francia por Estado de origen en México	439

B. Tablas

Tabla 1. Fases de la investigación	26
Tabla 2. Vinculación del enfoque para gestionar a los Recursos Humanos altamente cualificados con la postura política.....	72
Tabla 3. Pregunta, hipótesis y objetivos de la investigación.	99
Tabla 4. Fuentes mexicanas utilizadas para la caracterización de la población objeto de estudio.....	114
Tabla 5. Fuentes para la medición de la movilidad estudiantil internacional Organismos Internacionales.	116
Tabla 6. Fuentes para la medición de la movilidad estudiantil internacional en Francia....	118

Tabla 7. Fuentes para la medición de la movilidad estudiantil internacional en España....	121
Tabla 8. Modalidad de las entrevistas.....	140
Tabla 9. Sexo de los entrevistados.....	142
Tabla 10. Ciudad de origen en México y ciudad de estudios en España.	142
Tabla 11. Ciudad de origen en México y ciudad de estudios en Francia	143
Tabla 12. Estado civil de los entrevistados.	144
Tabla 13. Título de Máster y tipo de institución de estudios en España.	145
Tabla 14. Título de Doctorado y tipo de institución de estudios en España.	146
Tabla 15. Título de Máster y tipo de institución de estudios en Francia.	146
Tabla 16. Título de Doctorado y tipo de institución de estudios en Francia.	147
Tabla 17. Fuentes para la medición de la movilidad altamente cualificada.	149
Tabla 18. Población de 12 años y más por nivel de escolaridad según condición de actividad económica y de ocupación en 2010.....	160
Tabla 19. Resumen de la política pública de Educación Superior en México desde la época colonial hasta la actualidad.....	168
Tabla 20. Mexicanos con estudios de maestría y doctorado por sexo y grupo de edad.....	178
Tabla 21. Distribución porcentual de los estudiantes mexicanos en los países con mayor atracción, entre 1999 y 2010.....	182
Tabla 22. Instrumentos normativos de la UE en materia de educación superior y movilidad estudiantil.	204
Tabla 23. Resumen de la internacionalización de la ES en Francia y en España.	212
Tabla 24. Dispositivos de la política de atracción de estudiantes extranjeros en Francia y España.	240
Tabla 25. Distribución porcentual por grupo de edad de los estudiantes mexicanos en España.	261
Tabla 26. Distribución porcentual por grupo de edad de los estudiantes mexicanos Francia.	262
Tabla 27. Evolución de la distribución porcentual de los estudiantes extranjeros matriculados de doctorado en el Sistema Universitario español.....	267
Tabla 28. Evolución de la distribución porcentual de los estudiantes extranjeros matriculados de doctorado en el Sistema Universitario francés.....	268
Tabla 29. Motivaciones detrás del esbozo del proyecto imaginado.	287
Tabla 30. Relatos de los estudiantes sobre discriminación y las dificultades de integración en España según la ciudad de estudios.	318
Tabla 31. Relatos de los estudiantes sobre la integración en Francia según la ciudad de estudios.....	320

Tabla 32. Relatos sobre el incumplimiento de las expectativas según la ciudad de estudios.	325
Tabla 33. Tipos de trayectorias según las características de la estancia de estudios.....	352
Tabla 34. Panorámica de la investigación.....	363
Tabla 35. Categorización del direccionamiento de las trayectorias formativas según los tipos de perfiles de los estudiantes.	365
Tableau 36. Panorama de la recherche.	377
Tableau 37. Catégorisation d’aborder les parcours de formation en fonction des types de profils d’étudiants.....	379
Tabla 38. Guión entrevistas en profundidad	418
Tabla 39. Ficha técnica de las personas entrevistadas	441
Tabla 40. Ficha técnica de las personas encuestadas por internet	446

C. Gráficas

Gráfica 1. Distribución de los estudiantes extranjeros por país de destino 2005.....	55
Gráfica 2. Distribución de los estudiantes extranjeros por país de destino 2012.....	56
Gráfica 3. Relación entre ocupación y estudios realizados en México 2011, según disciplina de formación universitaria.	162
Gráfica 4. Nivel de escolaridad de la población mexicana de 25 a 29 años en 2010.	162
Gráfica 5. Tasa bruta de escolarización de México, por nivel educativo de 1999 a 2012. .	171
Gráfica 6. Distribución porcentual de los mexicanos con estudios de posgrado por entidad federativa en 2010.	174
Gráfica 7. Distribución porcentual de los programas de posgrado inscritos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad SEP-CONACYT (PNPC), 1991-2011.	176
Gráfica 8. Mexicanos con estudios de maestría y doctorado por grupo de edad.....	177
Gráfica 9. Evolución de estudiantes mexicanos en el extranjero desde 1999 a 2011.	180
Gráfica 10. Principales países de la movilidad estudiantil mexicana en el extranjero.	183
Gráfica 11. Evolución porcentual de las becas del CONACYT para cursar posgrados en México y en el extranjero 1971-2011.	192
Gráfica 12. Becas del CONACYT al extranjero por países principales, 2001-2010.....	193
Gráfica 13. Número de becas del CONACYT al extranjero por país (Francia, España y EE.UU.), 1996-2011.....	195
Gráfica 14. Número de becas PROMEP otorgadas para estudios en instituciones nacionales y extranjeras (1998-2012).....	197
Gráfica 15. Principales países receptores de becarios PROMEP (1998-2012).....	197

Gráfica 16. Porcentaje de estudiantes mexicanos con beca y sin beca entre 2006 y 2012, en el primer año de estudios.....	226
Gráfica 17. Distribución porcentual de las becas otorgadas a los estudiantes mexicanos en Francia entre 2006 y 2012, en el primer año de estudios.....	227
Gráfica 18. Convenios de movilidad entre México y Francia según disciplina.....	229
Gráfica 19. Evolución de la Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD)-Acción humanitaria 2002-2013.....	237
Gráfica 20. Becas de posgrado otorgadas por la Fundación Carolina de 2009-2013.....	238
Gráfica 21. Becas otorgadas por la Fundación Carolina (2001-2013), por país.....	239
Gráfica 22. Estudiantes mexicanos matriculados en instituciones de educación terciaria en Francia y España 1999-2011.....	249
Gráfica 23. Distribución porcentual del alumnado extranjero universitario en Francia por región de origen y tipo de enseñanza 2010-2011.....	250
Gráfica 24. Distribución porcentual del alumnado extranjero universitario en España por región de origen y tipo de enseñanza (2009).....	251
Gráfica 25. Número de autorizaciones de estancia por estudios para extranjeros en España (principales países) 1999-2013.....	253
Gráfica 26. Evolución del número de visados expedidos a estudiantes mexicanos (2006-2009) –visados totales y de larga duración aparecen divididos entre 100-.....	256
Gráfica 27. Distribución porcentual de la duración (en años) de las estancias de los estudiantes mexicanos en Francia, 2006-2012.....	257
Gráfica 28. Evolución del número de estudiantes mexicanos en Francia por año según tipo de institución.....	263
Gráfica 29. Distribución porcentual por nivel de estudios de los estudiantes mexicanos en las universidades francesas, 2009-2010 y 2012-2013.....	264
Gráfica 30. Distribución porcentual por disciplina de los estudiantes mexicanos en las universidades francesas en el nivel de Licenciatura, 2009-2010 y 2012-2013.....	265
Gráfica 31. Distribución porcentual por disciplina de los estudiantes mexicanos en las universidades francesas en el nivel de Máster, 2009-2010 y 2012-2013.....	266
Gráfica 32. Distribución porcentual por disciplina de los estudiantes mexicanos en las universidades francesas en el nivel de Doctorado, 2009-2010 y 2012-2013.....	266
Gráfica 33. Países de mayor concentración de estudiantes extranjeros matriculados de doctorado en el Sistema Universitario español, 2001-2010.....	269
Gráfica 34. Distribución por edad de los estudiantes mexicanos en Francia desde 2006 a 2012.....	438
Gráfica 35. Distribución porcentual de los estudiantes mexicanos en los países de mayor atracción de 1999 a 2010.....	439

GLOSARIO

A continuación enlistamos las abreviaciones utilizadas en este escrito, cuando se requiere se indica entre paréntesis el país al que pertenecen cada una de las organizaciones, agencias, instituciones y ministerios.

AGAE	Agencia Andaluza de Evaluación (España)
AMC	Academia Mexicana de las Ciencias (México)
ANECA	Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (España)
ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (México)
AQU	Agencia per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya
BOE	Boletín Oficial del Estado (España)
CE	Comisión Europea
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CGE	Conférence des Grandes Écoles (Francia)
CONACYT	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (México)
CONAPO	Consejo Nacional de Población (México)
CPGE	Clase preparatoria para ingresar a las Grandes Écoles (Francia)
CRUE	Conferencia de Rectores Españoles (España)
EEES	Espacio Europeo de Educación Superior
ES	Educación Superior
EUROSTAT	Oficina Europea de Estadísticas
EE.UU.	Estados Unidos de América
DEA	Diploma de Estudios Avanzados (España)
GATT	Acuerdo General sobre Aranceles Aduaneros y de Comercio
GE	Grandes Écoles (Francia)
GF	Teoría Fundamentada o por su nombre en inglés “Grounded Theory”
GRE	Graduate Record Examinations (Estados Unidos)
I+D+I	Investigación, el Desarrollo y la Innovación
IES	Instituciones de Educación Superior
IESM	Instituciones de Educación Superior en México
IESESM	Instituciones de Evaluación del Sistema de Educación mexicano
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (México)
IUT	Instituto Universitario de Tecnología (Francia)
MAE	Ministère des Affaires Étrangères (Francia)
MAST	Ministère des Affaires Sociales et du Travail (Francia)
MENFP	Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (Francia)
MESR	Ministerio de Educación Superior e Investigación (Francia)
MEYSS	Ministerio de Empleo y Seguridad Social (España)
MICT	Ministère de l'Intérieur et des Collectivités Territoriales (Francia)
MUC	Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (España)
NIE	Número de Identificación de Extranjero (España)

OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
ODM	Objetivos de desarrollo del Milenio de la Organización de Naciones Unidas
OI	Organismos Internacionales
OIM	Organización Internacional de las Migraciones
ONG	Organizaciones no Gubernamentales
ONU	Organización de Naciones Unidas
RHAC	Recursos Humanos Altamente Cualificados
RTM	Red de Talentos Mexicanos
SEGOB	Secretaría de Gobernación (México)
SEM	Servicio Exterior Mexicano (México)
SES	Sistema de Educación Superior
SNI	Sistema Nacional de Investigadores (México)
SNEE	Sistema Nacional de Evaluación Educativa(México)
SEPIE	Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (España)
STPS	Secretaría del Trabajo y Previsión Social (México)
TE	Terceros Estados
TF	Trayectoria Formativa
TLCAN	Tratado de Libre Comercio de América del Norte (México, Estados Unidos y Canadá)
TLCUE	Tratado de Libre Comercio entre México y la UE
TOEFL	Test of English as a Foreign Language
UE	Unión Europea
UIS	Instituto de Estadística de la UNESCO
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

**PRIMERA PARTE. EL
PLANTEAMIENTO, EL MARCO
TEÓRICO Y LA METODOLOGÍA PARA
ABORDAR A LA MOVILIDAD
ESTUDIANTIL MEXICANA DE
POSGRADO EN FRANCIA Y EN
ESPAÑA.**

En el marco de la sociedad del conocimiento y la globalización, los Recursos Humanos Altamente Cualificados (RHAC) son necesarios para desarrollar innovaciones tecnológicas. Por esta razón, tanto los países de origen como los de destino crean dispositivos para adquirir y concentrar ese capital humano. Ante la acumulación de RHAC en países del Norte³³, los países del Sur³⁴ y Organismos Internacionales (OI) han diseñado propuestas políticas para repartir al capital humano de forma más equitativa a nivel global³⁵. Los estudiantes internacionales son un tipo de RHAC, quienes trazan una trayectoria formativa fuera de sus países de origen. La movilidad estudiantil es posible y ha incrementado por la globalización pues se han internacionalizado los sistemas educativos con miras de los IES a ser competitivos ante las necesidades productivas de la sociedad del conocimiento; como lo son, los estudiantes con perfiles internacionalizados y flexibles. Asimismo, este movimiento genera transformaciones (Gérard, 2013). Esta primera sección consta de 3 capítulos, en el primero de ellos trataremos los enfoques y definiciones sobre la movilidad estudiantil internacional, en el segundo, describiremos los planteamiento iniciales que motivaron esta investigación y en el tercero las herramientas metodológicas que hemos utilizado para el estudio de este fenómeno social; particularmente para dimensionar la movilidad estudiantil mexicana hacia Francia y España.

³³ Por países del Norte nos referimos a Europa, Estados Unidos, Japón y Australia.

³⁴ Por países del sur nos referimos a América Latina, África y Asia (con excepción de Japón).

³⁵ Por ejemplo, para evitar la fuga de cerebros, Pellegrino y Vigorito (2009) proponen la transferencia de conocimientos y creación de redes de RHAC entre países de atracción y expulsión.

**CAPÍTULO 1. LA MOVILIDAD ESTUDIANTIL EN EL
CONTEXTO DE LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN Y
LA ERA DE LA GLOBALIZACIÓN**

« Il n'y a aucune raison d'imposer à l'originare d'un pays d'y travailler une fois ses études achevées. Pourquoi ne bénéficierait-il pas de la même liberté de mouvement que ses condisciples des pays développées? Il serait victime d'un double désavantage: être issu d'un pays pauvre où il était difficile de faire des études et être obligé d'y retourner. La condamnation du drainage de cerveaux est toujours présentée d'un point de vue collectif, mais elle n'est pas admissible du point de vue de la liberté individuelle³⁶ » (Le Bras, 2009: 30).

La anterior cita de Le Bras y con la que decidimos comenzar la redacción de este escrito, resume las primeras inquietudes que gestaron una primera reflexión sobre el posicionamiento de los estudiantes extranjeros que se forman en países desarrollados. Esa idea inicial sirvió como base para plantear los cuestionamientos que posteriormente estructuraron esta investigación. En las líneas de Le Bras se desvela un punto de vista poco comentado por las investigaciones sobre estudiantes extranjeros, sobre cómo la comparación con sus pares originarios de países desarrollados los sitúa en una doble desventaja por su procedencia. Esta limitación de movimiento ocurre por un razonamiento de la gestión de drenaje de cerebros que deja de lado la posibilidad de que los estudiantes puedan acceder a oportunidades laborales en los países donde se forman y también hace evidente que la determinación de la permanencia decidida por la política del país de estudios puede limitar su ejercicio de libertad individual.

En la estructuración de la tesis, en primera instancia, el control de este tipo de movilidad humana se encuentra en la promoción de políticas que fomentan el retorno de los estudiantes extranjeros a sus países de origen. Este argumento es la clave para entender que detrás de esas gestiones existe una discusión sobre la movilidad del talento que no es nueva y que involucra un razonamiento en el que se prima el desarrollo económico del país de origen sobre la capacidad del estudiante extranjero para ejercer una libertad individual para trabajar

³⁶ No hay razón para imponer al originario de un (tercer) país a que trabaje una vez finalizados sus estudios. ¿Por qué no puede beneficiarse de la misma libertad de movimiento que gozan sus compañeros que provienen de países desarrollados? Él sería víctima de una doble desventaja: provenir de un país pobre donde es realmente limitado el acceso a la educación y de ser obligado a regresar a su país de origen. La condena de la fuga de cerebros se presenta siempre desde un punto de vista colectivo, pero no se puede considerar en términos de la libertad individual (traducción propia).

sin restricciones geográficas. En segundo lugar, ubicamos a los estudiantes según la confluencia de determinados factores, como son: la selección del centro de estudios, la temática de investigación, la afinidad cultural por un país, el prestigio de la disciplina, la política migratoria para regular la estancia de estudiantes extranjeros, las redes sociales (familiares, académicas) y el contexto de acogida, entre otros.

Para analizar las trayectorias formativas del estudiantado mexicano de posgrado en Francia y en España, antes es necesario enmarcar esta movilidad en el tipo de contexto que ocurre (en la Sociedad del Conocimiento y en la era de la Globalización), así como la gestión que han tenido los Estados Nación al respecto de los RHAC, y cómo esa trayectoria de formación internacionalizada se relaciona con una serie de fenómenos que son parte de un marco de global de mayor escala (internacionalización de los sistemas de ES). En todos estos fenómenos sociales, la educación es un factor clave, tanto a nivel de la estructura de un sistema social como a nivel político y del individuo. Es por eso que consideramos necesario ahondar en cada una de las tres secciones que conforman este capítulo, respecto a los aspectos conceptuales que respondan a las siguientes preguntas: ¿La educación genera desarrollo económico? ¿Qué tipo de cualificación se requiere para generar desarrollo económico en el contexto de la globalización? ¿Cuáles han sido las políticas de los países para aumentar su capital humano de sus ciudadanos? ¿En qué tipo de políticas de gestión ubicamos a los estudiantes en movilidad internacional? Si tratamos a los estudiantes inscritos en Educación Superior, ¿El hecho de cursarla es para ellos una oportunidad o es limitante?

Una vez que hayamos respondido a estos cuestionamientos, habremos conseguido abordar conceptualmente a los estudiantes en movilidad internacional, precisamente, en ese nivel de análisis, situamos a los estudiantes mexicanos de posgrado en Francia y España, que es la población objeto de estudio de esta investigación. Para tal fin articularemos la exposición en tres secciones. En cada una de ellas, la educación se asocia a través de relaciones sistémicas, estos vínculos forman parte de los fenómenos sociales que ocurren en una Sociedad Desarrollada.

A continuación responderemos a las preguntas que dirigen esta sección: ¿La educación genera desarrollo económico? ¿Qué tipo de cualificación se requiere para generar desarrollo en el contexto de la globalización?

1.1. La educación como motor de desarrollo en el contexto de la globalización

La siguiente sección persigue el objetivo de construir a un nivel macro el contexto en el que ocurren las trayectorias formativas internacionalizadas de los estudiantes mexicanos de posgrado. Tras haber revisado a los autores más representativos sobre los efectos que ha traído la globalización en las sociedades desarrolladas de donde provienen y las que acogen a los RHAC en movilidad, se hace necesario tratar el vínculo existente entre la educación y el desarrollo en un Estado-Nación. El nivel de cualificación de los ciudadanos ha sido objeto de estudio de una gran cantidad de sociólogos. De hecho son las aportaciones de Daniel Bell (1976), Alvin Toffler (1994), Saskia Sassen (2007) y Manuel Castells (1997), las más difundidas gracias a las propuestas analíticas sobre los procesos sociales que acontecen por la globalización. Así mismo, se han propuesto en el marco de esta temática diversas investigaciones sobre la transnacionalización y los procesos de desnacionalización (Sassen, 2007), la *Sociedad en Red*, la *Sociedad de la Información y del Conocimiento* (Castells, 1997). En consonancia con este nivel macroestructural de análisis sistémico se requieren citar las aportaciones de Wright (1983, 1985, 1995, 2005) y Golthorpe (1991, 2000, y 2010) para tratar cómo en las sociedades post-industriales se hace cada vez más necesario contar con RHAC, pues, se requiere de individuos con formación. Puesto que en los primeros momentos la implantación del capitalismo se acompañó con la modernización tecnológica y se redujeron considerablemente las desigualdades sociales, aunque posteriormente se mantuvieron estables³⁷. Según Berger (1989), esto se debe a que la interacción entre las fuerzas tecnológicas y demográficas es independiente de los sistemas de organización socioeconómica.

Por otra parte, la educación y la forma de producción en una sociedad están relacionadas (Castles y Wüstenberg, 1982). Ambos factores influyen en el modelo productivo del Estado-Nación capitalista y éste, a su vez, determina el nivel de cualificación y el tipo de educación que deben tener los trabajadores. Durante la industrialización, el uso de maquinaria trajo consigo la instrucción e innovaciones técnicas que han sido la clave para dar paso a otro tipo de organización social. Desde el ámbito educativo, en esta época los alumnos aprendían una profesión como aprendices de un maestro. La industrialización y la necesidad de tener trabajadores con cierto grado de especialización técnica influyeron en el aumento de la

³⁷ Tal como afirmaremos más adelante, en este mismo epígrafe, la literatura reciente pone la evidencia que, en algunos países, por ejemplo los latinoamericanos han aumentado las desigualdades.

escolarización de las personas. Así, surge la necesidad de recibir instrucción en instituciones educativas, tanto para proporcionar los conocimientos necesarios para ejercer una profesión, como para reproducir valores culturales dentro de una sociedad. “La evolución de la educación sólo puede ser entendida si se muestra su estrecha relación con los problemas y cambios políticos, económicos y sociales en los respectivos países” (Castles y Wüstenberg, 1982: 19).

Durante la sociedad industrial (segunda mitad del siglo XVIII y principios del siglo XX), los trabajadores cualificados se ubicaban dentro de la clase media, mientras que los obreros formaban parte de la clase baja, pero si sus hijos adquirían alguna cualificación podían aspirar a una vida mejor. Como resultado la educación fue un factor clave en la organización de clases, pues posicionaba dentro de la estructura social a los individuos. Así mismo, a través de la educación se logró una cohesión social, pues ésta influyó en el mantenimiento de una organización social.

En la segunda mitad del siglo XX, han ocurrido transformaciones ocupacionales que han incrementado la incorporación de trabajadores en el sector terciario (Otero, 2014). Así pues, se ha pasado de una economía menos industrializada a una en la que el desarrollo se orienta a los servicios de la industria. Entre los factores que lo explican están: un aumento en los salarios de la población dedicada a la industria que, a su vez, desencadenó una demanda de nuevos servicios (García, 2014). El tipo de sociedad en la que nos encontramos ahora, es decir la sociedad post-industrial, define una estructura social en la cual los sistemas que la componen se orientan para producir tecnología y ciencia. Razón por la cual, en la sociedad post-industrial y globalizada el sistema educativo y político son primordiales para incrementar las innovaciones tecnológicas.

Las aportaciones de Bell (1973) resumen la idea que se esconde tras la preferencia por los trabajadores cualificados en la sociedad post-industrial³⁸, y esto nos desvela la importancia de adquirir formación, puesto que el proceso productivo post-industrial se orienta cada vez más a los servicios y este sector requiere a trabajadores con cualificaciones académicas.

³⁸ O sea, dentro de este tipo de sociedad desarrollada el sistema social y económico ha evolucionado al proceso de industrialización, en el cual el desarrollo tecnológico, científico, educativo y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) transformaron reproducción social y dominación entre clases sociales características de la sociedad industrial (Bell, 1973). Es por ello que los trabajadores que han adquirido, a través de la formación en TIC, las cualificaciones necesarias para producir avances en ciencia y tecnología, tienen un papel primordial en la sociedad post-industrial.

El intercambio de mercancías que caracterizaba a la sociedad industrial forma parte de un sistema productivo anterior (Castells, 1997). En el sistema de producción actual, la generación de tecnología posibilita el desarrollo económico. La innovación y el desarrollo tecnológico tienen un rol primordial en la manera de acceder a la información (Castells, 1997). Esta nueva etapa denominada *Nueva Economía* “se organiza en torno a redes globales de capital, gestión e información, cuyo acceso al conocimiento tecnológico constituye la base de la productividad y la competencia” (Castells, 1997: 549).

Empero, las circunstancias que ha generado el sistema capitalista flexible han producido nuevas estructuras de poder³⁹ y control en lugar de crear las condiciones que posibiliten un bienestar personal en los trabajadores (Sennett, 2000: 48). El objetivo de la especialización flexible de la producción es tratar de conseguir productos variados cada vez más rápido. Con tal fin, las empresas buscan sectores del mercado que se cubren con trabajos de carácter temporal en función de la corta vida de los productos y se requiere de una adaptación al cambio continuo más que de un esfuerzo por controlarlo (Ibíd.). Estos cambios traen consigo apostar por los riesgos y provocan una incertidumbre, pues los trabajadores no saben lo que va pasar y quedan a merced de las necesidades y adaptaciones que requiere el mercado⁴⁰. Richard Sennett⁴¹ denomina ese capitalismo actual "El capitalismo flexible", un nuevo sistema en el que los trabajadores deben estar abiertos al cambio y asumir riesgos.

Al hablar de los RHAC, es necesario relacionarlos con el modelo de producción que se ha desarrollado en una sociedad capitalista flexible que nos plantea Sennett (2000). En este modelo productivo, la globalización ha exacerbado las diferencias entre países desarrollados y en vías de desarrollo, siendo uno de sus efectos la mayor desigualdad distributiva entre países y clases. En términos de conocimiento, la repartición es también asimétrica a nivel

³⁹ Dentro de las cuales la especialización flexible de la producción es una nueva forma de la nueva estructura, y en ella destaca la importancia de la innovación como respuesta a una demanda del mercado.

⁴⁰ El aspecto más confuso de la flexibilidad es su impacto en el carácter.

⁴¹ Según este autor, la economía moderna tiene repercusiones en el carácter de las personas. Anteriormente se consideraba que "las cualidades de un buen trabajo son las cualidades de un buen carácter" (Sennett, 2000: 20). Sin embargo, bajo el modelo productivo actual la falta de un trabajo estable ocasiona comportamientos a corto plazo, el modo de pensar inmediato y el débil grado de lealtad al compromiso. Estas cualidades dificultan el sostener relaciones sociales duraderas, así como el desarrollo de una identidad asociada a un trabajo e historia vital puesto que la sociedad del capitalismo a corto plazo está compuesta de episodios y fragmentos (Sennett, 2000). Tanto estas inseguridades causadas por la incertidumbre de proyectos de vida a largo plazo, así como la necesidad de obtener más cualificaciones para mejorar o mantener una posición social son representativas de los RHAC.

global⁴². Dadas estas diferencias, la innovación y la tecnología podrían ser la respuesta para reducir esa brecha. En este contexto, la educación juega un papel fundamental para equilibrar los posicionamientos tan dispares entre Estados. Por ese motivo los gobiernos de distintos países se han esforzado en competir para atraer o conservar a los RHAC en sus naciones, mediante políticas que generan patrones migratorios, según las cuales los RHAC son elegidos por sus capacidades.

De hecho, según Sennett (2000), hay una excesiva oferta de trabajadores cualificados, ya que cada vez hay más egresados universitarios. Sin embargo, son pocos los puestos de trabajo que se ofertan para ellos⁴³. Debido a ello “el exceso de cualificaciones es un signo de la polarización que caracteriza al nuevo régimen” (Ibíd.: 93). Los RHAC se sitúan como un producto de la *Nueva Economía*, incrementándose las migraciones de talentos y profesionales.

De acuerdo a Andreas Schleicher (2011), el conocimiento y las habilidades son importantes para obtener un mejor desempeño profesional y para alcanzar un mayor salario. En ese sentido, la educación es vista como un bien que al ser generado y aplicado influye en la forma de hacer negocios.

⁴² Una forma indirecta de conocer la producción de conocimiento de un país es mediante la generación de contenido científico en internet. De hecho, no sólo existen diferencias en la cantidad de conocimiento producido entre países desarrollados y en vías de desarrollo, sino que entre los primeros existen también diferencias importantes. “Las desigualdades de participación en la generación de contenido son palpables incluso en los países desarrollados como España, donde solo el 1 % de los contenidos de la red son producidos en ese país y donde la industria de contenidos creció, en el 2008, en un 14 % (Pascual y otros, 2008 citados por Pineda, 2009). En los países en desarrollo, las distancias en cuanto a producción de contenidos es más cruda ya que la generación de informaciones y contenidos es ínfima o casi nula” (Pineda, 2009: s/p).

⁴³ “El número de alumnos matriculados en América Latina y el Caribe aumentó de cerca de 260 mil estudiantes en 1950 a cerca de 9 millones en el año 2000. El número de graduados aumentó significativamente, así, alrededor de un 50% entre 1990 y 2001. Sin embargo, esta expansión no fue acompañada por la creación de puestos de trabajo que requieren calificaciones correspondientes. Por ejemplo, los Estados Unidos emplea a 9 veces más investigadores como los países de América Latina y el Caribe. Como resultado, ha habido un marcado aumento del desempleo de los profesionales, los salarios han caído y los profesionales y técnicos están trabajando en empleos para los que están sobrecualificados” (Barrere et. al, 2004: 4). El estudio PIAAC de la OCDE demostró que España y Reino Unido son los países miembros de esta organización con sobrecualificación en referencia al promedio de los años de estudios y la ocupación (Quintini, 2011). Al respecto España, uno de los países sobre el que exponemos en esta tesis, según el informe de la Fundación CYD de 2013, el 32% de los egresados universitarios en España que fueron contratados ocuparon una posición para la cual no era necesario un nivel alto de cualificación. La sobreeducación en este país se debe a un alto porcentaje de graduados universitarios y a una menor creación de puestos de trabajo de alto nivel de cualificación (Fundación CYD, 2013).

1.2. La migración como aprovechamiento capitalista de los RHAC

El contexto de apertura comercial sitúa a los insumos profesionales altamente cualificados como elementos de innovación para el desarrollo económico. La presencia de migrantes altamente cualificados produce efectos positivos, tales como un notable incremento en la estimulación para generar innovación tecnológica y un aumento en el stock de capital humano disponible, lo que trae consigo una diseminación del conocimiento a nivel internacional (OCDE, 2013).

La movilidad geográfica de los RHAC ocurre de manera independiente o motivada por la deslocalización de la mano de obra, a saber: en organizaciones internacionales (por ejemplo los trabajadores de Organizaciones No Gubernamentales), en empresas transnacionales, en organismos internacionales y en proyectos de cooperación (Pellegrino, 2011).

Justamente, es por ese motivo que surge el interés de los Estados por atraer o retener RHAC, dado que la transformación del sistema económico posiciona al conocimiento como el factor principal de producción y son esos RHAC los vehículos de desarrollo, dado que nos encontramos en un contexto de globalización, “el mundo social de principios del siglo XXI es crecientemente un solo mundo, pero al mismo tiempo está fragmentado, vive en conflicto, es jerárquico y desigual” (Martinelli, 2003: 291). Se trata de un proceso en el que aumenta la interdependencia económica, política y cultural a nivel global, en donde a la par están presentes las desigualdades económicas y tecnológicas entre naciones desarrolladas y en vías de desarrollo (Aguirre, 1995).

La movilidad geográfica de los RHAC se origina por la diferencia salarial entre países. Es por este motivo que los migrantes realizan una elección racional sobre las ventajas e inconvenientes de permanecer en sus países de origen (Lewis, 1954 y Todaro, 1989). No obstante, los migrantes tienen que costear la migración invirtiendo en la adaptación idiomática, cultural y de otros aspectos, si bien al final las ganancias son mayores que las inversiones. “El movimiento de capital incluye la migración de capital humano, trabajadores altamente calificados que van de países ricos en capital a países pobres, porque su nivel de preparación les asegura ingresos muy elevados en lugares con escasez de capital humano; esto abre paso a un movimiento paralelo de personal calificado: gerentes, técnicos, especialistas” (Durand y Massey, 2003: 14).

Según Fortney (1970), dentro de las motivaciones por las cuales emigran los RHAC estribarían: la diferencia salarial entre países, las oportunidades profesionales, el desempleo

en el país de origen, las restricciones monopolísticas en los países desarrollados y las jerarquías que no favorecen a jóvenes profesionales en sus países de origen. Por otra parte, el contexto de desigualdades creado por la globalización también influye en la decisión de los RHAC para migrar a países con mejores oportunidades (Cheng y Yang, 1998). Entre esas discrepancias se incluyen las dificultades que los RHAC encuentran en sus países de origen para realizar investigación, las condiciones de vida, las oportunidades educativas para los hijos, las condiciones políticas y las oportunidades para obtener un empleo adecuado a los estudios (Ibíd.).

En el contexto latinoamericano, según Lozano y Gandini (2010) la migración de RHAC aumentó de manera acentuada. Es por esa causa que, a inicios de este nuevo siglo, tanto académicos como gobernantes han retomado el tema de la migración cualificada. Algunos países ofrecen muy pocas oportunidades laborales para sus trabajadores cualificados; en estos contextos la emigración no se percibe como una pérdida en el corto plazo, mas sí en el largo plazo, principalmente en los sectores de educación y salud, pueden ocasionar una pérdida para las necesidades de desarrollo en ciencia tecnología e investigación (OCDE, 2013). Ya que en ellos se puede dar lugar a una reducción de capital humano en el país de origen.

Durante la reciente expansión económica, a nivel mundial, en un determinado número de países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) se incrementó la demanda de expertos en el sector de la tecnología de la información, en combinación con una aparente escasez de trabajadores cualificados especializados en la generación de innovaciones tecnológicas. Algunos gobiernos, para hacer frente a esta realidad facilitaron la entrada de trabajadores extranjeros calificados a través de políticas internas (OCDE, 2013). De ahí que la necesidad de generar desarrollos tecnológicos ha influido en atraer recursos RHAC hacia países desarrollados (Lozano y Gandini, 2010).

Es un hecho constatado que la globalización ha diversificado los movimientos de la población a nivel internacional, respecto a la movilidad internacional de RHAC, que son el eje de esta investigación, cada vez se ha hecho más evidente que en este tipo de migraciones, adquirir cualificaciones no siempre conduce a un mejor posicionamiento de clase; pues la formación y especialización ha dejado de ser un factor inmediato de movilidad social. Los RHAC se enfrentan bajo este nuevo contexto a otro tipo de problemáticas, como son: una diversificación y un aumento de migrantes cualificados hacia países miembros de la OCDE. El colectivo poblacional se convirtió en la nueva aristocracia tecnológica, ya que hay cada

vez salarios más altos para ellos, mientras que no sucede lo mismo para aquellos menos cualificados; de ahí que, actualmente, haya más personas con titulaciones superiores.

Por otro lado, el país de procedencia puede influir en la permanencia o salida de los talentos en función de la inversión o recursos que destine al desarrollo tecnológico en ciencia. Es decir, el tipo de política es determinante en la vinculación del país de origen con su diáspora⁴⁴. La asignación de recursos dedicados a la investigación y desarrollo⁴⁵ puede proporcionarnos una idea del nivel de compromiso que tiene un país con el desarrollo de la ciencia, la tecnología e innovación. “La participación de las empresas en la I + D es un indicador importante del uso productivo del conocimiento, y en la innovación” (Corona y Molero, 2008: 10). Evidentemente, los migrantes calificados son también una fuente de producción para las empresas de alta tecnología.

Entre los factores que influyen en la decisión para la partida de "cerebros" están las condiciones de libre mercado que posibilitan el tránsito de los profesionales a través de las fronteras (Remedi, 2009). Estas condiciones se regulan a través de sistemas de migración selectiva que proporciona visados⁴⁶ para residir legalmente a los RHAC. Así, existen países que apuestan por la permanencia de los RHAC como son los estudiantes y facilitan su estancia en términos legales.

⁴⁴ Al respecto, Corona y Molero (2008) sugieren que se pueden conocer el perfil y la trayectoria de la innovación en un país a través del análisis de cuatro ejes: el impacto de la internacionalización, el papel de las universidades, la distribución regional de las capacidades científicas, tecnológicas e innovativas, y las políticas públicas en especial en ciencia, tecnología e innovación. Las patentes son una forma de cuantificar la creación de mejoras tecnológicas. Para poder competir globalmente y generar más patentes se requiere acceder a la educación y a la información de una forma más equitativa. Para lo cual se requiere que el gobierno, las instituciones educativas (públicas y privadas) y empresarios actúen de forma conjunta para generar escenarios que fomenten la creación, la competitividad e innovación. Mientras que, en países desarrollados, se genera una gran cantidad de ellas, en países en vías de desarrollo se generan en menor medida.

⁴⁵ O como se le conoce I + D + I.

⁴⁶ Como ejemplo están la BlueCard y la visa Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) para trabajadores altamente cualificados. Aunque el TLCAN no promueve las actividades de ciencia y tecnología, sí incluye un tipo de visado TN, también conocido como “visas NAFTA (por sus siglas en inglés)” para facilitar el empleo temporal de profesionales en la región de América del norte. Los visados TN permiten la movilidad de trabajadores entre México, EE.UU. y Canadá. Estas visas se contemplaron en el TLCAN, dado que el objetivo de este tratado es fomentar el proceso de integración con América del Norte. “Ha traído consigo una mayor movilidad de personas entre los tres países que conforman este bloque comercial (Li y Wang, 2008; Levine, 2006). El mismo proceso de integración tiene implicaciones importantes en materia de educación superior e investigación (Barrow et al., 2003) en donde el componente de recursos humanos especializados tiene necesariamente un papel preponderante (Marmolejo, 2003).” Es importante mencionar que estas visas sólo permiten la estancia temporal en EE.UU. y no conducen a la solicitud de la residencia permanente.

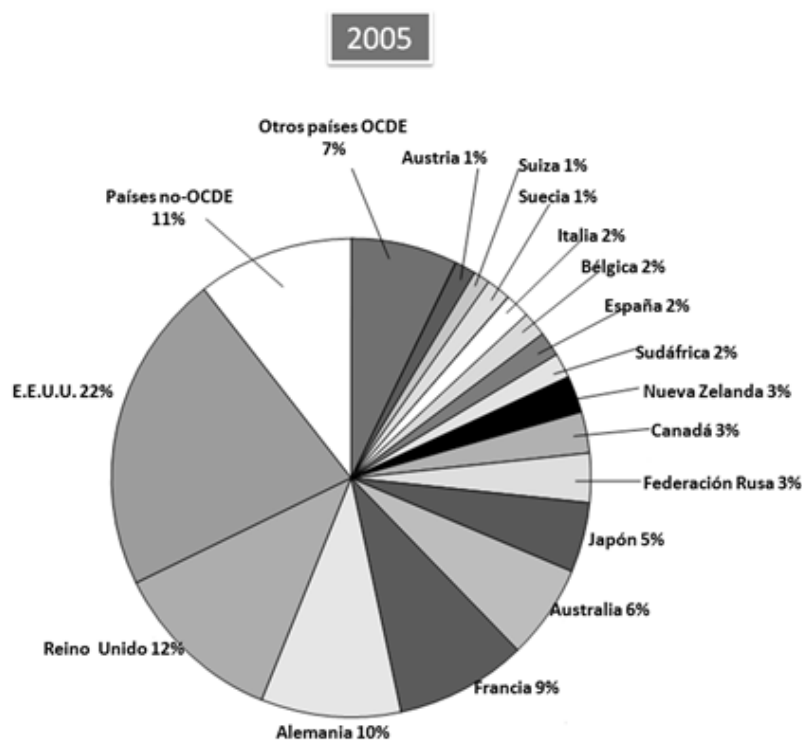
Estos factores macroestructurales están detrás de las motivaciones a la hora de plantear el proyecto migratorio imaginado (que será definido en el capítulo 2). A continuación hablaremos de las dificultades para definir a los migrantes cualificados así como a los tipos de migraciones que encajan con este concepto.

1.3. La movilidad estudiantil, un tipo de RHAC, y los enfoques de gestión política

La globalización ha contribuido a diversificar los países de destino hacia donde se dirigen los estudiantes en movilidad internacional. Si bien Estados Unidos (EE.UU.) había sido el país que concentraba el mayor monto de estudiantes en movilidad internacional, en los últimos años han ocurrido cambios en la distribución de los estudiantes extranjeros. Como comentamos en el capítulo anterior, es importante resaltar cómo ese país norteamericano continúa siendo el mayor polo de atracción de la movilidad estudiantil mexicana.

Comparando el número de estudiantes en 2005 (gráfica 1) y 2012 (gráfica 2), en 2005 sólo 5 países (EE.UU., Reino Unido, Alemania, Australia y Japón) concentraban al 64% de los estudiantes en movilidad internacional.

Gráfica 1. Distribución de los estudiantes extranjeros por país de destino 2005.

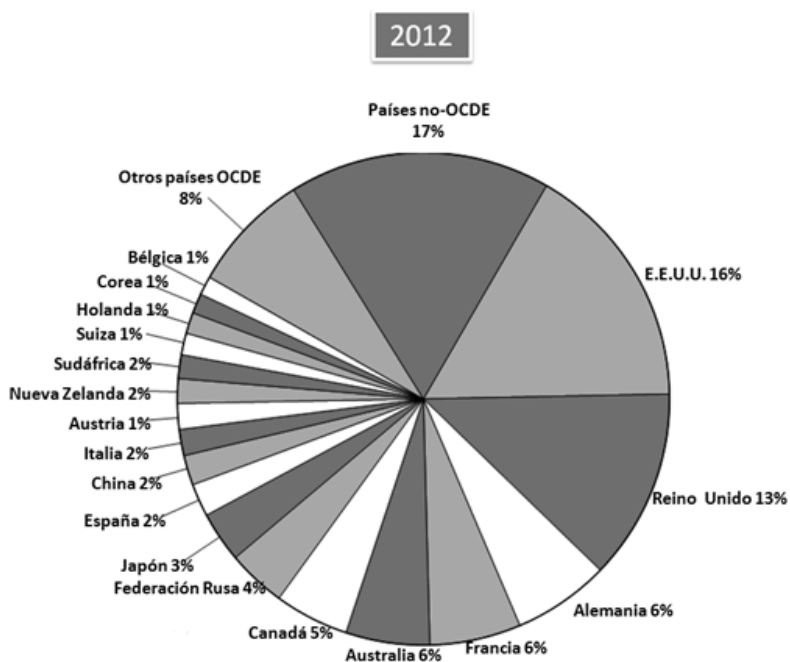


Fuente: OCDE, 2007.

En cambio, en 2012, esos mismos países acumulaban el 44% de los estudiantes móviles internacionalmente. Si bien EE.UU., Reino Unido y Alemania siguen siendo países atractivos, ésta reducción en la concentración desvela que hay una diversificación de los países que acogen a los estudiantes extranjeros.

Tal como se muestra en las gráficas 1 y 2, podemos ver que si sumamos los países europeos, esta región recibe a casi el 50% de los estudiantes en movilidad internacional matriculados en educación terciaria (OCDE, 2014). La redistribución de los estudiantes internacionales dentro de países miembros de la Unión Europea (EU) no es fortuita, sino que es fruto de la implementación de políticas que desde hace más de 10 años han impulsado la internacionalización de la Educación Superior (ES) dentro del espacio regional europeo.

Gráfica 2. Distribución de los estudiantes extranjeros por país de destino 2012.



Fuente: OCDE, 2014.

Así pues, como mostramos en las gráficas anteriores, la movilidad estudiantil es un fenómeno de reciente incremento y diversificación. Estas características son propias del contexto global en el que acontece. A continuación, con el objetivo de entender cuál es el peso de los actores internacionales en las formulaciones políticas que implementan los Estados para gestionar a los estudiantes en movilidad internacional, abordaremos la

influencia de la globalización en la generación de políticas estatales de los países de origen y de destino.

En un mundo globalizado, se evidencia la desigualdad y el aumento de la pobreza (Beck, 1998), tanto entre individuos como entre países. Nos enfrentamos a un tipo de sociedad en donde el modelo productivo beneficia a pocos. Los entornos nacionales y la velocidad en la que accedemos a la información han generado nuevos contextos alrededor del mundo que no existían durante la sociedad industrial y posindustrial. Por tanto, el intercambio de bienes y servicios producidos por otros, y al que se tenía acceso anteriormente, se ha modificado; ahora es posible acceder a la información generada en diversos puntos del planeta instantáneamente. Los efectos son recientes, pero han impactado en diversos aspectos, entre ellos en lo relativo a las relaciones sociales y en los sistemas productivos de los países.

Al mismo tiempo, en función del sistema productivo de cada nación, se intensifican las diferencias entre países desarrollados y en vías de desarrollo. Estos últimos se caracterizan por una falta de organización a distintos niveles estatales e institucionales. La desorganización es propia de Estados débiles con economías dependientes⁴⁷ de socios extranjeros. En estos países hay menos oportunidades para realizar labores científicas que contribuyan al desarrollo tecnológico y produzcan innovación. Son aspectos de vital importancia, ya que, como hemos mencionado en líneas anteriores, ambos son la clave para ser protagonista en el contexto actual de la *Sociedad de la Información*. En contraparte, los países desarrollados se caracterizan por invertir un mayor porcentaje del Producto Interno Bruto (PIB) en ciencia y tecnología, creando un mercado de trabajo más adecuado para desarrollar actividades científicas (trataremos más a fondo este tema en el capítulo dos). En consecuencia, en esos países existe una transición natural entre las empresas, las instituciones universitarias y las actividades científico-tecnológicas. En dichos países se sigue una lógica más institucionalizada, en la cual los cuerpos corporativos de grandes empresas multinacionales se nutren de las aportaciones de equipos de investigación nacionales, así como de la llegada de extranjeros cualificados deseosos de encontrar un espacio laboral que no existe en sus países de origen.

En contraste, en países menos desarrollados existen desigualdades más acentuadas entre niveles de estudio y salarios. En esos contextos pesa más el origen social y el acceso a la

⁴⁷ Nos referimos a tres tipos de dependencia: tecnológica, financiera y comercial. “*La dependencia tecnológica es un proceso contemporáneo muy complejo. Constituye uno de los obstáculos principales para el desarrollo económico, y es a la vez un reflejo de la dependencia económica, política y cultural en que están inmersos los países subdesarrollados*” (Gómez et. al, 1983: 299).

información no es equiparable para todos los ciudadanos que residen dentro de un Estado. Estas diferencias producen rezagos educativos que, a su vez, imprimen un impacto en la generación de innovaciones tecnológicas.

En efecto, la *Sociedad de la Información* se desarrolló en el marco de la globalización, lo cual significa que nos encontramos ante “un periodo de creciente interpenetración de las economías motivadas a su vez por la integración de los distintos mercados de productos y factores -bienes, servicios, trabajo, capital, tecnología y conocimiento- que traspasan las limitaciones geográficas y son sustituidos por un mercado mundial en un escenario de paulatina liberalización, desregulación y procesos de integración regional” (Barea y Billón, 2002: 8). Por consiguiente la globalización fomenta el traspaso de las delimitaciones fronterizas de los países, dado que ha habido una fusión entre economías y mercados nacionales con otras regiones que van más allá de las fronteras del Estado-Nación. Esto conlleva no sólo a acelerar el intercambio de mercancías, sino a aumentar y diversificar la movilidad humana (ya que es posible trasladarse a otros países en menor tiempo, también la movilidad para la formación se ha incrementado).

La globalización ha motivado a que dicho conocimiento trascienda las fronteras estatales y circulando a otros puntos geográficos, pues el mercado nacional se ha convertido en un mercado mundial y, a su vez, en cualquier mercado local se puede adquirir un producto de la globalización, lo cual lleva no sólo a una integración y competencia, tanto económica como tecnológica, sino que, además, ha procreado mayores desigualdades de riqueza, generación y acumulación de conocimiento entre países desarrollados y aquellos en desarrollo. Así pues, los cambios tecnológicos hicieron posible el traslado de individuos a puntos geográficos lejanos en poco tiempo, incidiendo en la construcción de una sociedad más heterogénea e incierta.

Hablar de desigualdades en los sistemas de producción globales obliga a desvelar el nexo entre migración y desarrollo, que podemos definir en 4 posturas hacia los RHAC: la migración frena el desarrollo⁴⁸, el desarrollo frena la migración⁴⁹, la migración fomenta el

⁴⁸ En ella se argumenta que los países en desarrollo pierden recursos cualificados que han sido educados con recursos de sus países de origen.

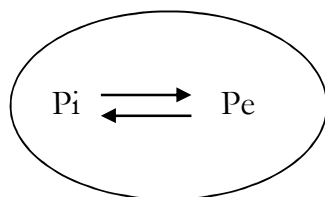
⁴⁹ Se considera que el desarrollo generará las condiciones necesarias para reducir la emigración.

desarrollo⁵⁰ y el desarrollo fomenta la migración⁵¹ (Martínez, 2005). Paralelamente a estos enfoques han emergido aproximaciones que orientan al aprovechamiento de la experiencia y vínculos de los RHAC en el exterior. Respecto a la gestión migratoria de este colectivo de RHAC, “se sugiere que la emigración de personas de alta cualificación tiene que encararse con iniciativas realistas para opciones de retorno apoyado institucionalmente y con programas de vinculación con los científicos emigrados” (Ibíd.: 18).

Bajo el contexto global, que hemos descrito anteriormente, las Instituciones de Educación Superior (IES) ocupan un doble papel fundamental: es en ellas donde se imparte el conocimiento, tanto para su aplicación práctica en el mercado de trabajo, como para su orientación a la formación de investigadores⁵². El cambio de modelo productivo neoliberal sitúa a las IES en un papel neurálgico para las economías de los Estados-Nación, puesto que su función formativa debe cumplirse con presupuestos reducidos y bajo una era de empresarialización de la universidad (White, 2000).

Respecto a la interacción entre la política que dirige la ES y su institucionalización en políticas nacionales que adoptan las IES, ésta tiene un doble nivel, el de los Organismos Internacionales (OI) a nivel externo (Pi) y el nivel interno (Pe), en que se trata a la política nacional que define los presupuestos y directrices que deberán implementar las IES (véase figura 1). Las directrices de políticas nacionales toman en consideración tanto a los OI como a los países que poseen mayor peso en los diálogos internacionales.

Figura 1. Interacción entre la política internacional y política estatal



Fuente: Elaboración propia

⁵⁰ Hace énfasis en los beneficios que acarrea la emigración, como el envío de remesas, el ser una válvula de escape para las presiones del mercado de trabajo del país de origen o en las capacidades adquiridas en los países de destino.

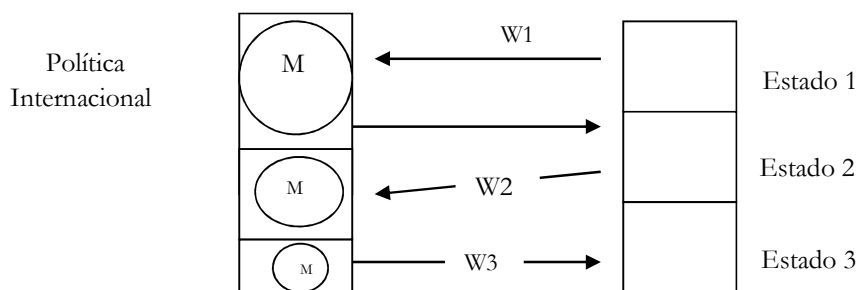
⁵¹ El desarrollo ofrece más recursos para las decisiones migratorias (financieros, sociales, de información, de aspiraciones).

⁵² En un estudio que compara las IES de México y Brasil se encontró que mientras que Brasil prioriza la formación para incrementar su plantilla de investigadores, México prioriza el acceso a la educación que profesionaliza "Mexico, in contrast, has paid lip service to the importance of science and technology, while in practice prioritizing access to professional education at public institutions" (Martínez, Loyd y Ordonika, 2015: 193).

Desarrollemos un ejemplo para clarificar esta idea. Pensemos en grupos de Estados según su intensidad de influencia, definida por la variable “w”⁵³, las áreas en Pi representan según el tamaño del círculo, a la influencia del Estado en la política internacional (véase figura 2).

En la figura 2, podemos ver cómo esta interacción entre Estados se da a diferentes niveles o grados de intensidad de interacción (representado por el tamaño del círculo y M) entre ellos con respecto a Pi representa a la política internacional. Es decir, los Estados no influyen de la misma manera ni con la misma intensidad en Pi. Vemos como el Estado 1 tiene una mayor W, seguido de un Estado 2, que es menos desarrollado y que su economía no es tan determinante como la del Estado uno para influenciar políticas a través de uniones regionales de países o de Organismos Internacionales (OI). Finalmente, el Estado 3 muestra una magnitud de interacción bastante limitada a causa del peso de Estado en el concierto internacional, su débil interacción se debe a una economía y desarrollo interno endeblados, lo que da cuenta de una casi nula influencia política hacia otros Estados.

Figura 2. Interacción de los Estados y su influencia en la política internacional



Fuente: Elaboración propia

Y así, podríamos seguir poniendo casos de Estados con posicionamientos menos fuertes y cuya influencia en la política internacional tiene menor peso. Esta interacción desigual de fuerzas ha generado que algunos países conciban políticas de educación superior orientadas a una cobertura pública, y en otros casos, privatizada. Del mismo modo, las recomendaciones de los OI, tales como la OCDE y la UNESCO, que apoyan la circulación de los RHAC,

⁵³ La letra W, de la figura 2 representa la interacción del estado en la política internacional.

transmiten influencias en la lógica de gestión de los Estados que acogen a los talentos en movilidad humana.

Cabe mencionar, además, que las políticas nacionales se ven influidas por los países con mayor fuerza en el diálogo internacional ya que las sociedades en contexto de globalización no se encuentran aisladas y por ende existen instituciones en las que podemos identificar la influencia de otros contextos sociales que han servido como ejemplo para inspirar la organización social de otros países. Como es caso de la necesidad de la competencia por los talentos que se generan en otras geografías. En resumen, las reglamentaciones de los Estados-Nación relacionadas tanto con la ES, como con la movilidad estudiantil, se encuentran impregnadas por los influjos políticos de otras naciones así como de los OI.

Es en este espacio de coyunturas globales se implantan los SES, ocurre la movilidad estudiantil, y se ubica a la movilidad académica de los estudiantes mexicanos de posgrado en Francia y en España. Consideramos por ello pertinente dedicar algunos capítulos de esta investigación para enmarcar, por un lado, al marco que teóricamente explica la emergencia del incremento de la movilidad estudiantil, y por otro, aportar información sobre la importancia en los contextos de recepción que institucionalmente acogen a los estudiantes (véanse la primera y segunda parte de la tesis).

1.3.1. Los tipos de migración cualificada y los criterios para definir a los migrantes cualificados

Tratar la temática de movilidad de RHAC supone encontrarse con una serie de dificultades para seleccionar al profesional altamente cualificado al que nos referimos, así como el enfoque político que hay detrás de su gestión. Estos obstáculos a los que nos enfrentamos se deben a que no existe una definición internacionalmente consensuada sobre lo que se entiende por un “profesional cualificado” y sólo parte de estas definiciones son adecuadas para el objeto de estudio al que uno se refiere.

Dentro de las definiciones de migrantes altamente cualificados podemos identificar dos grandes vertientes. La primera los relaciona con los años de estudio, y la segunda los asocia con los años de experiencia laboral adquirida. Es por eso que una definición ampliamente aceptada es aquella que desvela una asociación entre el mercado laboral y la ocupación del migrante cualificado. Con esta base, Martínez (2005) afirma que un migrante cualificado es aquel que cuenta con cierto nivel educativo (13 años de estudio) o que tiene un tipo de ocupación previa (5 años de experiencia profesional). De igual modo, otros autores

argumentan que el perfil de los profesionales cualificados corresponde al de individuos con educación terciaria o postsecundaria (Lowell, Findlay y Stewart, 2004) o con una experiencia equivalente en un campo específico (Iredale, 2001).

En la década de los noventa, se utilizó a los “años escuela” como un referente para la medición del capital humano acumulado, en la cual los años de estudio permitían calcular el nivel del capital humano adquirido y simultáneamente permitió identificar a la población inmigrante cualificada. Igualmente, varios autores (Pellegrino, 2001; Lozano y Gandini, 2010, 2011) consideraron a la obtención de toda titulación universitaria ulterior como el requisito para definir al inmigrante cualificado. Según Batalova y Fix (2008), si la persona ha completado un nivel educativo de 13 años o más, posee un título universitario y es mayor de 25 años encajaría en la definición de inmigrante cualificado.

Así mismo cabe mencionar que, dentro de las definiciones más plausibles (que coincide con la propuesta por Martínez, 2005) hallamos la citada en *El Manual de Camberra*⁵⁴, documento en el cual se define como “profesional cualificado” al experto habilitado para laborar en la generación, el avance, la difusión y la aplicación del conocimiento científico y técnico a través de la formación académica o de la experiencia ganada en el trabajo.

Según el glosario de la Organización Internacional de las Migraciones (OIM) un migrante calificado es un “trabajador migrante que por sus competencias recibe un tratamiento preferencial en cuanto a su admisión en un país distinto al suyo. Por estas razones, está sujeto a menos restricciones en lo que respecta a la duración de su estadía en el país receptor, al cambio de empleo y a la reunificación familiar” (OIM, 2006: 41). Actualmente, se adoptó el uso de este concepto para referirse a las pérdidas asociadas a la expulsión y emigración de profesionales y especialistas de todo tipo en los países en desarrollo.

Martínez (2005) afirma que estos esbozos para clasificar a las personas cualificadas en vía de hacer operativo el concepto y facilitar su medición, empobrece al fenómeno y por ello es necesario enfatizar la importancia de continuar investigaciones que aporten luz a los aspectos poco desarrollados en investigaciones previas sobre inmigrantes cualificados.

⁵⁴El Manual de Camberra en el año 1995, constituye posiblemente el mayor acuerdo internacional alcanzado sobre una definición de “profesional cualificado”. Se trata de un documento que surge como resultado del consenso alcanzado entre la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la Oficina Europea de Estadísticas (Eurostat), la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

En contraste con las definiciones que mencionamos al inicio de esta sección, Oteiza (1998) sostiene que cuando se hace referencia a los migrantes cualificados se habla de este concepto fundamentándose en su capacidad de creación. La conceptualización de Oteiza (1998) incluye a intelectuales, científicos de ciencias sociales o naturales, universitarios graduados en humanidades, tecnólogos, escritores y artistas.

Este tipo de migraciones se incrementan constantemente, auspiciadas por la gestión de las instituciones educativas que establecen más convenios e intercambios entre centros educativos de regiones geográficas. En este sentido se percibe que hay una mayor oferta de programas que promueven la movilidad de estudiantes, científicos, profesores, y trabajadores⁵⁵.

Sin embargo, insistimos en que el obstáculo de realizar investigaciones basadas exclusivamente en una conceptualización de inmigrante cualificado radica en la restricción que se observa a partir de que no existe una delimitación conceptual concreta, ni consensuada universalmente. No obstante, hemos hallado un nexo en común entre estas definiciones: que se sitúa a los migrantes cualificados como un tipo de migración fundamentada en la posesión de capital humano, demostrable a través de credenciales educativas o de la experiencia laboral. Basándonos en esta idea, entendemos como migrante cualificado aquel que posee cierto nivel educativo -13 años escuela- o experiencia laboral -5 años-. La migración estudiantil de posgrado se enmarca en la movilidad de RHAC e implica situarla en un contexto de competencia global por el conocimiento, en donde la globalización interconecta a las universidades y éstas a su vez compiten por atraer ese conocimiento allende las fronteras nacionales (Ariño et al., 2013).

Si nos centramos en esta intersección entre migración y desarrollo para enmarcar la movilidad de RHAC, identificamos cinco enfoques y su relación con la política que llevan a cabo los Estados con la intención de atraer o retener RHAC: fuga de cerebros, ganancia de cerebros, intercambio de cerebros, desperdicio de cerebros, circulación de cerebros y retención de cerebros. En la figura 3 presentamos cada uno de estos enfoques y su efecto ya sea en el país de origen o el país de destino.

⁵⁵ Como es el caso del programa Erasmus, mismo que comentaremos más en el capítulo quinto.

Figura 3. Relación de tipo de movilidad cualificada con efecto en origen/destino

Tipo de movilidad	Efecto en origen/destino
Fuga de cerebros	Descapitalización de capital humano en origen
Ganancia de Cerebros	Beneficio de capital humano en destino
Intercambio de Cerebros/ Circulación de Cerebros	Evitar la acumulación de RHAC en un solo país de origen y destino.
Desperdicio de Cerebros	Desaprovechamiento de capital humano en origen y en destino.
Repatriación de Cerebros	Reducir la pobreza en países menos desarrollados
Retención de Cerebros	Mantener a los RHAC en el país de origen

Fuente: Elaboración propia

1.3.2. Las políticas de gestión de RHAC

Como hemos fundamentado anteriormente, la educación es importante para insertarse en el mercado laboral de un sistema productivo de todo país. Por tanto, las formaciones de un Estado-Nación deberían ser adecuadas a los requerimientos del mercado de trabajo, y si dichas demandas no son cubiertas por la población autóctona, la política migratoria del país ha de estar dirigida hacia su cobertura, con el fin de generar beneficios productivos en la sociedad receptora a través de la llegada de extranjeros capacitados que sostengan la productividad de ese Estado.

De acuerdo a Lelio Mármora (2002), los criterios de direccionalidad, temporalidad, selectividad, voluntariedad y composición de las migraciones nos desvela el tipo de política migratoria que práctica un Estado. Estas políticas se crean con la idea de elaborar un patrón migratorio y son esos criterios los que lo definen. Si bien resulta menor que las migraciones masivas y su visibilidad más escasa, las migraciones de RHAC dependen mucho menos del Estado-nación del cual son ciudadanos, pues su permanencia se relaciona más con la empresa multinacional en la cual trabajan (Ibíd.). En el caso de los estudiantes internacionales, el asentamiento permanente depende de las instituciones educativas, de las financiadoras, de los ciclos de estudios y de los programas en los cuales se matriculan. Acogiéndonos a las

palabras de Mármora “Son a la vez producto de la reestructuración económica de la sociedad postindustrial de la reestructuración económica de la sociedad postindustrial, y exponentes netos de la cultura global que la acompaña” (Ibíd.: 42).

Llegados a este punto nos planteamos: ¿Cuáles han sido las políticas de los países para aumentar su capital humano? ¿En qué tipo de políticas de gestión ubicamos a los estudiantes en movilidad internacional?

Con lo que hemos visto hasta ahora, podemos destacar el nexo entre la educación y la economía. Éstas a su vez forman parte de varios fenómenos sociales como son: el ingreso monetario, el tamaño de la familia, el consumo de bienes, la escolaridad de los niños y el crecimiento económico (Paz, 2006). Dichos fenómenos estructuran a una sociedad por medio de su articulación y dirección a través de políticas gubernamentales, las cuales deberían de equilibrar, a su vez, las demandas sociales y las necesidades de un país para lograr una distribución más igualitaria de las oportunidades de crecimiento profesional entre los ciudadanos de un Estado. Es por esos efectos, tanto a nivel individual como nacional, que el sistema político de un Estado resulta sumamente trascendente para reducir las desigualdades entre estratos sociales; en otras palabras, éste tiene la tarea de implementar dentro de sus campos de acción las políticas necesarias para aumentar el capital humano de sus ciudadanos. Precisamente, a mayor nivel educativo de los ciudadanos, mayores oportunidades de incorporación laboral en ocupaciones mejor remuneradas tendrán estos. Tales ocupaciones, por cierto, estimulan un mayor consumo, toda vez que aumenta el salario de los ciudadanos, y por ende la producción del país.

Las estrategias políticas para gestionar la inmigración en los países receptores tienen una amplia gama de prioridades y sistemas. A diferencia de los migrantes poco cualificados, los profesionales extranjeros⁵⁶ representan un grupo de inmigrantes con características particulares (Portes, 1983; Portes y Rumbaut, 2006; Sassen, 1993). En efecto, los extranjeros profesionales tienen un estatus diferente a nivel socioeconómico y en relación a los antecedentes culturales de su país de origen y, por otro lado, utilizan otros recursos para migrar e integrarse en la nueva sociedad. Sin embargo, hay pocas explicaciones sobre las características y los detalles de la migración de trabajadores cualificados (Myers, 1972).

⁵⁶ Los autores utilizan en inglés el término “foreign professionals” para referirse a expertos en su profesión.

La migración internacional de RHAC está en aumento y se posiciona como un tema de importancia cada vez mayor, no sólo para los Ministerios de Inmigración, sino también para las instituciones gubernamentales de la educación superior y los Ministerios de Investigación, así como Ministerios de Economía de los países de atracción expulsión de flujos cualificados (OCDE, 2002). Este tipo migración “aumentó 67% entre 1990 y 2000 al pasar de 12 a 20 millones de personas. Este flujo de migrantes cualificados explica casi la mitad del aumento total de la inmigración de personas de ese amplio grupo de edad a los países de la OCDE” (Tuirán y Ávila, 2013:47).

Procedemos a continuación a desarrollar los distintos enfoques bajo los cuales se han enmarcado legislaciones para gestionar la movilidad de RHAC.

1. Fuga de cerebros

En las décadas de los sesentas y setentas, el tema tomó importancia impulsado por el enfoque de “brain drain” o drenaje, o como se conoce más comúnmente “fuga de cerebros”. Dicho concepto “fue originalmente utilizado para denominar a la migración de Europa (específicamente en el Reino Unido) a América del Norte en la década de 1960, ahora se utiliza para describir la pérdida neta de mano de obra calificada de países del Tercer Mundo y, más recientemente, de Este a Oeste de Europa” (Salt, 1997: 5).

Ante el fenómeno de la migración cualificada, los países desarrollados han elaborado iniciativas competitivas con el fin de atraer a esos talentos (Lluna, 2012). Su estrategia política se basa en un sistema de puntos o, lo que es lo mismo, la migración selectiva, que permite la admisión de trabajadores cualificados. En el caso de la UE se creó la tarjeta azul dirigida a la selección de estos migrantes por parte de los empleadores.

Aunque hoy en día, siguen estando presentes las migraciones que encajan en el concepto de fuga de cerebros, actualmente los movimientos migratorios de profesionales cualificados ocurren tanto desde países en vías de desarrollo hacia desarrollados, como entre países desarrollados y entre los mismos países en vías de desarrollo. La llegada de RHAC transcurre a la par de una descapitalización de especialistas en el país receptor. Tal es el caso de algunas potencias internacionales como Alemania, Canadá y Gran Bretaña (Doquier y Marfouk, 2006).

A) El sistema de puntos

La esencia de los sistemas de puntos puede resumirse en la apertura de la entrada a países de forma selectiva gracias al consenso de sus ciudadanos, puesto que consideran a los extranjeros cualificados como una inversión para el futuro nacional. El atributo que otorga más puntuación en estos sistemas es la educación seguida de la experiencia laboral. En efecto, la educación proporciona un puntaje de acuerdo al grado obtenido, mientras más alto sea el título mayores serán los puntos alcanzados. Esto tiene sentido medular en términos de integración, porque se considera que estos sistemas atraen a gente joven y que esta condición facilitará su integración, pues aprenderán más fácil el idioma de los países de acogida (Papademetriou, 2010). Sin embargo, es frecuente que a pesar de poseer las credenciales emitidas por sus países de origen, los migrantes altamente cualificados se ven abocados a diversas dificultades a la hora de integrarse en los países que los atraen. Según Lai y Surood (2008), en el caso concreto canadiense, los migrantes altamente cualificados experimentan un intenso choque cultural por su idiosincrasia menos cercana a los valores y cultura occidentales.

Por consiguiente, los inmigrantes que se ven interesados por estos sistemas poseen habilidades idiomáticas, pues como se ha comprobado en los estudios sobre migración, para tener éxito en el proyecto migratorio se debe tener el conocimiento del idioma del país receptor. Además estos países no valoran tanto si se ha tenido una carrera exitosa en los países de origen, sino la experiencia que han obtenido como estudiantes, como trabajadores o como parte de equipos de investigación en los países de destino (Papademetriou, 2010). De igual forma, las barreras idiomáticas funcionan como factores de aislamiento y obstaculizan su participación en programas y servicios de integración (Lai y Chappell, 2007).

Por otro lado también, para los países que tienen este sistema, resulta favorable que las personas que han adquirido formaciones universitarias tengan cónyuges con un bagaje educativo similar, pues pueden incrementar el capital humano de sus países otorgando una mayor puntuación a parejas de inmigrantes que presenten esta característica (Papademetriou, 2010).

Finalmente, la separación de sus redes sociales que permanecen en el país de origen los lleva, ya de por sí, a experimentar un relativo aislamiento (Ngo y Este, 2006). Estos mismos autores (Ibíd.) sostienen que además de esos obstáculos para lograr la integración, los migrantes altamente cualificados padecen otro tipo de retos y barreras para que se

reconozcan sus credenciales, como son: la homologación de los títulos y la posibilidad de validar su experiencia laboral previa adquirida en el país de origen.

La migración selectiva cada vez es más común en la integración de políticas migratorias de países desarrollados. Esta selección determinará el nivel de competitividad de los países que sean capaces de atraer a los talentos. Los sistemas de puntos como el canadiense han fortalecido el país en términos de capital humano. Estos sistemas resultan atractivos para los RHAC porque saben que, gracias a sus estudios, lograrán una carrera exitosa y, a la vez, Canadá se beneficia de su presencia por el tipo de requerimientos poblacionales que demanda su territorio (Papademetriou, 2010). De igual forma, el Reino Unido implantó este sistema para fortalecer a la industria del país y, así, aquel inmigrante que tuviera un MBA que formara parte de las mejores universidades a nivel mundial era aceptado en el Reino Unido (Ibíd.).

En el caso australiano se abrió el sistema de puntos para aumentar su capital humano y en tener la aceptación de sus ciudadanos sobre la llegada de inmigrantes que eran admitidos por razones distintas a las humanitarias. Se pensaba en poblar el país pero ese repoblamiento tendría el objetivo de posicionar a este país como competitivo a nivel global (Ibíd.).

B) *La tarjeta azul*

Dentro de la Unión Europea (UE), además de las políticas a nivel estatal para atraer a RHAC, se creó la bluecard o tarjeta azul (por su traducción al español) como forma de competir con los países que buscan atraer a los RHAC⁵⁷. La idea es proporcionar un documento migratorio que sea atractivo para este colectivo de RHAC. Entre los beneficios que conlleva la obtención de la tarjeta azul está la posibilidad de solicitar la residencia permanente y se cumple con los supuestos, precisamente, si se ha obtenido una titulación en un Estado miembro, si la nacionalidad no es comunitaria, reside legalmente en Europa con una visa temporal y es altamente cualificado (puede registrarse con la red de la tarjeta azul UE).

Los requisitos para su obtención y su reglamentación se pueden encontrar en la directiva 2009/50/CE del Consejo Europeo, de 25 de mayo de 2009, relativa a las condiciones de

⁵⁷Todos los Estados miembros de la UE, excepto el Reino Unido, Dinamarca e Irlanda, participan en el esquema de la tarjeta azul.

entrada y residencia de nacionales de terceros países para fines de empleo altamente cualificado⁵⁸.

2. Ganancia de Cerebros

La segunda postura sugiere crear redes de talentos con la diáspora de RHAC y el país de origen. A este respecto, los países de origen desarrollan estrategias para aprovechar las redes de inmigrantes y de la diáspora⁵⁹. Con ello buscan que los conocimientos adquiridos por los RHAC en países desarrollados beneficien al desarrollo de los países expulsores a través de conocimientos, contactos y experiencias, que hayan tenido los RHAC (Tuirán, 2009)

Bajo la visión de la pérdida de cerebros o “brain drain” las acciones políticas propuestas por organismos internacionales y por los gobiernos de los sitios de donde provienen los RHAC consisten en la repatriación hacia el país de origen con el fin de reducir el costo de la pérdida. El debate de la migración cualificada adquiere relevancia cuando se relaciona con la

⁵⁸ En la UE cada vez se limita más la permanencia de ciudadanos extracomunitarios a través de legislaciones. Bajo una lógica de endurecimiento fronterizo, quienes tienen más posibilidades de realizar un movimiento migratorio de forma libre son los trabajadores cualificados (por ej. a través de las directivas comunitarias). Según Alarcón (2007), para el caso de Norteamérica, los mexicanos cualificados pueden circular a través de las fronteras de EE.UU. y Canadá sin que los afecten las políticas de seguridad y control fronterizo que alcanzan al resto de los migrantes laborales. Aunque existe un eje común de política de control migratorio, definido en las directivas europeas y teniendo como dispositivo de atracción para RHAC la bluecard, hay países como Alemania, Francia o Reino Unido que tienen políticas internas. Por ejemplo, en Alemania, si un empleador acude al gobierno para que se admita a un trabajador extranjero, deberá demostrar que puede pagarle a ese trabajador un salario muy alto (Papademetriou, 2010).

⁵⁹ Como ejemplo está La Red Sudafricana de Conocimientos en el Extranjero (SANSa por sus siglas en inglés). Esta red tiene el objetivo de fortalecer los lazos entre altamente calificados sudafricanos residentes en el extranjero y los compañeros que residen en el sur de África, así como con científicos de otros países (OCDE, 2002). En los EE.UU., los inmigrantes indios y chinos altamente calificados han establecido asociaciones profesionales, tales como la ciencia del Monte Jade y la Asociación de Tecnología y de la red del Indo empresarios para fomentar los flujos de capital e información entre origen y de acogida los países. Estas redes también existen entre los emigrantes de los países desarrollados, tal es el caso de los científicos suizos en los EE.UU. han creado una Internet red y de la guía (Suiza List.com) para vincular los científicos suizos y post-doctorados que trabajan en los EE.UU. a los colegas de Suiza. Por su parte, el Ministerio francés de Relaciones Exteriores ha patrocinado reuniones entre estudiantes franceses de post-doctorado que trabajan en instituciones de investigación de EE.UU. y las empresas francesas (OCDE, 2002). Hay países como Líbano que practican programas para atraer a los migrantes cualificados a sus países de origen para minimizar la pérdida (Venturini y Narazani, 2010). Este programa de transferencia de conocimiento para los nacionales de Líbano expatriados (TOKEN por sus siglas en inglés) sostiene que los principales factores que motivan la fuga de cerebros son la falta de oportunidades de empleo, las diferencias salariales, la disparidad entre la competencia profesional adquirida a través de la educación, la insatisfacción en el trabajo. Para evitar la pérdida total de capital humano de los ciudadanos libaneses expatriados el país proporciona los mecanismos necesarios para incentivar a volver a su país de origen después de haber recibido alguna formación en el extranjero (TOKEN, 2010).

migración, el desarrollo y la reducción de la pobreza. El dilema para los países en desarrollo es inevitable, pero la única política que puede contrarrestar el efecto negativo es fomentar el retorno de recursos humanos, capital social y físico (Venturini y Narazani, 2010). “Sin embargo, las pérdidas son mayores y las ganancias menores para los países exportadores, a la inversa de lo que ocurre en los países importadores” (Remedi, 2009: 89).

Cabe señalar que la repatriación de talentos es un tópico que fue incluido dentro de los ocho objetivos de desarrollo del Milenio (ODM), definidos por la Organización de Naciones Unidas (ONU) para reducir la pobreza en países menos desarrollados en el 2015 (European Commission, 2015), dada la preocupación que comparten los países miembros de la ONU.

3. Intercambio de Cerebros

La tercera postura se define como el intercambio de cerebros o “brain exchange”. Implica un flujo bidireccional de conocimientos entre origen y destino. Cuando el flujo neto es en una dirección, se concibe como una situación en términos de "ganancia de cerebros" o "fuga de cerebros" por la pérdida de capital humano para el país de origen. En contraposición, los intercambios de cerebros o “brain exchange” de alguna forma son características de todas las economías, y son uno de los componentes en el complejo de los flujos de bienes, información, finanzas etc. entre las economías avanzadas” (Salt, 1997: 5).

4. Desperdicio de Cerebros

La cuarta postura se denomina desperdicio de cerebros. Este concepto describe la descalificación que se produce cuando los trabajadores altamente cualificados realizan labores que no requieren la aplicación de las habilidades y experiencia aplicado en el trabajo anterior (Salt, 1997; 5). En los EE.UU., Canadá, Australia y Nueva Zelanda, es más común el desperdicio de cerebros que en Europa⁶⁰. Este es un fenómeno que responde al sobre-educación de los migrantes y a la falta de coincidencia entre el puesto laboral y el nivel de

⁶⁰ Lo contrario sucede en Europa, la inmigración es menos selectiva y, por lo tanto los menos educados tienen posibilidades de mejorar sus cualificaciones. En ambos casos el empleo para los inmigrantes responde a la estructura económica y la política migratoria de la país de destino (Venturini y Narazani, 2010).

cualificación. Ocurre sobre todo en los países con políticas de migración selectiva porque movilizar las credenciales y experiencia profesional de los inmigrantes, es todo un reto en sociedades con características distintas.

5. Circulación de Cerebros

La quinta postura es la de circulación de cerebros o “brain circulation”. Apunta a la transitoriedad de la movilidad de los RHAC, esto es, al regreso a sus países de origen tras estadías otros países (CEPAL, 2006). De igual suerte, es una fuente de carácter temporal de migrantes cualificados. Dentro de esta categoría entran los estudiantes postdoctorales, investigadores y empleados transferidos por las compañías multinacionales (OCDE, 2002). Este tipo de programa permitiría que los trabajadores entren y salgan del mercado de trabajo de los países que los requieren por periodos determinados y sería una opción para que tuvieran un camino para lograr una residencia permanente, aunque este sistema presenta dificultades de integración que deben discutirse (Papademetriou, 2010). Los problemas se relacionan con los proyectos de vida de los RHAC, ya que no todos van en el mismo sentido que las políticas que promueven la circulación de talentos.

A manera de resumen, en la tabla 3 se muestra la vinculación entre los enfoques y las posturas políticas que han adoptado los países para gestionar la movilidad de los RHAC. La tabla se divide en seis enfoques, los primeros tres (Circulación, Desperdicio y Ganancia de cerebros) se refieren a enfoques que practican los países que reciben a los RHAC. Los tres siguientes enfoques enmarcan a las políticas que emprenden los Estados de origen hacia sus diásporas de RHAC.

Tabla 2. Vinculación del enfoque para gestionar a los Recursos Humanos altamente cualificados con la postura política

	Enfoque	Objetivo	Medidas y dispositivos
No Diáspora	Fuga de cerebros	Selección de RHAC por los países de destino. Ventajas la residencia en el país de estudios para los estudiantes extranjeros.	Programas de inmigración selectiva, <i>El sistema de puntos/ La tarjeta azul</i> , ya sea para residir en el país de estudios u otro.
	Circulación / Intercambio de Cerebros	Opción planteada por Organismos Internacionales preocupados por promover la circulación de los RHAC. Movimiento binacional de los migrantes altamente cualificados.	Visas para trabajar o hacer estancias de investigación. Convenios para la movilidad de estudiantes e investigadores entre dos países.
	Desperdicio de Cerebros	Desaprovechamiento de los migrantes altamente cualificados, su formación no responde a las necesidades de mercado de trabajo.	Dificultad de reconocimiento de credenciales de los estudiantes, largos procesos de homologación.
Diáspora	Ganancia de Cerebros	Vinculación de los gobiernos del país de origen con RHAC ⁶¹ .	Red de Talentos Mexicanos (RTM) integrada en algunos de sus capítulos estudiantes mexicanos de posgrado.
	Repatriación de Cerebros	Implementación de programas en el país de origen para motivar el retorno de RHAC ⁶² : aseguramientos de plazas, facilidades para montar un negocio.	Programa de Repatriación y Retención de científicos del CONACYT.
	Retención de Cerebros	Adopción de medidas en los países de origen para incentivar la permanencia de los RHAC.	Fortalecimiento al posgrado nacional. Becas para movilidad y programas sándwich.

Fuente: Elaboración propia

⁶¹ SANSa / Monte Jade / Suiza List.com/ TOKEN/ Global INK/ Colombian Team for Studies and Progress (ECEP).

⁶² RAICES, Ramón y Cajal.

1.4. La Educación Superior: ¿limitante u oportunidad?

En el marco de la sociedad industrial moderna, la educación ha sido motor de cambio de las movi­lidades sociales, pues tras acceder a ella, el universo de oportunidades de los individuos se ampliaba y el origen social de las personas redujo su impacto, hasta un cierto grado, en las trayectorias profesionales. Factores como la educación de los padres y los títulos académicos influyen en desentrañar el origen de las desigualdades de las personas, éstas determinan su entorno, lo limitan o lo posibilitan (Calero et. al., 2008). Dado que para esta investigación trataremos a los estudiantes mexicanos en movilidad internacional, es imprescindible abordar algunas cuestiones referentes a la Educación Superior, y justamente con ese fin buscamos responder a la siguiente interrogante: ¿es la Educación Superior una oportunidad o una limitante para lograr una mejor inserción ocupacional?

Durante siglos la ES fue considerada como un coto exclusivo de una pequeña élite, este hecho provocaba que las instituciones académicas fuesen pequeñas (Altbach, 2008), como sucede con la aparición de la universidad de Bolonia, que es la primera universidad de la que se tiene conocimiento, en la cual la ES era para los pocos que podían acceder a ella (se trataba de una educación elitista en la cual tanto profesores como estudiantes se comunicaban en latín). Así pues, puede corroborarse que la educación fue un privilegio para la nobleza y los miembros de la iglesia (en los siglos V-XV) (Ibíd.).

Desde entonces, las instituciones educativas tienen un papel fundamental en la organización social, además de generar estratificaciones. Si bien los individuos tienen las mismas posibilidades de elegir el área de estudios, la posibilidad de ingresar a ciertos tipos de instituciones no es viable en todos los casos. Por lo tanto las trayectorias profesionales se ven marcadas por las instituciones de estudios: "las escuelas están destinadas a legitimar la desigualdad, limitar el desarrollo personal a formas compatibles con la sumisión a una autoridad arbitraria y a contribuir al proceso por el que la juventud se resigna a su destino" (Bowles y Gintis, 1976: 266).

Estas desigualdades han sido estudiadas por los sociólogos de la educación, que basan su interés disciplinario en la importancia de la educación en el sistema de estructuración y organización social. Investigadores como Durkheim (1976) dedicaron gran parte de su obra a tratar el papel de la educación en las sociedades modernas. A este respecto, una de las definiciones de Sociología de la Educación que nos interesa destacar para el presente trabajo

es la de Fernando de Acevedo (1994), quien afirma que esta área de la sociología “es el estudio sociológico de los hechos y de las instituciones de la educación”.

El sociólogo francés Pierre Bourdieu ha explicado las desigualdades de las personas por medio de su propuesta de lo que él denominó como “el capital”. Según este teórico los individuos poseen recursos sociales, mismos que corresponden al conjunto de posesiones materiales e inmateriales que poseen. Dichos recursos se pueden heredar en función del origen social, pero también se pueden adquirir a lo largo de la trayectoria social de los individuos. Para identificar la naturaleza de estos capitales sociales, Bourdieu (1983) propone considerar cuatro capitales: el capital económico (conjunto de recursos económicos); el capital cultural (el estado incorporado como los conocimientos, las herencias y adquisiciones, el estado objetivado como los escritos, pinturas, monumentos o diplomas y el estado institucional como los títulos académicos), el capital simbólico⁶³ y el capital social (se trata de una red de relaciones sociales que posee el individuo, depende del entendimiento de la red de enlaces que puede efectivamente movilizar).

Más allá de estos autores, la escuela francesa sobre Sociología de la Educación ha destacado la persistencia de desigualdades en la sociedad francesa en función del tipo de origen social e institución de estudios que alcanzan los estudiantes. Así Baudelot y Lequerc (2004) afirman que una de las funciones de la escuela es lograr más igualdad entre las personas. Por otra parte, la educación es un indicador del estrato social al que pertenecen las personas y también da cuenta de las desigualdades sociales entre las personas. Coincidentemente con los hallazgos de Bourdieu y Passeron (2009). Estos autores encuentran que los estudiantes que obtienen los mejores resultados en la ES provienen de las clases superiores, pues en el sistema francés, objeto de estudio de tales autores, éstos desvelan la existencia de una estrecha relación con la cultura de la burguesía altamente intelectualizada y el éxito escolar.

En lo relativo a la universidad, esta es la institución en que las diferencias del origen social se hacen evidentes, pues aunque el Estado garantiza un acceso a una educación laica y gratuita incluyendo a las clases menos favorecidas en el sistema educativo (Bourdieu y Passeron, 2009), el valor simbólico por medio de contactos y renombre que proporciona el estudiar en

⁶³ El capital simbólico es el que hace que los agentes encuentren un reconocimiento, un respeto, una legitimidad a los poseedores de las diferentes formas de capital.

instituciones con una sólida tradición y celebridad a sus espaldas, posiciona en una mejor condición a los estudiantes que egresan de ellas.

A pesar de que se ha hecho posible la masificación de estudiantes en instituciones de educación superior, las desigualdades del acceso a la educación hoy en día continúan estando presentes. En el escenario de sociedades desiguales y casi estáticas, la educación deja de cumplir su rol para integrar a las clases menos favorecidas gracias a los méritos que alcancen en el sistema educativo (Baudelot y Lequerc, 2004).

Por tanto, la función de la educación, y sobre todo de la ES, debería dirigir sus esfuerzos a paliar las desigualdades sociales que no se resuelven. No obstante, éstas se reproducen a causa del origen social de los individuos y del acceso diferenciado a los IES (Rama, 2007). La igualdad en el acceso a la ES ocurriría si el logro social no estuviera vinculado al origen social. Gil Antón y Rodríguez (2009) afirman que para que existiera la igualdad educativa debería haber políticas claras encaminadas a asegurar la equidad en el aprendizaje y en las cuales el origen social no sea destino del logro educativo.

El s. XX fue el siglo en el que a través de la educación pública el Estado tuvo un papel fundamental en la expansión de oportunidades educativas (Morrow y Torres, 2002). El ya mencionado contexto post-industrial, que motiva la producción de innovaciones tecnológicas, ha influido también en aumentar la movilidad estudiantil entre países, sumado ese contexto, los sistemas nacionales de ES se ven en un entredicho, pues requieren adaptar las instituciones educativas a los cambios que ocurren por esta movilidad. Teniendo en cuenta esta apreciación y este marco contextual, nos cuestionamos ¿Por qué ha ocurrido una internacionalización de los sistemas educativos? Desentrañar la respuesta a esa pregunta es el objetivo de la siguiente sección.

1.5. La redefinición del papel de la universidad en el marco de la internacionalización de los sistemas educativos

La movilidad internacional de estudiantes y de profesores era una característica identificable en el desarrollo de la ciencia desde los siglos XII y XIII. (Le Goff, 1960; Dedijer, 1968; Halary, 1994; Gaillard y Gaillard, 1999 citados por Garneau, 2007 y Charle, Schriewer y Wagner, 2006 citados en Gérard y Grediaga, 2012). En el siglo XVII se sistematiza el “tour” para los jóvenes burgueses europeos, entendiéndose como una etapa central para la socialización de la vida adulta (Charle y Verger, 1994 citados por Garneau, 2007).

La movilidad estudiantil entre universidades de distintos países cuenta con una amplia tradición histórica que se acentúa en el actual contexto de globalización. Así, en el presente, esos antecedentes contextuales han posicionado a la movilidad estudiantil en la mira de los políticos, representantes de instituciones académicas, investigadores, e instituciones que proporcionan recursos para esa movilidad. El ya mencionado contexto global, genera interdependencia productiva y financiera, pero sus efectos impactan a nivel local, por ejemplo se requieren crear políticas financieras, educativas, científicas, sociales y culturales. En el ámbito de la educación urge adaptarse a un nuevo modelo que responda a los requerimientos flexibles, en donde la información fluye instantáneamente, se cuenta con diferentes recursos materiales para la enseñanza y aprendizaje, como son: el aumento de la firma de convenios para enmarcar la movilidad, la inclusión de formaciones en inglés, entre otros.

De Sousa Santos (2007), en su texto sobre "La Universidad en El Siglo XXI" hace mención de tres crisis de la universidad pública: de hegemonía, de legitimidad, e institucional. Éstas surgen por la coyuntura global en la que el neoliberalismo ha desvirtuado el papel de la universidad de generar un proyecto de país; igualmente, considerando que las élites ya no se educan en la universidad públicas, sino en una serie de universidades globales -la mayoría ubicadas en Estados Unidos- y al no tener una base que legitime su existencia, la universidad tiende a ser cuestionada, pues sus funciones se encuentran en una encrucijada. Actualmente, la universidad tiene la misión de educar a las personas para incorporarse en un mundo cada vez más tecnológico. No obstante esta función es cada vez más compleja, pues las IES deben responder a estos cambios con menos recursos económicos (Altbach, 2008).

Al ser la educación superior un vehículo de desarrollo individual se convierte en un medio de desarrollo a nivel nacional para aumentar el capital humano de los estudiantes en formación. Adicionalmente, al enmarcar ese desarrollo individual en las posibilidades de formación más allá de las fronteras de un Estado a causa de la internacionalización de los sistemas educativos ocasionados por la globalización, la movilidad estudiantil para formarse es un fenómeno que atañe tanto al país de origen como al país de destino implicado en esa movilidad.

La globalización es la columna clave que nos permite entender cómo los RHAC pasaron a ser estáticos a dinámicos. En otras palabras, anteriormente las personas estudiaban pensando que al egresar residirían de forma estática en su país de nacimiento, y ejercerían la profesión en la cual se habían especializado. No obstante a esa creencia, en la era global debe ser revisada y replanteada porque requieren ser dinámicos y readaptar sus perfiles a las

necesidades productivas globales. Justamente, esta afirmación se sitúa en las ideas de Bauman (2007) y Bauman y Mazzeo (2013).

Son varios los autores que afirman la falta de existencia de recursos en las universidades públicas, por lo que la gestión de los estudiantes plantea una redefinición de objetivos en el sistema de ES, pues se ha pasado de tener una disponibilidad de recursos financieros a tener poco presupuesto (Altbach y Ordorika, 2008). En contraste, las instituciones privadas de ES compiten contra esta limitación de presupuesto tratando de atraer cada vez más a estudiantes que son vistos como consumidores (Altbach, 2008). Estos retos que hemos descrito, plantean un escenario desigual, tanto en las poblaciones estudiantiles que ingresan al sistema de ES en sus países de origen, como en los países que los acogen. Cada vez es más tangible la expansión de la educación privada tendiendo a la mercantilización de la ES (Ibíd.).

En suma, la internacionalización de los SE ha ocurrido por efecto de la globalización, ya que ésta inventiva cada vez más la instrucción privada e internacionalizada.

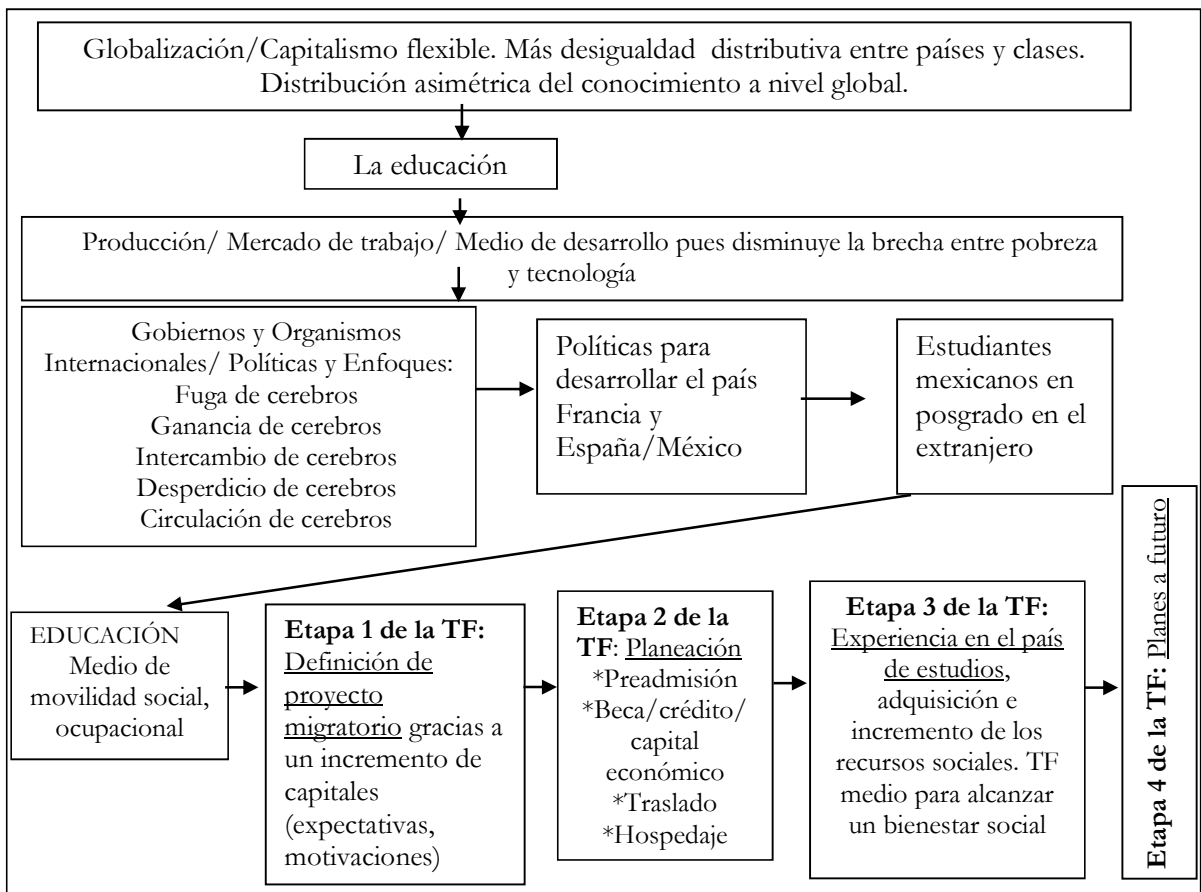
Conclusión del capítulo 1

Tal como lo hemos expuesto en este capítulo, la educación es un medio de movilidad puesto que existe un vínculo existente entre la educación y el desarrollo en un Estado-Nación. Basándonos en los tipos de RHAC, en este capítulo mostramos que los estudiantes en movilidad por estudios son un tipo de población altamente cualificada. Dicha movilidad se ubica en un contexto de internacionalización de los sistemas educativos, que forma parte de un sistema global que deslocaliza, tanto a trabajadores como a estudiantes. Si bien en épocas anteriores la educación superior fue un medio de movilidad social, en la actualidad no siempre tiene ese papel, sino que también puede ser una limitante a la hora de insertarse laboralmente. Cada vez más se requiere tener un perfil internacionalizado, entendido como la acumulación de capital cultural adquirido en otros países, como el perfeccionamiento de lenguas, la adaptación a otras culturas, y en algunos casos la precariedad laboral. De manera semejante a los trabajadores expatriados que tienen que moverse, a causa de que las compañías multinacionales han ubicado sus centros de producción en otros países, los estudiantes deben experimentar una movilidad internacional hacia un país distinto al de su nacimiento. Esta movilidad acontece en el marco de la internacionalización de los Sistemas de Educación Superior, en el que la circulación de saberes se vincula a los portadores de ese conocimiento y se posibilita gracias a las *Nuevas Tecnologías de la Información*. Esta circulación es característica tanto para académicos como para los estudiantes en movilidad

internacional, la cual no ha dejado de incrementar su flujo (Gérard y Cornú, 2015) -tal como veremos en el capítulo 5-.

En la siguiente figura hacemos un esquema sobre el planteamiento de esta investigación en los tres niveles de análisis expuestos anteriormente.

Figura 4. Esquema del planteamiento de la investigación.



Fuente: Elaboración propia

CAPÍTULO 2. INTRODUCCIÓN AL OBJETO DE ESTUDIO: OBJETIVOS E HIPÓTESIS INICIALES

Tal como mencionamos previamente en el capítulo primero, la movilidad estudiantil se produce en un contexto global en el que tanto las legislaciones nacionales como institucionales deben ir en la misma sintonía que los cambios que ocurren por la globalización. En este contexto es necesario dotar al análisis de los conceptos fundamentales que a nivel teórico enmarcan este tema, es decir, dejar claro que la movilidad mexicana de posgrado es un tipo de movilidad de RHAC y que el papel que tiene la educación y cualificación dentro de un modelo productivo que prima la innovación, la ciencia y la tecnología, por ser éstas los vehículos de desarrollo en la *Sociedad del Conocimiento*.

Después de situar nuestro objeto de estudio en el marco teórico en donde se ubica la movilidad internacional de estudiantes mexicanos de posgrado, consideramos pertinente dedicar el siguiente capítulo a revelar las motivaciones que se esconden detrás de la selección de este tema de estudio.

Es por ello que en las líneas precedentes, demostramos las delimitaciones conceptuales de movilidad, de migración, proyecto migratorio, TF y la justificación tanto de la población objeto de estudio como de los países para realizar la investigación. Sobre esta última sección delimitamos las razones por las que elegimos a México como país de origen de los estudiantes mexicanos de posgrado, a éstos como población objeto de estudio, a los dos países de acogida (España y Francia) y el desarrollo de las fases de la investigación. Además de la ya mencionada organización del capítulo, éste tiene el objetivo de evidenciar la delgada línea entre la migración y la movilidad estudiantil. La diferencia entre los conceptos de movilidad (m) y de migración (M) así como las diferencias entre los proyectos y las trayectorias, éste se plantea con miras a encajar las piezas, es decir, responder a cómo se concretan los objetivos generales de esta investigación en diferentes Proyectos y Trayectorias⁶⁴.

2.1. Presentación del objeto de estudio.

Este epígrafe tiene el objetivo de presentar y afinar conceptos, dado que realizar una investigación sobre estudiantes de posgrado en movilidad internacional requiere conocer las dificultades para armonizar las definiciones que se hacen sobre este colectivo, mismo que es medido a través de registros administrativos en los países de destino pero a su vez, éste es

⁶⁴ Si bien ya se mencionaron en el prefacio de esta investigación, sólo por clarificar, anotamos nuevamente que esta pesquisa tiene objetivos de naturaleza general y principal.

conceptualizado y dimensionado por los Organismos Internacionales y administraciones estatales de forma distinta.

- A- Registros de concesión de visados⁶⁵ y renovaciones (Ministerios de Inmigración)
- B- La OCDE, Eurostat y la UNESCO coinciden con que el término *"estudiantes móviles internacionalmente"* se refiere a los estudiantes que han cruzado una frontera nacional para estudiar, o están inscritos en un programa de educación a distancia en el extranjero. Estos estudiantes no son residentes ni ciudadanos en el país donde estudian. Los estudiantes móviles internacionalmente son un sub-grupo de *"estudiantes extranjeros"*, incluye una categoría distinta a los que tienen residencia permanente en el país anfitrión. Por esta razón, el número de estudiantes extranjeros, a nivel mundial, tienden a ser mayores⁶⁶ (UNESCO, 2014: sp).

No obstante hay estudiantes residentes y ciudadanos de los países que los acogen –por ejemplo que ingresan con pasaportes franceses o españoles- que no son captados por estas fuentes de datos (véase capítulo 3 para conocer las fuentes de datos utilizadas y sus limitantes).

Este primer capítulo se dedicará a realizar la presentación del objeto de estudio. Se compone por cuatro temas: discusión sobre la elección de migración o movilidad estudiantil, definición del proyecto migratorio, definición de la trayectoria formativa y la justificación de los contextos y población analizada.

2.1.1. La delgada línea entre la migración y la movilidad estudiantil

“En la movilidad hay más seguridad y menos incertidumbre que en la migración. El movimiento inicial puede ser más bien voluntario pero no se excluye una cierta dosis de acción forzada por las características personales o las circunstancias sociales. Lo que predomina en esa acción es un plan de futuro. Puede ser una alternativa a la frustración de las expectativas, un impulso basado en la influencia (esperanzada o desesperanzada) de la edad y hasta una inserción en la cultura de la impaciencia. Mientras que el hecho migratorio está impulsado por la necesidad de afrontar el presente y por ello es un acto en el que no hay otro porvenir que el riesgo” (Izquierdo, en prensa: 8)

⁶⁵ O como se les conoce en Francia “titres de séjour”.

⁶⁶ Traducción propia, el texto original reza así: « *par étudiants internationaux* », on entend les étudiants qui ont franchi une frontière ou qui sont inscrits à un programme étranger d'apprentissage à distance. Ces étudiants ne sont pas des résidents ou des citoyens du pays où ils étudient. Les étudiants internationaux sont un sous-groupe des « *étudiants étrangers* », une catégorie qui inclut ceux qui résident en permanence dans le pays hôte. Pour cette raison, le nombre d'étudiants étrangers, au niveau mondial, a tendance à être supérieur ».

Mi posición⁶⁷ ante la comprensión e interpretación del fenómeno migratorio se marcó por la selección de los centros educativos a lo largo de mi trayectoria académica. De la misma forma que otros estudiantes en movilidad internacional, tuve un proyecto inicial planteado desde México que varió con el paso de los años. En la Universidade da Coruña (UDC), durante el curso de la obtención del doctorado, fui un sujeto implicado en la movilidad formativa internacional. Aprecié la experiencia a través de los ojos de un actor que se motiva, planea, sueña y tiene expectativas cuando decide cambiar su lugar de residencia habitual para formarse en un país distinto. Me revestí de todos esos sentimientos y vivencias que experimenta un estudiante cuando busca cursar un posgrado en el extranjero. En los primeros años fuera de mi país de origen me percaté tenía dinámicas de socialización parecidas a las que tienen los migrantes, ya sea por la larga temporalidad residiendo en un país en donde se es extranjero o por las dificultades que ese hecho trae consigo, pues se requiere una adaptación al país que acoge durante la formación de posgrado. Al ser un actor implicado en la movilidad estudiantil, como veremos en las próximas líneas, tuve las herramientas necesarias para, a través de un análisis basado en metodología científica social, poder construir en este trabajo las TF de los mexicanos en Francia y España. Tal acercamiento a los proyectos formativos y experiencia de los estudiantes, me incentivaron a cuestionarme si esos planes iniciales se modifican en función de la forma en que ellos experimentan las diversas etapas de la TF. Si bien existe un plan original para estudiar en el extranjero, se ve impactado por los factores institucionales del país de estudios, porque los estudiantes descubren oportunidades insospechadas en el país de formación.

Es por lo anterior que arguyo que la migración abre la mente de los sujetos porque los confronta con realidades sociales distintas. Si nos apegamos a una conceptualización sobre movilidad geográfica y que es utilizada en los estudios demográficos, por migrante entendemos a una persona que ha modificado su lugar de residencia habitual, y según el Manual VI de Organización de Naciones Unidas (ONU), la temporalidad de este cambio es de un año (Naciones Unidas, 2008). Por lo que, si nos apegamos a esta definición que ha sido empleada en los censos de población desde la década de los setenta para problematizar y

⁶⁷ Algunas secciones de este capítulo se redactan en primera persona porque son esas reflexiones iniciales que tuve para acercarme y entender el tema objeto de estudio de esta tesis.

medir este movimiento humano, la duración de la formación de los estudiantes de posgrado y su residencia prolongada en el país de estudios coincide con lo que establece la ONU⁶⁸.

Igualmente, a través de esta vivencia se experimenta un choque de creencias y códigos a la hora de interactuar con los autóctonos de los países que reciben al estudiantado de origen extranjero. Los antecedentes personales con los que uno empaca desde su tierra natal migran con el estudiante en forma de recursos sociales. Es por esa experiencia que tienen los estudiantes móviles de ser sujetos implicados que experimentan vivencias como las que tienen los migrantes, que los ubica en una delgada línea entre la migración y la movilidad estudiantil, pues son partícipes de una desterritorialización de sus *habitus* más locales y enraizados en su contexto de socialización en origen.

Si bien la literatura actual define las estancias estudiantiles como móviles y no como etapas preemigratorias –como afirman los hallazgos de Gérard (2008), los cuales afirman que los estudiantes marroquíes en Francia tienen una estancia de paso en el país de estudios, y no de una migración que conduce obligatoriamente a un compromiso de instalación en el país gallo. Tal es el caso premeditado de los estudiantes que provienen de India, quienes han utilizado esta opción como trampolín que les conduce a obtener la nacionalidad del país de estudios (Baas, 2009). En ese caso conocen desde antes de llegar los factores institucionales que facilitarían su integración laboral (en los capítulos 7 y 8 mencionaremos sobre la experiencia y tipos de TF de los estudiantes mexicanos de posgrado en Francia y en España).

“Esta movilidad estudiantil es particular –se diferencia de la migración por motivos laborales-, surge también por factores externos y por políticas. Estos factores legitiman el uso del término “movilidad”: la estancia en Francia resulta de los proyectos construidos, en la mayoría de los casos después de las primeras experiencias universitarias, proseguida por un retorno a Marruecos” (Gérard, 2008: 21)

Si aceptamos entonces que la circulación entre origen y destino de estudios debería coincidir con los determinantes que la hacen a la formación de estudiantes marroquíes sea de tipo móvil y no se caracterice por ser un colectivo migratorio, estaríamos hablando de una migración de retorno, por lo que a continuación ponemos a debate de forma breve otros

⁶⁸ Para poder obtener información de los movimientos migratorios de un país se requiere hacer dos preguntas básicas que son ¿Cuál es el país de nacimiento, año o período de llegada al país? y ¿Cuál es el lugar de residencia habitual cinco años antes?

factores que nos permitan estrechar esa delgada línea entre la movilidad y la migración estudiantil.

Estudiar fuera supone una suerte de ensayo de lo que se experimenta en una emigración de larga duración -que es aquella que oscila entre 3 y 5 años. Estos años de permanencia en el país de formación encajarían con la definición de migración de retorno de la innovación propuesta por Cerase (1974). Esta migración de retorno hace referencia a un tipo de migrantes que aprovecha una estancia prolongada en el que, cuando retorna al país de origen, pone en práctica los conocimientos adquiridos en el destino migratorio. Cerase (1974) presta especial atención en el capital económico, en el caso de los estudiantes formados en el extranjero el retorno al país de origen implicaría el regreso con la adquisición de un capital cultural conseguido durante las formaciones fuera de México.

Igualmente, los estudiantes extranjeros tampoco encajan en la tipología de migración de retorno propuesta por Douglass (1970), a saber: emigrantes permanentes, residentes temporales y trabajadores temporales. Los estudiantes mexicanos que realizan posgrados en Francia y en España tampoco encajarían totalmente en alguno de estos tipos propuestos por Douglass, sino que presentarían características de los tres tipos. Por ejemplo podrían residir en el país de destino de estudio y sólo retornan al lugar de origen por vacaciones o de visita como los emigrantes permanentes. También estarían en condiciones de experimentar confusiones sobre el sentido de pertenencia por pasar la mayor parte del tiempo en el país de destino donde se forman al igual que los residentes temporales. A la par realizan estancias en el extranjero en función de objetivos específicos a corto plazo. En el caso de los estudiantes, relacionados con sus formaciones, que si bien no obedecen a razones laborales como las de los trabajadores temporales sí comparten los rasgos que los definen.

En suma, no negamos la existencia de proyectos de movilidad para la formación que se conformen por una trayectoria de retorno al origen, tampoco afirmamos que la mayoría de los estudiantes utilicen la emisión de un visado para estudiar en otro país como estrategia de asentamiento migratorio en el país de acogida, sino que sostenemos que los estudiantes experimentan sucesos transnacionales entre el origen país de origen y el de destino formativo que los posicionan en una difusa frontera conceptual puesto que, como bien afirma Gérard (2008), contrasta con las personas migrantes laborales. Nosotros afirmamos que esto ocurre porque su motivación primaria no es la de económica -como lo es para las migraciones laborales- sino que la obtención de una titulación extranjera y las dinámicas de socialización en el país de estudios hacen que los estudiantes mexicanos en el extranjero compartan

características que presentan los colectivos migrantes (en el capítulo 8 veremos cómo entre el estudiantado que participó en esta investigación encontramos individuos con *habitus* del migrante). Las anteriores dificultades para armonizar las definiciones sobre este colectivo revelan una frontera conceptualmente difusa para estudiar a los mexicanos que se forman a nivel posgrado en Francia y en España, que a continuación, nos obliga a determinar dos ejes clave: la definición del proyecto migratorio para formarse en el extranjero y de la trayectoria formativa.

2. 2. Reflexión inicial sobre el proyecto migratorio para formarse en el extranjero

En 2008 empecé el ciclo académico de doctorado junto con otros estudiantes mexicanos que deciden cursar un posgrado en el extranjero, cada cual con antecedentes profesionales, familiares y económicos diferentes. En todos los casos, como estudiante extranjero, la adaptación a una lengua y/o cultura distinta representan un reto durante la consecución del posgrado ya que es necesario desarrollar habilidades de socialización⁶⁹ y comunicación⁷⁰ adecuadas para adaptarse al contexto de recepción.

Es por ello que, para mí y como presumo que fue para otros estudiantes mexicanos, estudiar un posgrado fuera de México es un proceso costoso en términos humanos y materiales. Es laborioso en términos humanos porque se requiere adaptarse a un uso del idioma o dialecto⁷¹ que se desconoce, cambiar el vocabulario, así como las formas para dirigirse a los otros y asimilar los espacios de socialización. En el aspecto económico, hay que planificar un proyecto de movilidad estudiantil para trasladarse a la ciudad donde se ubica el centro de estudios. En mi caso este proyecto me llevó dos años de ahorros, pues incluía la búsqueda de una beca para mantenerme durante los cuatro o cinco años que duraría la formación doctoral.

⁶⁹ Los códigos culturales en el país de estudios dificultan las actividades cotidianas durante un periodo de adaptación, cuando un estudiante decide permanecer cuatro o cinco años de su vida en un país distinto al de su socialización debe estar dispuesto a abrirse, ser flexible en sus estructuras para adaptarse o de lo contrario estar dispuesto a permanecer aislado.

⁷⁰ En mi experiencia en España experimenté dificultades para alquilar un piso por mi acento, no lograba entender cómo se pedían los alimentos en las cafeterías, cuáles eran los códigos de cortesía o cómo se agradece a un buen trato en un establecimiento comercial.

⁷¹ O sea son las distintas formas de hablar un mismo idioma. Por ejemplo en el caso de los estudiantes mexicanos se requiere una adaptación al lenguaje utilizado en España.

Fueron tanto estas experiencias personales como mi formación de internacionalista que me llevaron a preguntarme, en una primera mirada y para acercarme al objeto de estudio, los siguientes cuestionamientos: 1) si mi experiencia en España podría ser trasladada a otro contexto, por ejemplo, al francés, si en ese país los estudiantes extranjeros percibían las mismas limitaciones legales para incorporarse al mercado de trabajo, 2) de ser así, cuál era el papel de los Organismos Internaciones y de los Estados-Nación y 3) si en la gestión de los estudiantes extranjeros, los países tienen el mismo peso a la hora de promover políticas de gestión de RHAC. Para responder a estas interrogantes, no sólo tuve que desarrollar una mirada más sociológica, sino también, abordé sus respuestas en la siguiente reflexión que expongo a continuación. Este análisis fundamentado particularmente en los contextos francés y español, me permitiría indagar desde dentro de las estructuras sistémicas de esos países, y revelar cómo la educación se relacionaba con una contextualización más global (presentaré los argumentos que me llevaron a plantear esta investigación en el capítulo dos de este escrito).

Por ende resulta obligado definir uno de los ejes conceptuales sobre los que se sustenta esta tesis y que son las trayectorias formativas que se exponen en la siguiente sección.

2.3. Las trayectorias formativas

Esta pesquisa trata sobre la trayectoria de formación y evolución del proyecto migratorio de los estudiantes mexicanos de posgrado en dos países para internacionalizar sus perfiles de formación. Sabiendo que los estudiantes de posgrado son dimensionados bajo distintos conceptos (visados y matriculaciones, o estudiantes móviles) según la institución u organismo que genere los datos ya sea de países que analizamos (Francia y España), o de los Organismos Internacionales que documentan la movilidad estudiantil a nivel internacional, primeramente exploraremos los datos cuantitativos, aprovechando las fuentes existentes, y que nos proporcionan una dimensión sobre los estudiantes mexicanos de posgrado en los dos países (ver capítulos: 4, 5 y 6). No obstante, estas fuentes son limitadas para proveernos de información sobre la internacionalización de las trayectorias formativas de los estudiantes mexicanos -pues están escasamente caracterizadas y las insuficiencias lastran las posibilidades comparativas. Antes bien, realizamos entrevistas en profundidad para recaudar información cualitativa sobre la trayectoria formativa⁷² en Francia y en España –véase capítulo 3 para

⁷² El proyecto migratorio, la planeación, la experiencia en el país de estudios y el proyecto futuro de los estudiantes mexicanos (los resultados pueden consultarse en los capítulos 7 y 8).

conocer la metodología cualitativa utilizada-, en cuatro etapas que presentamos a continuación y que son: el proyecto migratorio, la planeación, la experiencia en el país de estudios y la trayectoria profesional futura.

Entrando más en la cuestión central de este escrito es necesario hacernos la siguiente pregunta: ¿A qué nos referimos cuando hablamos de trayectoria de formación en el extranjero? Una trayectoria social es el camino por donde pasan los individuos durante su vida, ésta se refiere a su posición social e influencia de las instituciones por la que ocurre ese pasaje. Así pues, la trayectoria de formación (una parte de la trayectoria social), es el recorrido que hacen los estudiantes por instituciones educativas con el fin de formarse y la trayectoria de formación en el extranjero son las secuencias o etapas que trazan durante su desplazamiento para especializarse en instituciones de educación superior en otros países.

Para analizar las trayectorias sociales es necesario decidir el tipo de análisis que se busca, puesto que éste puede ser longitudinal o transversal: el investigador requiere antes de realizar el trabajo de campo elegir la forma de recopilación de información. Ya sea en un momento en el tiempo (foto fija de la realidad del sistema), recurriendo a la memoria de los entrevistados o haciendo entrevistas en varios momentos. Para este trabajo seleccionamos el análisis transversal⁷³ de las TF de los estudiantes mexicanos de posgrado en Francia y España. Nos inspiramos en la reconstrucción de las trayectorias formativas analizando las etapas que las componen, dado que “los lugares de realización de las etapas de las trayectorias determinan los circuitos de formación... la trayectoria es así continua o discontinua y sujeta a veces a rupturas” (Gérard y Cornú, 2015: 36). Por ello, estuvimos interesados en identificar la capacidad que tienen los estudiantes para movilizar sus recursos sociales en su posición inicial en México y posteriormente a su llegada en los países de estudio.

2.3.1 La definición de la trayectoria de formación en el extranjero

Nos inspiramos tanto por las aportaciones hechas por los sociólogos de la educación (Pinto, 2013), como por los sociólogos de la migración (Izquierdo, 2000 y 2002; Cathcart Roca et al., 2014) y desde las miradas de la antropología (Baas, 2009), la economía (Kley y Mulder 2009; Duncan y Newman, 1976; Kan, 1999; De Groot et. al., 2011), y la

⁷³ "El análisis transversal de la posición que ocupa cada una unidad social, sincrónicamente comparada con las posiciones ocupadas por las demás unidades coexistentes, es el recurso característico de lo que podemos llamar el método estructural, relacional o sistémico. Un método cuyo postulado básico es que cada posición esta sincrónicamente determinada por sus relaciones con todas las demás posiciones" (Gil Calvo, 2013; 267).

geografía (Terrier, 2009; Terrier y Séchet, 2007). Mientras que los sociólogos de la migración, los antropólogos y los economistas, sólo denominan como proyecto migratorio a la primera etapa de la movilidad internacional, los sociólogos de la educación lo definen como todo el recorrido que hace el estudiante, desde su concepción hasta su consecución. Es decir, implica desde la etapa de gestación de la movilidad hasta la llegada del estudiante al país de estudios.

Entre los diversos autores que han definido al proyecto migratorio basándose en las etapas que lo conforman, Kley y Mulder (2009) sostienen que el proyecto se divide en tres etapas: la decisión (o el deseo), la consideración y planeación (cuando se va a realizar la migración de forma efectiva) y la realización del movimiento. Analizan el papel de los acontecimientos de la vida y las oportunidades percibidas en cada etapa del proceso de migración. La idea de emigrar puede desarrollarse o no para convertirse en un plan migratorio. El periodo que le sigue es el de la instalación, búsqueda de un sitio para vivir y un probable trabajo, periodo en el que las circunstancias individuales o externas pueden facilitar o dificultar la migración. Finalmente se puede observar el acto o no de moverse (Ibíd.). Otros autores (Duncan y Newman, 1976; Kan, 1999; De Groot et. al., 2011), lo describen en dos etapas: las intenciones o expectativas de moverse y el comportamiento real del movimiento.

Izquierdo (2000 y 2002) toma en consideración la evolución del proyecto desde su planeación en el país de origen hasta ser concretado en el país de acogida, en retornar al país de origen o en la reemigración. Izquierdo (2002) afirma que el proyecto es la idea que el migrante tiene en mente antes de salir de su país de origen. Esta idea se moldea en función de varios factores que el migrante encuentra en su destino migratorio, ya que el contexto que acoge al migrante no coincide con la idea que este había imaginado desde su país de origen, rara vez la idea inicial se corresponde con la realidad a la llegada (Ibíd.). Es el choque entre las ideas previas y los hechos sociales, entre el deseo y las condiciones estructurales en el destino. Pero también hay una colisión entre la idea de movilidad social ascendente que se asocia a la formación de posgrado internacional y la valoración o precisión que se hace al regreso al país de origen.

Los migrantes deben conciliar las expectativas desarrolladas en el país de origen con las experiencias que viven en el país de estudios. Por eso, para analizar la movilidad temporal con fines de obtener un grado en el extranjero, hemos considerado las tres etapas propuestas por Kley y Mulder (2009), añadiendo una cuarta etapa que corresponde al proyecto futuro. Los estudiantes imaginan un proyecto temporal formativo que puede convertirse en un proyecto de instalación en el país de estudios (o emigratorio formativo que es un tipo de

proyecto de instalación en el país de estudios y lo categorizamos en el capítulo 7) una vez experimentado el modo de vida que se tiene en el país de estudios. De hecho, una vez en el país de acogida, la idea de proyecto migratorio evoluciona dependiendo de la política de migración dirigida por el país en el que están estudiando y si son capaces de trasladar sus recursos sociales al país de estudios (véase figura 5, página 93)

- **1ª etapa: El proyecto de estudios imaginado y el proyecto migratorio subjetivo (que es una etapa ideal de desajuste de las 3 etapas que siguen)**

El "proyecto migratorio subjetivo" se compone de una experiencia de movilidad estudiantil o laboral y de un sentimiento íntimo de separación, de extrañeza vivencial. Se es emigrado de idea pero se sobrelleva en aras de una movilidad real y que se espera que cuaje en un ascenso socio-profesional.

Es la primera fase de la TF de los estudiantes, se origina ya sea en el país de origen o en el país de estudios (tomando en consideración a aquellos que deciden realizar formaciones sin haberlo previsto antes de su llegada al país de estudios). Forma parte de ella la información que tienen sobre el país de formación internacional, se nutre al conocer la experiencia de otros estudiantes en su misma situación, se impregna de las experiencias y consejos de sus profesores. Toda esta información se va construyendo por medio de las motivaciones desde que nace la idea de estudiar fuera. Los estudiantes se forjan una idea sobre lo que encontrarán en el país de estudios internacionalizada, se imaginan asistiendo a los centros de investigación, vislumbran cómo será el nivel de estudios, sospechan cómo serán las interacciones con los compañeros en las instituciones educativas y en su vida estudiantil en ese otro país.

La primera etapa se conforma por una combinación de factores objetivos y actitudinales.

Factores objetivos:

- **FACTORES ESTRUCTURALES:** Son los factores que forman parte tanto de la sociedad de origen como de la sociedad de acogida. En origen se determina el capital cultural, el capital social, el papel jugado por la familia como por los pares, los profesores, etc. De igual forma, dentro de estos factores están los dispositivos mexicanos para internacionalizar la formación de estudiantes a nivel posgrado como pueden ser las becas, así como, las becas de los países de recepción. Este conjunto también se conforma por las condiciones políticas, los acuerdos de cooperación, etc...

es decir, todos estos factores como las políticas y los dispositivos que fomentan son detonantes de la movilidad para la formación.

- **INFORMACIÓN SOBRE EL DESTINO:** Son las ideas, las informaciones del país de estudios y las instituciones que los estudiantes reciben por otros medios (personas o internet) desde su país de origen. Se refiere a la idea que se crean los estudiantes sobre el país de destino antes de estar en él. Esta idea se contrasta al estudiar el posgrado y no coincide exactamente con lo que se ha anticipado en la mente del estudiante sino con una realidad propia del sitio donde se cursa el posgrado, el cual corresponde a la temporalidad en la que se estudia en el extranjero, y que a su vez de esta realidad dependen varios factores como pueden ser las oportunidades de participar en el mercado de trabajo, en grupos de investigación, entre otros. En momentos en los que la economía del país de estudios no se encuentre en un momento favorable pueden disminuir las oportunidades de los estudiantes y truncar la TF que vislumbran ya residiendo en el país de acogida.

Factores actitudinales:

- **MOTIVACIONES:** Son los factores individuales que impulsaron a los estudiantes a estudiar fuera y se crearon antes de salir de México. Éstos tienen su origen en los factores estructurales tanto de la sociedad de origen como la de destino.
- **EXPECTATIVAS:** Es lo que esperan de estudiar fuera de México. Son conjeturas, suposiciones que crean los estudiantes antes de ir al país de estudios, estas se contrastan una y otra vez a lo largo de la tercera fase de la TF, que corresponde a la experiencia de los estudiantes en el país de estudios.

En suma el proyecto de movilidad internacional para la formación a nivel posgrado es justamente esa delgada línea de ser estudiantes y a la vez foráneos en un país distinto pero que los factores alrededor de los sujetos los posicionan como individuos en contextos de expatriación. Ahí es donde ubicamos la subjetividad del proyecto migratorio pues se comparten varias características con el inmigrante; como pueden ser: una misma legislación que regula la estancia⁷⁴, dificultades para entender códigos culturales, para trabajar e

⁷⁴ Justamente, a la hora de contrastar la legislación que regula la estancia legal de los estudiantes en los países de estudios, se utiliza la lógica de la movilidad y la de la temporalidad (presencia durante el curso de los estudios) y no se consideran migrantes. De igual forma, si analizamos los derechos que tiene un individuo que entra a un país como inmigrante, es decir, que ingresa al país de destino con fines residencia (y así es catalogado por la legislación del país de destino), no tiene los mismos derechos que un estudiante. Me explico mejor, un inmigrante residente legal puede acceder a la

integrarse, dificultades para expresarse (aunque se hable la misma lengua, hay variantes entre el español peninsular y el mexicano), nostalgia, carencia de redes familiares, etc...

- **2ª etapa: Organización de la movilidad estudiantil hacia el extranjero**

Esta etapa se construye en el país de origen. Incluye las motivaciones, las expectativas y la información sobre el país y centro de estudios al que logran acceder los estudiantes desde México⁷⁵. Hay varios de los retos a los que se enfrenta el estudiante para poder llegar al país de estudios. Entre ellos están: la obtención del financiamiento, la aceptación en la institución de estudios, el trámite de visado, superar una entrevista, hablar otra lengua (para el caso de Francia, de francés), contactar a los profesores que serán clave para el proceso de admisión, traducir titulaciones, conseguir el apostille o sello de La Haya y el hospedaje para residir en el país de estudios. Pinto (2013) ha identificado cuatro pasos, a saber: la preinscripción, la obtención del visado, una vez en el país de estudios la obtención del título de estancia de estudiante, y la renovación anual del título de estancia.

- **3ª etapa: La experiencia en el país de estudios (el ajuste de la movilidad)**

Esta etapa es producto del contraste entre las ideas y la experiencia una vez que el estudiante se encuentra en el país de estudios. En ella es posible identificar si eso que pretenden hacer los estudiantes se ve afectado por el escenario que encuentran en el país de estudios. Es una etapa de adecuación del proyecto y en consecuencia de su modificación y ajuste a la realidad de las circunstancias que se viven. Se va construyendo durante la experiencia en el país de estudios. Los escenarios que los estudiantes encuentran a nivel institucional en los países donde estudian obstaculizan o fomentan su permanencia. El proyecto de movilidad para adquirir una formación fuera de México puede verse afectado por las políticas migratorias en el país de destino. Una política de atracción de recursos humanos cualificados que permita el cambio de permiso de estudios a residencia o trabajo, juega a favor de aquellos estudiantes que desean permanecer en el país de estudios.

nacionalidad del país de destino después ciertos años, en Francia después de 5 años y en España, depende del país de procedencia (la ley 18/1990 da acceso a la nacionalidad española después de dos años de residencia legal a hispanoamericanos) (Trejo, 2015).

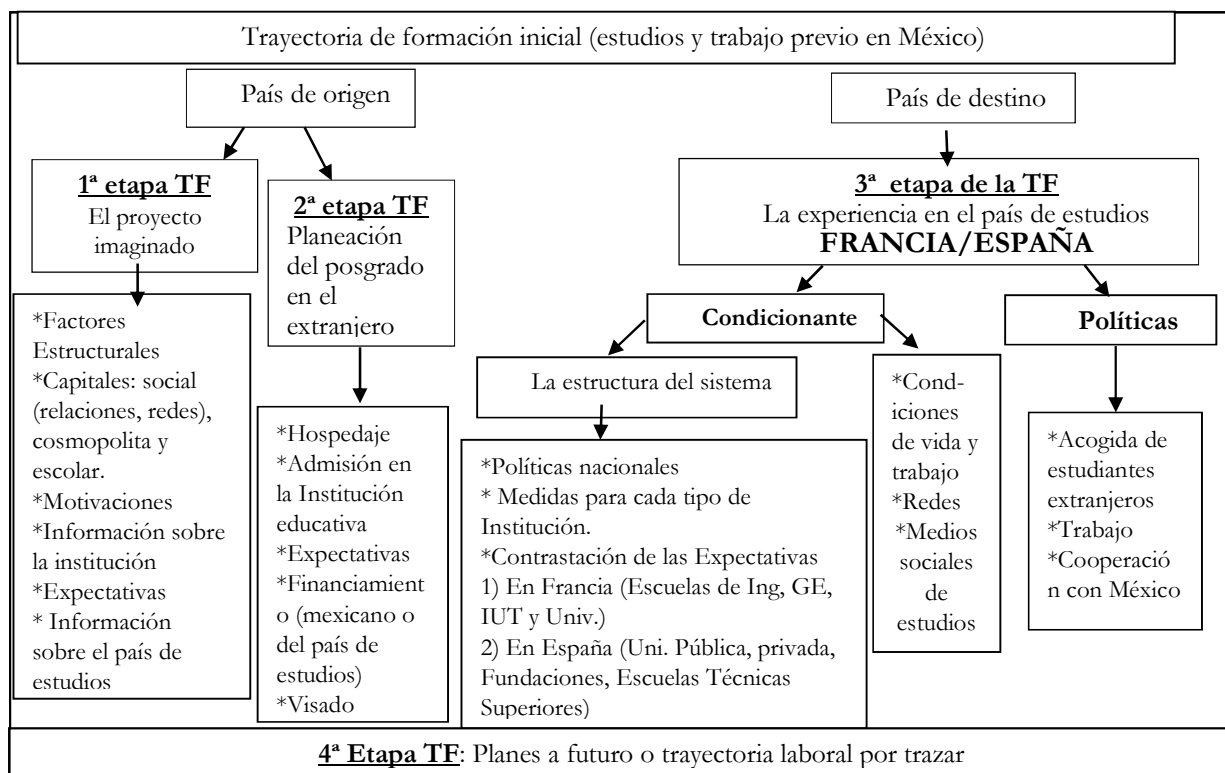
⁷⁵ Estos datos los encontramos en los discursos de los estudiantes entrevistados y los analizamos en el capítulo 7.

- **4ª etapa: Profesionalización de la movilidad formativa**

Es la idea de proyecto de establecimiento, retorno o reemigración que determinan los estudiantes una vez finalizado el posgrado. O sea que los estudiantes redefinen su trayectoria de movilidad geográfica permaneciendo o dirigiéndose hacia otros destinos en donde se les valore por sus competencias; es decir, una cultura meritocrática ideal.

Al conocer estos planes futuros es posible identificar el tipo de proyecto que han emprendido los estudiantes y conocer si han tenido la posibilidad de concretar o no su idea inicial, o si la han modificado. Entran todas las posibilidades, como retornar a México que puede ser el proyecto de quizás la mayoría, mientras que otros estarán abiertos a intentar quedarse en el país de estudios o emigrar a otro destino. El destino migratorio se elige tanto como por intereses profesionales o personales, como por las posibilidades que tienen los estudiantes para satisfacer esos intereses.

Figura 5. Esquema de las etapas de la internacionalización de la trayectoria de formación



Fuente: Elaboración propia

El escenario futuro se va determinando en función de la capacidad de los estudiantes por concretar su proyecto migratorio o redefinirlo. La posibilidad de movilización de recursos sociales adquiridos tanto en el país de origen como en el país de estudios es clave para

entender el proyecto definido, mismo que no todas las veces coincide con el proyecto deseado originalmente desde el país de origen.

Hemos propuesto el anterior esquema para analizar la internacionalización de las trayectorias formativas de los estudiantes mexicanos en Francia y en España (véase figura 5).

2. 4. La justificación de los contextos de estudio y la población analizada

A lo largo de esta investigación veremos cuáles son las trayectorias formativas de los estudiantes mexicanos de posgrado en los dos países objeto de estudio: Francia y España. Ambos son dos polos de formación académica mexicana en el extranjero, apoyándonos en la definición de Gérard y Cornú (2015), en la cual se entiende que un “polo de formación” es cualquier país que sea atractivo en términos de competencia universitaria por la expedición de un volumen significativo de titulaciones en un campo académico o una disciplina.

Así pues, en el planteamiento de esta tesis tuvimos en mente que la lucha entre el capital móvil globalmente, choca con las políticas nacionales que controlan la movilidad humana. Baste como muestra que en algunos países la legislación interna para regular a los estudiantes provenientes de Terceros Estados se topa con las exigencias de movilidad de los estudiantes que es cada vez más común en la globalización.

Si bien en las secciones segunda y tercera trataremos de la legislación de Extranjería española y sus limitantes para dotar de derechos a los estudiantes extranjeros, hacemos notar en ese primer acercamiento al objeto de estudio de esta tesis que en España, a los estudiantes extranjeros se les ofrece un mero asentamiento temporal limitando su acceso a la concesión de la ciudadanía (Álvarez, 2012). Precisamente, así conocimos, en la primera investigación que realizamos sobre mexicanos cualificados en España y que formaba parte del marco del Diploma de Estudios Avanzados (DEA) que las leyes que penalizan, como afirma la cita de Le Bras (2009) mostrada en el primer capítulo y con la que comenzamos este escrito, cuando habla de la doble desventaja que tienen los estudiantes cuando se les restringe el cambio de estatus para quienes tengan una beca con fines de cooperación al desarrollo, como son las otorgada por el Ministerio español (MAEC-AECID), las de Fundación Carolina, o de su país de nacimiento de permiso de estudiante a estancia a residente. Ambas instituciones españolas dilapidan la inversión que hacen subsidiando por medio de becas de cooperación al

desarrollo, a estudiantes extranjeros puesto que forman a un capital humano que no podrá retribuir con sus conocimientos al país donde se ha adquirido la especialización (trataremos al respecto en los capítulos 5 y 6).

Estas leyes son incompatibles con la realidad de los becarios, al mismo tiempo que dan cuenta de un cierto desfase entre un contexto global que incentiva la movilidad estudiantil y una normativa y más políticas rígidas que limitan a los sujetos partícipes de la trayectoria formativa fuera de su país de origen. Sobre estos desfases podemos traer a colación el ejemplo de las becas que proporcionan las universidades españolas, en las cuales se evidencia que la legislación transcurre en una sintonía distinta a los tiempos de matriculación de los ciclos académicos y planes de estudio. En ese sentido, un ejemplo ilustrativo es el de los requisitos a cumplir para renovar el visado: los estudiantes deben demostrar disponer de casi 7,000 euros en una cuenta bancaria o estar en posesión de una beca por un monto equivalente para continuar sus estudios en España, cuando, en realidad, muchas becas sólo cubren un año de estudio/estancia por un monto menor a la mensualidad exigida por Extranjería⁷⁶, pero que son otorgadas para cursos que requieren una duración de año y medio o dos años (en el capítulo quinto trataremos sobre las legislaciones francesa y española).

Por otro lado, en el caso de España cabe señalar que los programas de intercambio estudiantil durante el grado universitario hacen atractiva la primera experiencia de estudios en ese país. El ambiente es adecuado para realizar estancias, de entre seis meses y un año, cuya finalidad sea el aprendizaje impartido en un país hispanófono que comparten con México. Las legislaciones respecto a la permanencia de los estudiantes extranjeros una vez finalizado el grado dificultan la permanencia de éstos. Los estudiantes de posgrado, se consideran como potenciales agentes de desarrollo para las naciones en las que decidan asentarse, ya sea en el origen, en el país de estudios o hacia donde ellos busquen reemigrar (comentaremos al respecto de los hallazgos encontrados en el capítulo 8).

En el caso francés, en cambio las primeras motivaciones que nos alentaron a realizar una investigación comparativa con el caso español, se relacionan con el hecho de que suponíamos que el país podría ser un ejemplo de élite estudiantil mexicana que se ha formado en ese país. Después de las estancias que realicé a tenor de la construcción de esta tesis, me percaté que las familias desarrollan estrategias para que sus hijos se matriculen en instituciones de prestigio. En el país galo se considera que el acceder al sistema educativo mejor posicionado

⁷⁶ Es la oficina para realizar los trámites de documentación para extranjeros en España, depende del Ministerio del Interior.

socialmente dará acceso a un prestigio social que tendrá un peso en la trayectoria profesional de los estudiantes. Es por ello que la capacidad del estudiante extranjero para entender el funcionamiento del sistema educativo en el país de recepción, le proporciona una ventaja que lo posibilita a la integración laboral al obtener el título del grado adquirido (en el capítulo 5 hablaremos de la política francesa que busca atraer talentos extranjeros). Sirva como muestra de los esfuerzos del país galo para la derogación de la "circulaire Guéant"⁷⁷ (que negó la renovación del título de estancia de estudiantes extranjeros), pues estaba a favor de reducir los niveles de inmigración en el país. Es por eso que podemos notar cómo ese activismo coordinado por los líderes de Instituciones de Educación Superior, que reconocen la importancia de atraer a estudiantes provenientes de Terceros Estados, es un ejemplo de que ante las restricciones legislativas para que permanezcan los estudiantes, surgen actores como los representantes de las instituciones educativas, de las "Grandes Écoles"⁷⁸ que apoyan la llegada de estudiantes internacionales a sus centros educativos.

Son en estas coordenadas en las que se sitúa la investigación que tratamos en las siguientes páginas, y es en ellas donde corroboramos que existen diversas formas de gestión de la movilidad estudiantil. Nuestra primera impresión nos descubrió una incompreensión del gobierno español para gestionar a los estudiantes extranjeros, pues si a este país le interesara conservar a los estudiantes provenientes de otras geografías, si los vislumbrara como se hace en Francia como "talentos", debería facilitarles permisos de trabajo durante y después de la realización de las formaciones que cursan. En el caso de Francia, sin embargo, en un primer vistazo sobre la experiencia de los estudiantes extranjeros conocimos que es posible combinar las facetas de estudiante y empleado de forma legal. Aún más, este país apoya la experiencia laboral práctica después de concluir el grado, posibilitando el cambio de la tarjeta residencial, es decir, aquella que permite la empleabilidad. Este resulta todo un ejemplo de un marco legislativo que ofrece oportunidades a los estudiantes internacionales (trataremos sobre los marcos legislativos que regulan la llegada y estancia de los estudiantes extranjeros en Francia y en España en el capítulo 5). En definitiva, estas contraposiciones de los

⁷⁷ Fue promovida por el exministro del interior francés Claude Guéant. En la actualidad la situación ha cambiado, porque ante esa situación se organizaron representantes de instituciones educativas francesas que reconocían las aportaciones de los estudiantes extranjeros en Francia.

⁷⁸ Las "Grandes Écoles" son centros de élite de educación terciaria en Francia que basan su ingreso en exámenes competitivos que demuestran las capacidades orales y escritas de los candidatos. A diferencia de las universidades públicas, pues en ellas los estudiantes pueden ingresar si han superado el "baccalauréat" que es la prueba que demuestra que se ha concluido el bachillerato. En cambio para entrar a las "Grandes Écoles" se tienen que superar cursos de formación que duran dos años.

contextos legislativos nacionales para acoger a los estudiantes extranjeros impulsaron nuestra decisión de investigar a la trayectoria formativa de los mexicanos en ambos países.

Es por esos choques entre legislaciones nacionales que podemos abrir el debate sobre la movilidad estudiantil internacional que ocurre por motivos formativos, que planteamos las siguientes preguntas: ¿Qué tipo de estudiantes permanecen una vez finalizados los estudios?, ¿Resulta más atractivo para la permanencia en el contexto donde se forman el poseer una lengua común o la posibilidad de integración laboral una vez finalizados los estudios?, ¿Tienen mayor peso los factores simbólico-culturales o los económico-laborales?

No obstante, el proyecto migratorio del estudiante en el extranjero puede ser flexible y se amolda a la forma de las oportunidades de incorporación laboral que se le presentan. De ahí que en su trayectoria formativa, entren en juego otros factores institucionales como la necesidad de personal especializado en el mercado de trabajo en ese país, las políticas de las IES para promover la movilidad internacional estudiantil, entre otros.

Teniendo en cuenta el contexto sociopolítico que depara cada país a los estudiantes extranjeros, es conveniente analizar los diversos tipos de proyectos migratorios por lo que se decanta este estudiantado y que perfilan una estrecha vinculación al tipo de trayectorias profesionales y formativas adquiridas en México y a su opción por determinados posgrados así como a la selección del país para cursarlos. Es por el anterior razonamiento que nos preguntamos ¿Qué tipos de proyectos hay? Creemos que hay una diversidad de proyectos migratorios que se asocian con el tipo de trayectoria profesional y formativa en México. En principio suponemos que no todos los estudiantes comparten el mismo proyecto de estudios cuando deciden realizar estudios de posgrado en el extranjero, y que los estudiantes mexicanos en el extranjero tienen distintas trayectorias formativas según el país de estudios que los acoge.

Nos interesa saber cómo se da el paso de un estatus migratorio a otro a nivel legislativo. ¿Los proyectos de los estudiantes entran en conflicto con las legislaciones nacionales para la entrada de extranjeros o para el acceso a la ciudadanía de extranjeros? Por otra parte ¿Cómo se explican las diferencias entre las trayectorias formativas de los estudiantes en Francia y en España, en función de las trayectorias laborales previas en México? Este aspecto lo trataremos en el capítulo séptimo.

Todo este cumulo de primeras interrogantes detrás de los planteamientos iniciales nos hicieron llegar a la pregunta central y que resume las cuestiones anteriormente expresadas

una pregunta eje que engloba la investigación **¿Cuál es el impacto de los contextos institucionales, de Francia y España, sobre las trayectorias formativas de movilidad internacional de los estudiantes mexicanos de posgrado?** Entendiendo por contextos institucionales a las políticas de migración y las variantes de captación de talentos y su asentamiento. Las leyes apropiadas para atraerlos así como las instituciones educativas y los mercados de trabajo para integrarlos y acogerlos.

A partir de su planteamiento surge nuestra hipótesis de partida: **Si las trayectorias formativas de los estudiantes mexicanos adscritos a programas de estudios de posgrado en otros países como Francia y España, son hostiles o acogedoras, entonces, las trayectorias formativas tenderán a adaptarse al contexto institucional que impera en cada país, y no, a un plan preestablecido exclusivamente sobre la base documental informativa de los posgrados en dichos países.**

Las variables son:

- 1. Las trayectorias de los estudiantes (migrantes/móviles) de posgrado extranjeros.**
- 2. El contexto institucional (educativo, político, socio-cultural) de cada país.**
- 3. Las expectativas de los estudiantes en planes establecidos desde su país de origen.**
- 4. Los capitales de los estudiantes, o sea: social (relaciones, redes, vinculaciones académicas), cosmopolita y escolar.**

A lo largo de cada uno de los capítulos, las contrastaremos con los hallazgos que vayamos teniendo. Son por estas preguntas e hipótesis de partida que nos plantemos el siguiente objetivo de investigación: revelar cuál es la trayectoria formativa de los estudiantes mexicanos de posgrado en Francia y en España, para conocer la función política que dispensa cada país de acogida hacia los estudiantes extranjeros sobre las trayectorias formativas planeadas de antemano en su país de origen y sus posibles modificaciones.

Por tanto, los objetivos específicos de esta investigación son:

- 1. Determinar los factores estructurales que desde México motivan la movilidad estudiantil mexicana hacia el extranjero**

2. Definir los marcos legales que regulan la estancia de los estudiantes mexicanos en Francia y en España

3. Dimensionar la movilidad estudiantil mexicana de posgrado en Francia y España

4. Detallar las trayectorias formativas de los estudiantes mexicanos de posgrado en Francia y en España.

- Conocer el proyecto inicial y motivaciones de los estudiantes mexicanos de posgrado en Francia y en España
- Proponer una categorización de las trayectorias formativas de los estudiantes mexicanos de posgrado en Francia y en España

Los Proyectos de “m o de M⁷⁹” se construyen con factores objetivos (estructurales e informativos) y subjetivos (motivaciones y expectativas) que generan actitudes y predisposiciones para la movilidad y la migración. Las herramientas conceptuales para desarrollar la investigación son las fases o etapas del Proyecto de “Movilidad o de Migración” y su adecuación o correspondencia (pero también sus desajustes con las TF. Las etapas 1 y 2 (imaginar y organizar el proyecto) y 3 (formarse) se adecuan y son compatibles con un Proyecto de movilidad. La etapa 4 (profesionalizarse e insertarse en el mercado de trabajo) es la que define si el proyecto es de movilidad geográfica (ida y vuelta) o de asentamiento migratorio.

Dado que en el análisis sociológico la comprensión de los contextos socioculturales da cuenta del entramado social donde se ubica la población objeto de estudio, consideramos pertinente justificar, a continuación, la elección tanto del país de origen de los estudiantes como la de los países de destino donde se forman.

A continuación se muestra el esquema de la trayectoria formativa que analizaremos en esta investigación

⁷⁹ En la página 81 citamos por primera vez las siglas “m” y “M”, las cuales hacían referencia a los conceptos de movilidad (m) y de migración (M).

Figura 6. Esquema de la trayectoria formativa



Fuente: Elaboración propia

A título de resumen y, para facilitar la identificación de la pregunta, la hipótesis y los objetivos, presentamos la siguiente tabla.

Tabla 3. Pregunta, hipótesis y objetivos de la investigación.

Pregunta	¿Cuál es el impacto de los contextos institucionales, de Francia y España, sobre las trayectorias formativas de movilidad internacional de los estudiantes mexicanos de posgrado?
Hipótesis	Si las trayectorias formativas de los estudiantes mexicanos adscritos a programas de estudios de posgrado en otros países como Francia y España, son hostiles o acogedoras, entonces, las trayectorias formativas tenderán a adaptarse al contexto institucional que impera en cada país, y no, a un plan preestablecido exclusivamente sobre la base documental informativa de los posgrados en dichos países. Las variables son: 1. Las trayectorias de los estudiantes (migrantes) de posgrado extranjeros. 2. Contexto general (educativo, político, socio-cultural) de cada país. 3. Expectativas de los estudiantes en planes establecidos desde su país de origen. 4. Los capitales de los estudiantes, o sea: social (relaciones, redes, vinculaciones académicas), cosmopolita y escolar.
Objetivo	Revelar cuál es la trayectoria formativa de los estudiantes de posgrado en Francia y en España; para conocer la función política que dispensa cada país de acogida hacia los estudiantes extranjeros, sobre las trayectorias formativas planeadas de antemano en su país de origen y sus posibles modificaciones.

Fuente: Elaboración propia

2.4.1. La selección del país de origen: México

En primera instancia, elegimos a México como país de origen de los estudiantes de posgrado dado el gran peso en el envío de estudiantes procedentes de Latinoamérica hacia países de Europa. En segunda instancia, tal como comentamos en el prefacio, durante casi 10 años, del total de Número de Identificación de Extranjero (NIE) para estancias por estudios emitidos en España, la mayoría se concedieron a estudiantes mexicanos. Por otra

parte, México, Brasil y Colombia son los tres países Latinoamericanos que tienen mayor representatividad en el envío de estudiantes a Francia. Así mismo, en los últimos años, México y ambos países (Francia y España), han multiplicado los convenios de movilidad entre IES (trataremos más sobre estos datos en los capítulos 4 y 5). Por último es menester mencionar que México como país Hispanoamericano ha sido participe tanto de recepción como de expulsión de RHAC. En otros términos, el caso mexicano es un ejemplo de un país que recientemente se ha caracterizado por desarrollar programas con los RHAC, como son, aquéllos que promueven el acercamiento con la diáspora académica y los estudiantes en el extranjero.

2.4.2. La selección de los países en donde los mexicanos cursan estudios de posgrado: Francia y España

Tal como mostraremos con datos en el capítulo cuarto, la mayoría de estudiantes en movilidad formativa internacional de origen mexicano se dirigen a EE.UU. ya sea por la cercanía geográfica, por aprovechamiento de su formación en profesiones especializadas o por ser a nivel mundial el destino preferido para realizar estudios de posgrado. No obstante, desde hace diez años, España se presentó como esa opción que permite tener movilidad en Europa mientras se estudia un posgrado y, tal como se afirma en varias investigaciones (Camp y Cetto, 1981), Francia “sigue recibiendo” a las élites mexicanas para la especialización en ciertos campos del conocimiento (esto lo veremos en el capítulo 6, en donde hacemos uso de las bases de datos disponibles para conocer el tipo de financiamiento que tienen los estudiantes mexicanos durante sus formaciones en ese país). Al mismo tiempo, la selección del análisis en los contextos francés y español responde al interés de averiguar por qué los países de la UE atraen a los estudiantes mexicanos que no se decantan por EE.UU.

Además, según Gérard y Cornú (2015), existe una jerarquía entre los polos de formación de los investigadores mexicanos que pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) en la que, si bien Estados Unidos había sido el destino predilecto para formarse a nivel posgrado, Francia y España son los principales polos de formación de los investigadores del SNI para disciplinas como las Ciencias Humanas y Sociales.

Estos dos países funcionan de imán para atraer a migrantes cualificados y a estudiantes de posgrado que llegan con un bagaje de especialización previo en algún campo de estudio, conocimiento de otros idiomas y acostumbrados a rendir en un sistema educativo exigente,

toda vez que les permiten obtener estudios internacionales vinculados al continente europeo, con la estimación que ello supone para aportar un mayor prestigio a su carrera profesional.

En el entendido que la política migratoria, el medio de socialización, las redes sociales, el mercado de trabajo, así como las características individuales de los estudiantes de posgrado influyen en la decisión de permanecer o no en el país de estudios del posgrado. Sabemos que los estudiantes permanecen en los contextos que facilitan el tránsito en el estatus migratorio de estudiante a trabajador permanente. Por tal motivo compararemos la situación de los mexicanos en dos países que concentran porcentajes diferenciados de mexicanos en formación, como son: Francia y España.

La política migratoria de Francia y España da oportunidades muy distintas para los estudiantes extranjeros que se matriculan en posgrado. Ambos contextos diferenciados se explican por factores tales como: el estado civil, el coste de vida, los contactos previos, el idioma, los antecedentes en el país de estudios, el prestigio de las universidades y los centros de especialización.

Todo este compendio de elementos hacen pertinente realizar un análisis comparado entre Francia y España y este se justifica por varios argumentos, como pueden ser:

- a. Las diferencias entre las políticas migratorias de esos países (beneficios para trabajar después del posgrado apreciación recurrente durante las entrevistas cualitativas realizadas en el trabajo de campo).
- b. Los escasos trabajos académicos de comparación entre Francia y España, contrastan con aportaciones más numerosas al caso de los mexicanos a EE.UU.
- c. La existencia de diferencias para los estudiantes en el acceso al mercado laboral en Francia y España, aunque integran a la UE y al EEES
- d. La existencia de diferencias en Francia y España en la temporalidad y forma de trasposición de las directivas de la UE, a pesar ser los dos integrantes de la Unión Europea.
- e. El que existan en Francia las “Grandes Écoles”, las cuales tienen un posicionamiento diferenciado al resto de las IES en ese país y no se encuentran ese tipo de instituciones en España.

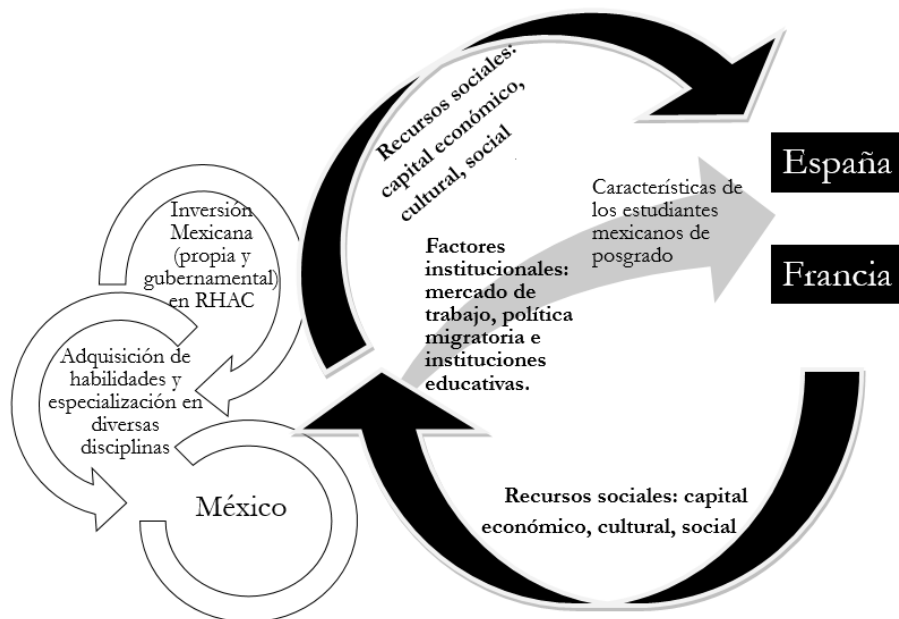
- f. Los factores de atracción pueden ser diferenciados por la facilidad de la lengua en relación a España, mientras que en Francia el conocimiento del idioma puede ser un factor que explique otras motivaciones como las afinidades culturales o disciplinarias.
- g. La valoración de los estudiantes del destino de estudios de forma diferenciada, como puede ser que a España se le considere más una fase previa emigratoria y de adquisición de capital simbólico, más que un sitio en el que se puedan ampliar los conocimientos, mientras que Francia podría ser percibida como un contexto con múltiples beneficios, tanto para adquirir conocimientos, como por el prestigio necesario para dotar de capital simbólico que posibilite la consecución de una trayectoria formativa determinada.
- h. Con la entrada en vigor del acuerdo de Bolonia se incrementó la oferta de Máster y programas oficiales de posgrado en España.

Para responder a esas interrogantes, esta investigación se inspira en los tres capitales tratados por Bourdieu (1991): recursos de naturaleza económica, recursos de naturaleza cultural y recursos sociales. Nos interesa analizar si la movilización de estos capitales en el caso de los estudiantes mexicanos en Francia y en España influye en la configuración de su proyecto migratorio. Además de los capitales que trae en la maleta el estudiante antes de llegar al país de estudios, analizaremos la influencia de los contextos institucionales tanto en México como en Francia y España.

En la figura 5 mostramos el modelo de análisis de esta investigación, en la cual se busca discernir cuál es la política migratoria, el mercado de trabajo y las características grupales de la colectividad estudiantil mexicana en el país de estudios, así como las particularidades individuales del estudiante. Asimismo pueden observarse dos flechas que se refieren a la circulación del capital humano. Suponemos que en la investigación podemos encontrarnos con que el capital humano, que los estudiantes mexicanos de posgrado han adquirido en México durante su licenciatura (o en el caso de estudiantes doctorado y que han cursado una maestría cursada en México), tiene posibilidades de regresar al país de origen, o no, una vez finalizado el posgrado. Del mismo modo, el tipo de política migratoria y el mercado de trabajo en el país de estudios les simplifican o no la permanencia en los países seleccionados para esta investigación. Es por todo lo anterior que este trabajo de investigación busca

aportar información sobre el destino final del capital humano una vez finalizado el posgrado, a través de la construcción de la trayectoria formativa.

Figura 7. Modelo de análisis de la investigación



Fuente: Elaboración propia

Para tener una movilidad internacional formativa es necesario movilizar los recursos sociales de los estudiantes (capitales: económico, social y cultural). El capital económico juega un papel importante para concretar la movilidad, pues cuando se realizan formaciones en un lugar distinto al que residen habitualmente los estudiantes se deben costear los traslados, un alojamiento, y, en general, la subsistencia (alimentación y traslados dentro de la ciudad donde estudian). Tomando en consideración los destinos de estudios que seleccionados para esta investigación, tanto el alojamiento como la subsistencia tienen un costo superior al que tendrían si hubieran permanecido en México. Al mismo tiempo, el capital económico no es el único recurso social que influye para realizar una movilidad formativa en otro país, sino que interviene el capital social con el que cuentan los estudiantes; por ejemplo, las redes académicas, que pueden ser clave para obtener la documentación necesaria para matricularse en la institución de estudios, y los conocidos que puedan amortizar la llegada al país de estudios. Algo semejante ocurre con el capital cultural que tienen los estudiantes: éste puede abrir o cerrar posibilidades para seleccionar el país en el que se forman.

Puesto que hay un reparto desigual de recursos sociales entre los estudiantes mexicanos que estudian un posgrado en Francia y en España, las condiciones de vida y la experiencia

durante la formación varían según los financiamientos, becas, o medio de subsistencia con el que cuentan los estudiantes. Simultáneamente, los apoyos económicos otorgados por el país donde estudian, y a los que se puede acceder in situ, son determinantes en mejorar las condiciones de los estudiantes durante la trayectoria formativa.

Como lo hemos descrito, los recursos sociales influyen antes y durante la movilidad, y es por eso mismo que nos preguntamos si la movilidad formativa es percibida por los estudiantes como un medio para adquirir recursos sociales. La suposición de la que partimos es que la movilidad formativa en Francia y en España permite acceder a recursos sociales que no tienen el mismo peso simbólico que se percibe que trae una formación adquirida en México. Por tanto consideramos que la movilidad internacional para la formación es el vehículo de adquisición de este capital simbólico, que se puede potenciar o activar en función del país elegido.

2.4.3. La selección de la población objetivo: estudiantes mexicanos de posgrado

Para fines de esta investigación nos concentraremos en la movilidad internacional de un tipo de migración cualificada en función de su capital humano, demostrado por medio de credenciales educativas. Específicamente, nos decantaremos por tratar el caso de los estudiantes mexicanos de posgrado en movilidad internacional.

Es por ello que tal como argumentamos en el segundo capítulo, nos basaremos en la definición de acumulación de capital humano con un bagaje desde los estudios primarios hasta la licenciatura de 13 años de estudios. Esta definición ha sido utilizada no sólo por académicos interesados en el estudio de RHAC, sino también por algunos sistemas de migración selectiva⁸⁰ que basan su modelo de atracción de talentos en función de las credenciales adquiridas. Se consideró como población objetivo al colectivo de los estudiantes mexicanos que realizaban un posgrado en Francia o en España (para analizar sus discursos -capítulos 7 y 8- y contrastarlos con los contextos de los países de recepción -capítulo 5-). Por lo tanto, el estudio de caso se ubicó geográficamente en esos dos países, en los cuales los sujetos entrevistados deben cumplir los siguientes requisitos:

⁸⁰ En la siguiente sección de este planteamiento teórico, haremos referencia a las políticas migratorias que practican tanto los Estados de origen como de destino de los RHAC en movilidad internacional. Además, definiremos cada uno de los enfoques de tipos de migración cualificada que se han utilizado en la gestión de este tipo de migraciones.

- **Llevar más de seis meses residiendo en el país de estudio:** Se eligió esta temporalidad ya que se considera que en los dos países seleccionados para esta investigación, a partir de los tres meses un extranjero excede la temporalidad de permanencia permitida a un ciudadano extracomunitario por motivos de turismo. Sumado a eso hay quienes están realizando estancia de un año y si extendíamos la temporalidad a doce meses consideramos que quedarían fuera estos casos que resultaban de nuestro interés porque se trataba de estudiantes de doctorado o individuos que realizaban estancias posdoctorales. Según Vono (2006), los migrantes recientes tienden a mantener vínculos más fuertes con sus países de origen. En cambio, las migraciones más antiguas presentan procesos de asimilación en el país de destino. Por lo que creímos que después de seis meses ya podrían responder a los temas plantados en el guión de entrevista. Es decir, tenían experiencia y elementos de información suficientes para contestar sobre cuestiones de integración reciente pero no de asimilación.
- **Haber nacido en México:** Puesto que nos interesaba conocer la experiencia de aquellos estudiantes que habían sido socializados en México ya que queríamos analizar a una población que compartiera códigos culturales.
- **No tener pasaporte europeo:** Porque nos interesaba conocer el caso de aquellos que aún eran únicamente mexicanos y que no tenían doble nacionalidad al momento de la entrevista para tener una población comparable y que ostentara la nacionalidad mexicana durante la entrevista. Esto permitiría conocer el cambio de los documentos legislativos durante la trayectoria formativa en los países seleccionados.
- **Haber estudiado la licenciatura en México:** Ya que consideramos que aquellos quienes habían sido instruidos en el Sistema Educativo mexicano podrían comentarnos acerca de las diferencias entre México y la formación académica recibida en Francia y en España.

Después de establecer los anteriores requisitos para realizar la entrevistas en profundidad y los cuestionarios complementarios, estuvimos abiertos a conocer la experiencia de los estudiantes sin importar la disciplina o campo de estudios en el que se especializaron durante el posgrado en Francia o España (véase el capítulo 3). La idea era aprovechar los diferentes perfiles de formación para identificar la percepción de los entrevistados sobre cuáles

disciplinas tenían más facilidades de cara a ubicarse en el mercado de trabajo, tanto en el país de estudios como en México. Consideramos que a través de esa información podríamos añadir elementos relativos a las motivaciones, a los detonantes estructurales en México y en los países de formación, así como sus proyectos futuros (ver los capítulos 7 y 8). Contrastando estas lógicas que se encuentran detrás de sus decisiones podríamos complementar los datos que dimensionarían la movilidad estudiantil mexicana de posgrado en Francia y en España (ver el capítulo 6).

Conclusión del capítulo 2.

Sumando a la construcción de nuestro objeto de estudio, en este capítulo aportamos una propuesta de estudio concreta para analizar el caso de los estudiantes mexicanos que planean, organizan y desarrollan su movilidad hacia el extranjero (en el entendido de que este tema es de suma importancia por el ya mencionado papel que tiene la educación en la movilidad social e internacional y que forman parte de los RHAC –ver capítulo 1-), así como esto se configura en trayectorias.

Así mismo, con el objetivo de esclarecer el planteamiento de esta pesquisa, este capítulo se concentró en discutir y aportar conceptos clave para analizar a la población objetivo de esta investigación, como son el de movilidad y el de migración. El fin de esta discusión es justificar la razón del porqué es adecuado utilizar el término de movilidad para describir a los estudiantes mexicanos de posgrado en el extranjero, pues -como veremos en el capítulo 7- la población que compone este tipo de movilidad tiene en mente un tipo de estancia temporal cuando diseña su proyecto migratorio. Al respecto del proyecto migratorio, después de haber expuesto las fases que enmarcan la TF pudimos desvelar que éste forma parte de la primera etapa de la trayectoria, dado que ésta se compone, según nuestra propuesta, de 4 pasos a cubrir y que son: el proyecto migratorio, la planificación, la experiencia en el país de estudios y los planes a futuro. En suma, esta manera de estudiar la movilidad de los estudiantes mexicanos que proponemos en esta tesis será a través del análisis de tanto de su proyecto migratorio como de su TF –ver la conclusión general para conocer los hallazgos al respecto.

Seleccionamos a México como país de origen por su particularidad latinoamericana en la movilidad estudiantil a nivel mundial y específicamente en Francia y en España, y a éstos países como contextos de acogida por su peculiaridad dentro de las movildades estudiantiles en Europa.

Después de haber tratado en este capítulo las motivaciones que nos llevaron a plantear nuestra investigación, resta por aclarar, en el siguiente capítulo de esta primera sección, la metodología adecuada para cumplir con nuestro propósito.

**CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA: PROPUESTA PARA
ESTUDIAR LA MOVILIDAD ESTUDIANTIL MEXICANA EN
FRANCIA Y EN ESPAÑA**

Todo proceso de investigación desarrollado tiene una materia prima con la que se trabaja para desvelar hallazgos sobre una problemática. En nuestro caso, la temática es social y, para ello hemos tenido que determinar las fuentes de datos que nutrirán de información y contribuirán a responder a la pregunta que planteamos en el primer capítulo, que será el eje que direcciona en todo momento la investigación. En la primera sección presentamos tanto las fuentes cuantitativas como las cualitativas utilizadas para poder tener una comprensión amplia sobre las trayectorias formativas de los estudiantes mexicanos de posgrado en Francia y en España. Respecto a las primeras empleamos estadísticas mexicanas, francesas, españolas y de Organismos Internacionales. En cuanto a las segundas presentamos tanto las legislaciones que gestionan a los estudiantes provenientes de Terceros Estados en ambos países, como las del Espacio Europeo de Educación Superior, en el cual se enmarca la movilidad estudiantil de la región europea.

Enseguida, con la intención de abordar las motivaciones de los estudiantes que están detrás de la decisión de estudiar un posgrado en el extranjero, presentamos la metodología cualitativa en la que se apoya esta investigación. De igual forma justificamos la selección de la *Grounded Theory* (GT), el cual es un método inductivo de comparación continua que utiliza como instrumentos para la obtención de datos cualitativos: las entrevistas en profundidad, los grupos de discusión y los cuestionarios complementarios.

Finalmente, en la última sección de este epígrafe, tratamos las limitaciones metodológicas que encontramos en las fuentes de datos para poder realizar un análisis comparativo de las trayectorias formativas de los estudiantes mexicanos de posgrado en Francia y en España.

3.1. Fuentes de datos cuantitativas

Teniendo en cuenta que dentro de los objetivos de esta investigación se encontraba la intención de realizar un análisis comparativo de las trayectorias formativas de los estudiantes mexicanos de posgrado, recurrimos a fuentes de datos creadas por instituciones públicas, privadas y fundaciones, mismas que tienen lógicas muy diferenciadas a la hora de construir las bases de datos para generar indicadores. Las estadísticas construidas después de haber realizado una vasta exploración, forman parte de los indicadores utilizados en los capítulos cuarto y sexto.

A continuación, presentamos las fuentes de datos utilizadas con el objetivo de dimensionar la movilidad estudiantil mexicana de posgrado, las cuales son mexicanas, francesas y españolas y detallamos las fuentes de datos que proporcionan información sobre los estudiantes mexicanos de posgrado en México, en el extranjero, en Francia y España, y de Organizaciones Internacionales (OCDE y UNESCO).

3.1.1. Fuentes de datos mexicanas

Las estadísticas que son útiles para caracterizar a la población objeto de estudio son realizadas por varias instituciones gubernamentales. Hemos identificado las siguientes: Instituto Nacional de Geografía y Estadística de México (INEGI), Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México (CONACYT), y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Cada institución crea dichas estadísticas con un fin distinto en función de la población objetivo de la que busca captar y medir cada fuente de datos. Simultáneamente ninguna de estas fuentes fue creada para trazar las trayectorias formativas de los estudiantes mexicanos de posgrado en movilidad internacional. No obstante, recuperamos de ellas los datos que pueden ilustrar cuantitativamente a la población objetivo de esta investigación. A continuación exponemos las bondades y limitantes de cada una de ellas.

a) Datos del INEGI

Primeramente exploramos las fuentes de datos del INEGI. Esta institución mexicana tiene la función de generar la captación, procesamiento y difusión de información acerca del territorio, la población y la economía de México. El INEGI conjuntó en una sola institución la responsabilidad de generar la información estadística y geográfica del país. A su vez, es responsable del levantamiento de los censos y conteos de población en México. Los censos de población en México se hacen cada 10 años y los conteos de población cada cinco años.

Esta fuente puede ser útil si se busca información sobre el nivel de estudios aprobado⁸¹, sobre la condición de analfabetismo y es óptima para medir la migración interna e internacional, pero tiene la restricción de no indicar si el grado de licenciatura, maestría o doctorado fue obtenido en México o en el extranjero.

⁸¹ Presentaremos la exploración de los datos del censo nacional de población y vivienda de 2010 en el capítulo cuarto.

Cuando comenzamos esta investigación, el conteo de población más reciente es el de 2005, sin embargo esta fuente no es tan amplia como el censo de población y vivienda. Asimismo, en el transcurso de elaboración de esta tesis el censo más reciente fue el de 2010, y precisamente en esa fuente podemos encontrar que 759,208 mexicanos poseen un título de maestría y 138,379 un título de doctor, pero no hay información específica acerca de qué proporción de este total proviene de una institución educativa extranjera o mexicana. Por medio de esta fuente también podemos obtener información sobre el sexo, edad y entidad federativa de quienes ostentan estos títulos.

Los censos de población sólo incluyen a aquellos mexicanos residentes en el país y encuestados durante el levantamiento del censo. Quedan fuera aquellos mexicanos que están estudiando un posgrado en el extranjero o que, ya sea habiendo obtenido el título de maestro o doctor en México o en otro país, no residen en México, sino en otros países y se escapan de ser incluidos por el censo de población y vivienda 2010.

Es importante comentar que esta pregunta fue diseñada para medir estos movimientos migratorios⁸², pero no es adecuada para los fines de esta tesis, porque nuestra población objetivo obedece a movimientos muy distintos a los que tienen los migrantes laborales. Los desplazamientos de dichos emigrantes laborales pueden ser rastreados por esta y otras encuestas mexicanas, pero no la movilidad de estudiantes.

Aunque no es la fuente más utilizada para medir la relación entre la condición de actividad y el grado de estudios, el censo de población y vivienda 2010 puede proporcionarnos información sobre el nivel de estudios y la condición de actividad de los encuestados. También esta fuente nos puede dar una estimación de aquellos mexicanos que son estudiantes en el momento de levantamiento del censo si cruzamos la variable de asistencia a la escuela, con el último grado aprobado licenciatura y si la condición de actividad que declaran es que son estudiantes. Sin embargo, esta pregunta no nos sirve para construir la trayectoria formativa, porque no da información sobre la institución o disciplina en las que

⁸² Para medir la emigración reciente, podemos utilizar la pregunta sobre el lugar de residencia en una fecha fija previa, que desde 1985 se ha incluido en los conteos y censos en México. Se eligen cinco años porque se considera que puede proporcionar información en un periodo temporal relativamente corto. Esta pregunta fue elaborada para medir los movimientos migratorios de mexicanos tanto dentro del país como para medir la migración internacional. La intención que tiene esta pregunta es medir a aquellos mexicanos que han cambiado su entidad o país de residencia en los últimos cinco años y tiene que ver con la forma en que entendemos los movimientos migratorios en México. Los definimos como el cambio de un lugar de residencia habitual, una vez que se han cruzado las fronteras administrativas de una entidad estatal mexicana o internacional, cuando se han cruzado las fronteras mexicanas.

se especializan los mexicanos censados. Es por ello que utilizamos estos datos para ilustrar el contexto mexicano del que partieron los estudiantes, con el fin de proporcionar un panorama de la educación en México (véase capítulo 4).

Figura 8. Pregunta sobre el nivel educativo en el cuestionario del censo de población y vivienda 2010.

PARA PERSONAS DE 3 AÑOS CUMPLIDOS O MÁS		PARA PERSONAS DE 5 AÑOS CUMPLIDOS O MÁS																																											
11. ASISTENCIA ¿(NOMBRE) actualmente va a la escuela? CIRCULE SÓLO UN CÓDIGO Sí 1 No 3		12. ESCOLARIDAD ¿Cuál es el último año o grado que aprobó (NOMBRE) en la escuela? ANOTE EL ÚLTIMO GRADO Y CIRCULE EL CÓDIGO DE NIVEL <table border="0"> <tr> <td></td> <td style="text-align: right;">GRADO</td> <td style="text-align: right;">NIVEL</td> </tr> <tr> <td>Ninguno (ANOTE "0")</td> <td>.....</td> <td>00</td> </tr> <tr> <td>Preescolar</td> <td>.....</td> <td>01</td> </tr> <tr> <td>Primaria</td> <td>.....</td> <td>02</td> </tr> <tr> <td>Secundaria</td> <td>.....</td> <td>03</td> </tr> <tr> <td>Preparatoria o bachillerato</td> <td>.....</td> <td>04</td> </tr> <tr> <td>Normal básica</td> <td>.....</td> <td>05</td> </tr> <tr> <td>Estudios técnicos o comerciales con primaria terminada</td> <td>.....</td> <td>06</td> </tr> <tr> <td>Estudios técnicos o comerciales con secundaria terminada</td> <td>.....</td> <td>07</td> </tr> <tr> <td>Estudios técnicos o comerciales con preparatoria terminada</td> <td>.....</td> <td>08</td> </tr> <tr> <td>Normal de licenciatura</td> <td>.....</td> <td>09</td> </tr> <tr> <td>Licenciatura o profesional</td> <td>.....</td> <td>10</td> </tr> <tr> <td>Maestría</td> <td>.....</td> <td>11</td> </tr> <tr> <td>Doctorado</td> <td>.....</td> <td>12</td> </tr> </table>			GRADO	NIVEL	Ninguno (ANOTE "0")	00	Preescolar	01	Primaria	02	Secundaria	03	Preparatoria o bachillerato	04	Normal básica	05	Estudios técnicos o comerciales con primaria terminada	06	Estudios técnicos o comerciales con secundaria terminada	07	Estudios técnicos o comerciales con preparatoria terminada	08	Normal de licenciatura	09	Licenciatura o profesional	10	Maestría	11	Doctorado	12
	GRADO	NIVEL																																											
Ninguno (ANOTE "0")	00																																											
Preescolar	01																																											
Primaria	02																																											
Secundaria	03																																											
Preparatoria o bachillerato	04																																											
Normal básica	05																																											
Estudios técnicos o comerciales con primaria terminada	06																																											
Estudios técnicos o comerciales con secundaria terminada	07																																											
Estudios técnicos o comerciales con preparatoria terminada	08																																											
Normal de licenciatura	09																																											
Licenciatura o profesional	10																																											
Maestría	11																																											
Doctorado	12																																											
		13. ALFABETISMO ¿(NOMBRE) sabe leer y escribir un recado? CIRCULE SÓLO UN CÓDIGO Sí 1 No 3																																											
		14. ENTIDAD O PAÍS DE RESIDENCIA EN 2005 Hace 5 años, en junio de 2005, ¿en qué estado de la República o en qué país vivía (NOMBRE)? CIRCULE SÓLO UN CÓDIGO O ANOTE EL ESTADO O PAÍS Aquí, en este estado 1 En otro estado _____ ANOTE EL ESTADO En los Estados Unidos de América 3 En otro país _____ ANOTE EL PAÍS																																											

Fuente: INEGI, 2010

b) PROMEP

La siguiente fuente de datos mexicana que utilizamos para esta investigación proviene de las estadísticas generadas por el PROMEP. Fue creado en 1996 para fortalecer la capacitación académica de los Profesores de Tiempo Completo (PTC) que trabajaban en Instituciones de Educación Superior públicas mexicanas por medio de becas para cursar estudios de posgrado. Por ello, esta fuente nos proporcionó información sobre los principales destinos de estudios de los mexicanos que fueron beneficiarios de ese financiamiento (ver el capítulo 4). Para poder realizar las gráficas presentadas en esta investigación, utilizamos los datos de *PROMEP en cifras* publicados en la página electrónica de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México. Actualmente, el programa ha cambiado de nombre, denominándose en la actualidad Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el Tipo Superior (PRODEP). Por lo que los datos PROMEP utilizados para esta investigación corresponden hasta 2012 y atañen al último año en que se tiene acceso vía online sobre las becas otorgadas.

c) CONACYT

En tercer lugar, dentro de las fuentes de datos mexicanos que fueron útiles para dimensionar a una parte del estudiantado mexicano en el extranjero, están los datos que proporciona el CONACYT sobre los becarios mexicanos en el extranjero, por país de destino y se encuentran en informes Generales del Estado de la Ciencia y la Tecnología en México. Estos informes se publican anualmente. Hay que mencionar además que este tipo de becas están pensadas para profesionales⁸³ mexicanos que desean realizar estudios de posgrado en áreas científicas y tecnológicas, sociales y humanísticas en una institución de calidad reconocida en el extranjero. Por ello, si bien los datos del CONACYT nos proporcionan un panorama sobre los principales destinos hacia donde se dirigen los becarios mexicanos, no son útiles para conocer el dimensionamiento de quienes no han sido beneficiados por este tipo de beca. Los informes los descargamos de la página electrónica del CONACYT y nos auxiliaron para presentar, en el cuarto capítulo de la tesis, los principales países en donde estudian los becarios, así como la evolución del número de este tipo de becas otorgadas tanto a nivel nacional como en el extranjero.

d) ANUIES

La ANUIES realizó el informe Patlani 2012, mismo que ofrece datos internacionales de movilidad de estudiantes en México para el año académico 2010/11. El Informe Patlani fue posible gracias al esfuerzo de un grupo de instituciones y personas en México y en el extranjero, interesados en contar con información confiable, consistente y comparable sobre los flujos internacionales de estudiantes de educación superior hacia y desde México. Dentro de los datos que proporcionó este informe están los siguientes. En el año académico 2010/11 se contabilizaron a más de 7,600 estudiantes internacionales en México. Los cinco primeros lugares de origen en 2010/11 fueron Francia, EE.UU., España, Alemania y Colombia. Los destinos más populares para los estudiantes mexicanos para estudiar en el extranjero son España, EE.UU. y Francia. El informe Patlani fue un gran aporte para conocer las principales tendencias sobre la movilidad estudiantil mexicana en el extranjero, y nos auxilió a seleccionar las fuentes de datos para dimensionar la movilidad de los estudiantes mexicanos hacia otros países.

⁸³ O bien *profesionistas* que es como se denominan en México.

En la siguiente tabla se muestran las ventajas y las limitaciones de las fuentes de datos mexicanas que utilizamos para esta investigación.

Tabla 4. Fuentes mexicanas utilizadas para la caracterización de la población objeto de estudio

	Fuente	Ventajas	Limitaciones y dificultadores para la comparación	
Institución	INEGI	Proporciona información como el nivel de formación de la población mexicana en el momento de levantamiento censal.	No da información sobre los estudiantes mexicanos en el extranjero, sólo en el momento censal. Tampoco nos sirve para obtener información comparativa sobre los mexicanos en el exterior.	
	CONACYT	Datos becarios de posgrado CONACYT en el extranjero.	Provee y emite informes anualmente sobre datos relacionados al país de estudios de los becarios.	No aporta información sobre los becarios según disciplina, experiencia durante el posgrado o trayectorias finalizados el posgrado.
		Datos Sistema Nacional de Investigadores (SNI).	Facilita información sobre el lugar de estudios disciplina, centro de adscripción en México.	Son datos de investigadores que pertenecen al SNI pero no proporciona información actual que documente a estudiantes y su trayectoria formativa.
	PROMEPE	Informes sobre becarios.	Suministra información sobre los principales países en donde se han formado los becarios.	No se puede conocer la disciplina, el nivel formativo, y variables del perfil sociodemográfico de los becarios. Tampoco acerca de su trayectoria formativa, ni de la experiencia durante el periodo de formación en el extranjero.
	ANUIES	Informe Patlani 2012: Encuesta Nacional de Movilidad Estudiantil Internacional de México.	Mide estudiantes matriculados en instituciones de educación superior mexicanas y estudiantes mexicanos en el extranjero durante el periodo agosto 2010 a julio 2011.	Sólo es válido para los años que se realizó el estudio. Aunque se pueden conocer las tendencias no se puede hacer uso de los datos.

Fuente: Elaboración propia

3.1.2. Fuentes de datos de Organizaciones Internacionales: OCDE y UNESCO

Para realizar un dimensionamiento de la población objeto de estudio, las fuentes de datos generadas por organismos internacionales fueron esenciales. Si bien al inicio de la investigación realizamos una exploración de las fuentes existentes, encontramos limitaciones en algunas de ellas. Por ese motivo nos dimos a la tarea de potenciar las bondades de aquellas

que resultaron más pertinentes para dimensionar la movilidad estudiantil mexicana en el extranjero, los cuales mencionaremos a continuación.

a) OCDE

A través de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) podemos acceder a datos de la movilidad estudiantil dentro de los países que forman parte de esta organización. Habría que añadir también que la OCDE emite estudios acerca de diversos ámbitos que influyen en el desarrollo de las naciones a nivel global. Entre esos documentos particularmente buscamos acceder al denominado “Education at a glance”. A través de él queremos obtener información de los estudiantes mexicanos que realizan estudios terciarios en Francia y España. Estos informes nos permitieron añadir a la investigación la evolución de los destinos de los estudiante móviles a nivel mundial (Véase capítulo 6).

b) UNESCO

El Instituto de Estadísticas de la UNESCO (UIS) proporciona datos sobre los estudiantes extranjeros por nacionalidad. Los datos se pueden obtener de la página de este instituto desde 1999 hasta la actualidad. Sin embargo, estos datos presentan dificultades para realizar comparaciones con los visados o, con las autorizaciones de estancia por estudios (como se le conocen en España a los permisos de estancia que se les renuevan a los estudiantes extranjeros anualmente) emitidos en el país de estudio, pues no coinciden con las cifras administrativas (visados y autorizaciones de estancia) que se emiten a nivel nacional, dado que tienen una definición distinta sobre los estudiantes extranjeros y los estudiantes móviles. Por otro lado, estos datos pueden proporcionarnos una aproximación de la evolución de los estudiantes mexicanos en los polos de atracción más representativa a lo largo de más de 10 años. Si bien no son del todo confiables pueden proporcionarnos una aproximación entre ambos países (véase capítulo 6). Además, de que son útiles para conocer los principales países de destino de los mexicanos en movilidad formativa (véase capítulo 4).

c) EUROSTAT

Es la oficina estadística de la UE y tiene la misión de proveer a la UE con estadísticas comparables entre los países miembros. Tiene datos sobre la movilidad intraeuropea de estudiantes que pertenecen a países miembros y países candidatos a ser miembros de la UE, pero no proporciona información sobre estudiantes extranjeros matriculados en instituciones europeas. Dentro de los indicadores de fuentes de datos europeas, encontramos que la

Comisión Europea a través del Eurostat publica indicadores estadísticos básicos de México. Entre ellos se proporciona información sobre los estudiantes mexicanos inscritos en centros de educación terciaria. Estos datos nos permiten tener una visión global sobre los destinos hacia donde se dirigen los estudiantes mexicanos en movilidad internacional por motivos de estudios. Utilizando esta misma fuente, sobre los estudiantes extranjeros en Francia y España, se pueden obtener datos sobre los permisos de residencia por motivos de estudios que se expidieron en la UE entre 2009 y 2011, pero sólo vienen los totales y no por nacionalidad. Si bien esta fuente fue útil en la primera selección de fuentes de datos, no la utilizamos para la construcción de esta tesis porque necesitábamos una desagregación a más niveles, por ejemplo: sexo, ubicación de ciudad de estudios, disciplinas, entre otros.

**Tabla 5. Fuentes para la medición de la movilidad estudiantil internacional
Organismos Internacionales.**

		Fuente	Ventajas	Limitaciones y dificultadores para la comparación
Institución	OCDE	Informes "Education at a glance".	Dimensionar la movilidad estudiantil a nivel mundial.	Sólo permite acceder al país de destino que recibe a los estudiantes en formación
	UNESCO	Estadísticas del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS).	Proporciona información sobre los países de origen y de destino de los estudiantes móviles. Así como para conocer la evolución de los estudiantes para varios años.	No es posible conocer variables sociodemográficas, ni de las disciplinas, nivel de estudios o tipo de institución hacia la que se dirigen los estudiantes y de las que provienen.
	EUROSTAT	Tablas y estadísticas sobre la movilidad estudiantil en europea.	Se puede conocer la movilidad estudiantil entre países europeos.	Excluye a estudiantes móviles provenientes de Terceros Estados.

Fuente: Elaboración propia

3.1.3. Fuentes de datos francesas

a) Conferencia de Grandes Écoles

Corresponden a los datos publicados por la “Conférence des Grandes Écoles” (CGE) o Conferencia de las Grandes Escuelas, en su traducción al español. Dentro de la página de la

CGE se pueden encontrar dichos datos sobre los estudiantes extranjeros en Francia que estén matriculados en las “Grandes Écoles”. La desventaja de estos datos es que sólo incluye a los matriculados en las “Grandes Écoles”, pero no proporcionan información sobre estudiantes extranjeros matriculados en otras instituciones francesas. Los datos se publican cada dos años desde 2001, sólo llegan hasta 2009. O sea, tenemos datos de los estudiantes mexicanos por año escolar y por estudios de Management e Ingeniería para los años: 2001, 2003, 2005, 2007 y 2009.

b) Ministerio de Educación

Desde su página de internet se pueden obtener los informes anuales de estudiantes extranjeros en el sistema de educación superior en Francia. Estos informes se titulan “Repères et Références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche” y se pueden descargar en internet para varios años, así como construir tablas con estos datos por nivel de institución y disciplina, mismas que presentamos en el capítulo 6. Los datos figuran desde 1996 hasta el 2012 e incluyen a los estudiantes extranjeros matriculados en instituciones universitarias francesas y a los inscritos en institutos técnicos.

c) Otras investigaciones: CEPED/Sudelites

Se pueden conocer los datos por medio de las investigaciones que se han realizado en el Centre Population et Développement (CEPED) en el marco de los seminarios ROMAC y de las publicaciones que ha realizado Gérard (2013). Es una fuente de datos obtenida de la agencia Campus France en México, con aproximadamente 13,000 casos y da cuenta de algunas características de los estudiantes mexicanos que han solicitado un visado para estudiar en Francia.

De esta base de datos quedan fuera aquellos mexicanos que tengan doble nacionalidad o tarjeta de residente de familiar de la UE. No es una fuente de información creada para analizar los datos de los estudiantes, sino que es un registro que llevan las autoridades francesas de Campus France cuando expiden los visados a los estudiantes y no está accesible para el público. Como no tiene la intención de ser usada para realizar investigaciones utilizando estos datos, quienes capturan la base generan muchos valores perdidos. Hay variables en las que no tienen valores y se capturaron como S/D, ND, que significa sin datos. Es por eso que, para poder hacer manejable la base de datos, es necesario que los investigadores la reconstruyan. Los datos para los años 2006-2012 de Campus France México incluyen: tipo de formación, si el estudiante tiene beca o no, la institución en México, institución en Francia,

edad, sexo, lugar de nacimiento y ciudad de estudios en Francia. El mayor impedimento de esta fuente para analizar la trayectoria formativa, es que sólo tenemos esta información hasta antes de que los estudiantes comiencen sus estudios en Francia. En consecuencia, no nos permite acceder a otra información que nos interesa para esta investigación, como lo es la experiencia en el país de estudios, o los proyectos futuros de los estudiantes al finalizar sus posgrados.

Para esta investigación se usaron las tres fuentes de datos francesas que presentamos a continuación en la tabla 6.

Tabla 6. Fuentes para la medición de la movilidad estudiantil internacional en Francia.

		Fuente	Ventajas	Limitaciones y dificultadores para la comparación
Institución	Confederación de Grandes	Datos sobre estudiantes extranjeros matriculados en las Grandes Écoles (GE), se buscan en la sección sobre movilidad de estudiantes.	Se pueden conocer las cifras de los estudiantes matriculados en GE por nacionalidad, año, nivel de estudios y disciplinas.	No se pueden conocer variables sociodemográficas de los estudiantes, y si bien cubre a los matriculados en las GE faltan el resto d estudiantes matriculados en el resto de las IES francesas.
	Ministerio de Educación francés	Publicaciones sobre las estadísticas de la enseñanza, formación e investigación en Francia.	Permite conocer datos sobre el tipo de institución, disciplina y nacionalidad de los estudiantes extranjeros matriculados en el SES en Francia.	No es posible conocer variables sociodemográficas, para conocer los daos de todo el SES se deben añadir los de la CGE que no se publican anualmente, por lo que para algunos años no es posible construir toda la caracterización por nacionalidad en todas las IES francesas.
	CEPED/Sudelites	Investigación CEPED/Sudelites	Permite realizar comparaciones con fuentes similares en otros países como aquellos que emiten datos sobre los visados otorgados a estudiantes extranjeros.	Fuente no abierta al público, no fue creada para la caracterización de los estudiantes extranjeros en Francia y sólo tiene datos para algunos años.

Fuente: Elaboración propia

Además de estas tres fuentes francesas empleadas en esta tesis, existen otras fuentes generadas por Ministerios u otros organismos franceses⁸⁴ y que ha recopilado Gérard (2013).

⁸⁴ Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche (DEPP), Ministère de l'enseignement supérieur, Ministère de l'Intérieur, Ministère des Affaires étrangères, Rapports de l'assemblée nationale, Conférence des Présidents d'Universités, Observatoire de la vie étudiante (OVE) y la Réseau européen des migrations (REM).

No obstante, no las utilizamos porque requeríamos datos sobre los estudiantes mexicanos de posgrado que fueran comparables entre ambos países.

3.1.4. Fuentes de datos españolas

a) Fundación Conocimiento y Desarrollo (CYD)

La Fundación CYD es promotora de la contribución de las universidades españolas al desarrollo económico y social de España. Esta fundación emite informes sobre "La contribución de las universidades españolas al desarrollo" desde el 2001 hasta el 2013, que es el último año al que pudimos acceder. Se puede acceder online a los informes, y descargarlos gratuitamente, pues están abiertos al público en general. Los informes constan de cinco capítulos sobre: la universidad en España, oferta y demanda universitaria, análisis económico del sistema universitario español, graduados universitarios y mercado de trabajo, investigación, cultura emprendedora y empresa y Ranking de producción científica de las universidades españolas y las instituciones de investigación. En el primero de ellos se puede acceder a los datos sobre estudiantes extranjeros matriculados en estudios de segundo y tercer ciclo. A través de la revisión de todos los informes publicados en el periodo de elaboración de la tesis, pudimos conocer la cifra de estudiantes mexicanos matriculados a nivel doctorado (véase capítulo 6).

b) Fundación Carolina (FC)

La Fundación Carolina busca fomentar las relaciones culturales y la cooperación en materia educativa y científica entre España y los países latinoamericanos. El Programa de Formación de la FC proporciona becas para que profesionales procedentes de países iberoamericanos se formen en España. Su lógica de subsidio obedece a intereses de cooperación para el desarrollo. Utilizamos esta fuente para conocer el lugar de México como país receptor de estas ayudas a través de los datos que están abiertos al público en la página electrónica de la fundación (véase capítulo 6).

c) Fundación Bancaja

Es una institución privada sin ánimo de lucro mediante el uso social de la cultura. La fundación tiene cuatro líneas de actuación: jóvenes, cultura, acción social y colaboraciones institucionales. En su página electrónica se puede acceder a sus publicaciones. Entre ellas se realizó en 2011 un informe sobre el alumnado extranjero en el sistema educativo español.

Utilizamos este informe para conocer las regiones de origen los extranjeros matriculados en el sistema universitario español, puesto que los datos del Ministerio de Educación fueron inaccesibles para incluirlos en esta investigación (véase capítulo 6).

d) Ministerio de Educación

Para los estudiantes extranjeros matriculados en el Sistema Universitario de España, se pueden obtener por rama de enseñanza y grado. Solamente hay un problema, vienen los datos agregados por región de América Latina y Caribe. Los datos están en las publicaciones sobre “Datos y Cifras del Sistema Universitario Español” por cada ciclo escolar y se ubican en la página de Internet del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. Sólo en uno de los informes, en el del 2010, se tienen datos para la región de Latinoamérica. Para los otros años, desde 2005 al 2012, los datos vienen por regiones de América sin que se especifique que países conforman estas regiones.

Aunque, en la página mencionan que se pueden hacer peticiones de datos, realizamos todo el procedimiento necesario para obtenerlos: llamamos por teléfono, enviamos correos electrónicos y postales y acudimos a las oficinas en Madrid en 2014. Lamentablemente no conseguimos los datos por las barreras burocráticas de esa institución.

e) Secretaría General de Inmigración y Emigración

El Ministerio de empleo y seguridad social, publica anualmente datos sobre los extranjeros con autorización de estancia por estudios en vigor. Se incluyen datos según sexo y nacionalidad desde 2003 hasta 2012. Por medio de esos datos se puede conocer la evolución de los países con más peso en autorización de estancia por estudios para extranjeros en España.

Estos datos deben de manejarse con cautela pues se mezclan las autorizaciones de estancia de otros rubros, es decir no sólo se considera a los estudiantes de formación en el SES español, sino que pueden entrar: los familiares que ingresan a territorio español junto con ellos; otros estudiantes que realizan cursos de lenguas en escuelas de idiomas e investigadores que provengan de IES de otros países⁸⁵.

⁸⁵ Que como comentaremos en el capítulo quinto, a un investigador visitante en España no se le considera, en las normas de extranjería como un profesional altamente cualificado, su estancia legal se le proporciona desde el consulado español en el país donde reside, un visado temporal de tres meses que debe cambiar al llegar a España por una autorización para estancia como estudiantes,

Tabla 7. Fuentes para la medición de la movilidad estudiantil internacional en España.

		Fuente	Ventajas	Limitaciones y dificultadores para la comparación
Institución	Fundación CYD	Informes sobre "La contribución de las universidades españolas al desarrollo".	Permite conocer a las principales nacionalidades matriculadas en estudios de tercer ciclo en el sistema universitario en España.	Sólo proporciona datos sobre los totales, no se tiene información sobre otras variables sociodemográficas. Además, si nos países de origen no tienen un peso importante se desconoce la cifra.
	Fundación Carolina	En la sección de la página electrónica "La Fundación Carolina en cifras".	Datos totales sobre los totales de los becarios provenientes de países, desde 2001 a 2013.	No es posible conocer variables sociodemográficas de los becarios, el tipo de IES española en la que estudiaron o la disciplina.
	Fundación Bancaja	Informe sobre el alumnado extranjero en el sistema educativo español.	Permite conocer la distribución porcentual del alumnado extranjero universitario por región de origen y tipo de enseñanza para el año 2009.	Sólo se publicó en 2011, así que la información no se puede conocer para otros años.
	Ministerio de Educación español	Datos sobre los estudiantes universitarios por ciclo académico.	Número total de estudiantes extranjeros matriculados, por tipo de universidad, tipo de centro, sexo, ciclo, disciplina y regiones de origen.	Al sólo tener estos datos por regiones y no por nacionalidad, se limita la comparación con otro país que proporcione estas estadísticas por país de origen.
	Secretaría General de Inmigración y Emigración	Estadísticas sobre extranjeros con autorización de estancia por estudios en vigor.	Es posible conocer variables sociodemográficas, el año de concesión de la autorización.	Los datos contabilizan a los visados concedidos para realizar estancias, éstos pueden mezclan a otros colectivos ⁸⁶ que no son forzosamente estudiantes extranjeros matriculados en IES españolas.

Fuente: Elaboración propia

3.2. Fuentes de datos legislativas: mexicanas, francesas, españolas y de la UE

Este tipo de fuentes de datos hacen referencia a documentos que proporcionan un marco reglamentario para definir los requisitos, obligaciones y derechos que tienen los estudiantes

aunque vengan a realizar labores de investigación, sean profesores o sean investigadores con una trayectoria de prestigio.

⁸⁶ Como lo son: investigadores extranjeros que realizan periodos de investigación en España, estudiantes de lenguas que en ocasiones participan en programas de enseñanza de idiomas. Además para analizar estos datos deben excluirse a los familiares porque ellos también tienen la misma tarjeta.

extranjeros en los países analizados en esta tesis. Específicamente hacemos referencia a la legislación, normas, circulares de la Unión Europea, permisos de estudiantes en los tres países e información de instituciones que otorgan becas, financiamientos o créditos a los estudiantes durante su posgrado. Así como al Diario de la UE y al BOE.

Por otra parte, dado que la movilidad estudiantil se institucionaliza por medio de convenios y acuerdos entre instituciones educativas, revisaremos los convenios que existen entre instituciones mexicanas con instituciones españolas y francesas.

3.2.1 Unión Europea

A nivel de la Unión Europea utilizamos las convenciones, las directivas, el diario de la UE, las declaraciones, los libros verdes y los libros blancos. Asimismo la lógica de gestión detrás de la política europea en el terreno de la inmigración altamente cualificada se guía por la estrategia europea de 2020, en la cual se señala la necesidad de utilizar de mejor forma el potencial de los inmigrantes que residen legalmente en la UE (EMN, 2012). Finalmente, revisamos los programas europeos de movilidad estudiantil, como son: Erasmus, Erasmus prácticas Erasmus Mundus y Erasmus plus.

3.2.2. Francia

A nivel nacional en Francia, hicimos una revisión de la legislación para gestionar la llegada y permanencia de los estudiantes extranjeros: código de educación, circulares, etc. De igual forma, analizamos a la agencia de internacionalización de la movilidad estudiantil que desde 1998 se creó bajo el nombre de Egide y, que más tarde, en 2012, modificó este apelativo por el de Campus France. Esta última se ha desarrollado como un instrumento único que interviene en las diferentes etapas de la movilidad de estudiantes extranjeros (EMN, 2012). También, hicimos un repaso de los convenios de movilidad entre ambos países, México-Francia, mediante datos obtenidos de Campus France. Esta agencia francesa cuenta con una red de espacios en el extranjero, la cual se apoya sobre la red diplomática francesa (EMN, 2012) y cada año participa en la feria EuroPosgrados en México.

3.2.3 España

En España analizamos las siguientes fuentes: las publicaciones del Boletín Oficial del Estado (BOE), la legislación de extranjería para gestionar la llegada y permanencia de los

estudiantes extranjeros, así como las acciones de la Consejería de Educación de la Embajada de España en México (que es la oficina de representación del Ministerio de Educación de España en México y su ámbito territorial de competencia incluye México, Colombia, Centroamérica y Caribe) y las de la agencia española Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (SEPIE), que es la actual agencia de internacionalización de la movilidad estudiantil y que sustituyó en 2015 a la agencia Universidad.es. La SEPIE es una agencia del sector público estatal dedicada a la promoción del sistema universitario español en el mundo, por iniciativa del Gobierno de España, con el apoyo de las universidades españolas, las comunidades autónomas y otras instituciones. Esta fuente fue útil para conocer los convenios de movilidad académica entre ambos países.

3.3. Los discursos de los estudiantes: análisis cualitativo Grounded Theory y Atlas.ti

Esta fuente de datos se refiere a las entrevistas que se llevaron a cabo en los tres países analizados. El objetivo de utilizar esta técnica de investigación cualitativa es poder descubrir las motivaciones individuales, planes y proyecto migratorio de los estudiantes mexicanos que realizan y/o realizaron un posgrado en los dos países seleccionados para esta tesis.

Tanto las entrevistas, como los grupos de discusión y los cuestionarios complementarios representan una herramienta clave para completar las insuficiencias que tienen las otras fuentes de información, pues mientras las estadísticas nos permiten proporcionar una cuantificación de quiénes y cuántos son los estudiantes mexicanos que cursan y/o cursaron un posgrado en los países analizados, esta fuente de datos nos da una explicación ampliada de cómo estos estudiantes planearon estudiar un posgrado, cuáles fueron las motivaciones que los impulsaron para elegir un posgrado en determinado país y no en México o en otros. Las entrevistas nos desvelan los cambios que ha tenido ese proyecto, nos informan de cómo han vivido esa experiencia de estudio en el exterior a través de una comparación con su experiencia de estudios previa en México.

La metodología cualitativa es una herramienta de investigación que produce hallazgos no obtenidos de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación. Las entrevistas son la producción de conocimiento primaria de esta investigación. Esta evidencia empírica de nuestra población objeto de estudio desvelará las interrogantes planteadas en el capítulo anterior.

Utilizamos esta metodología para dar cuenta de las razones que tienen los estudiantes mexicanos de posgrado para estudiar en el país seleccionado. Según Strauss y Corbin (1998), se puede referir a la investigación sobre vidas de personas, experiencias de vida, comportamientos, emociones, sentimientos al igual que acerca del funcionamiento organizacional y operativo de movimientos sociales, fenómenos culturales e interacciones entre naciones. El análisis cualitativo es adecuado cuando la naturaleza del problema de investigación lo amerita, por ejemplo, cuando se sabe poco del tema y cuando se busca obtener información sobre la experiencia (Ibíd.).

Por lo anterior consideramos que es necesario realizar esta investigación con una metodología cualitativa que pueda proporcionar información sobre la experiencia migratoria, la integración en la sociedad de acogida y la valoración del papel del Servicio Exterior Mexicano con los estudiantes de posgrado en Francia y España. Debido a estas limitaciones cualitativas y a la necesidad de conocer los motivos, expectativas y experiencias de los estudiantes como migrantes cualificados, hemos optado por poner el acento en una metodología cualitativa. Por tanto, específicamente recurrimos a los métodos de la teoría fundamentada o basada en datos, que es mejor conocida por su traducción al inglés como “Grounded Theory” (GT). Se trata de una metodología de análisis inductivo cuyo objetivo es generar propuestas teóricas basadas en los datos empíricos. Gracias a estas características de la GT es posible transformar progresivamente los datos obtenidos, pudiendo así fungir como herramienta para el estudio de los procesos sociales.

3.3.1. La Teoría Fundamentada

La teoría fundamentada es una propuesta metodológica de dos sociólogos Barney Glaser y Anselm Strauss⁸⁷ (Ibíd.). La teoría fundamentada actúa como guía para dirigir al

⁸⁷ (Traducción propia del texto originario en inglés)

“Strauss buscaba que a través de este método se logaran tomar en consideración los siguientes aspectos:

- a) La necesidad de ir al campo para conocer lo que realmente estaba ocurriendo
- b) Crear teoría fundamentada en los datos para el desarrollo de una disciplina basada en la acción social
- c) Captar la complejidad y variabilidad del fenómeno y de la acción humana
- d) Considerar a las personas como actores que toman un rol activo al responder a situaciones problemáticas.
- e) Considerar que las personas actúan con base en significados
- f) Entender que el significado es definido y redefinido a través de la acción
- g) Tener la sensibilidad para desenvolver una naturaleza de eventos (procesos) yuxtapuestos.
- h) tomar en cuenta las interrelaciones entre condiciones (estructura), la acción (procesos) y sus consecuencias.

investigador por medio de una visión que traza hacia dónde se quiere llegar el analista con la investigación. Esta visión es guiada por métodos basados en procedimientos y técnicas. Éstas técnicas proveen al analista de un nuevo entendimiento de la realidad social para finalmente culminar creando explicaciones teóricas (Ibíd.).

Trasponiendo a nuestra investigación los aspectos que Strauss considera esenciales para aplicar esta metodología adecuadamente establecimos los siguientes puntos:

- a) Nos aproximarnos a nuestra población objeto de estudio mediante trabajo de campo para conocer los motivos y razones que influyeron en su selección del destino de estudios para formarse, es decir para realizar un posgrado en ese sitio (Francia y España) y no otro país (como podría ser Estados Unidos, que es el país que como veremos en el capítulo 4 concentra al 50% de los mexicanos que se forman en el extranjero).
- b) Dado que nuestro trabajo se basa en una acción social, se busca conocer a través del acercamiento a los estudiantes al obtener datos empíricos que den paso a la creación de teorías que expliquen este fenómeno social vinculado al contexto de la nueva economía, así como en el marco de la migración y el desarrollo.
- c) Se busca lograr captar la particularidad y cambios en el proyecto migratorio de los estudiantes en función del contexto que experimentan en los países de estudio.
- d) Se considera que los estudiantes son actores que modifican su proyecto migratorio según el marco legislativo del país de estudio, expectativas laborales, mercado de trabajo en el país de estudios, y proyectos personales por seguir en México⁸⁸.
- e) Comprendemos que los estudiantes actúan apoyándose en los recursos sociales que poseen, es decir, sus capitales económico, social, cultural, cosmopolita, escolar. Estos toman forma de motivaciones y argumentos que llevan a construir o reconstruir un proyecto migratorio según las significaciones que ellos le dan a cada una de las fases del proyecto.
- f) Entendemos que es parte de la tarea del investigador poder interpretar esas significaciones y poder llegar a desvelar qué hace que los estudiantes se motiven a cursar un posgrado, así como los factores que les hacen trazar nuevos horizontes y

(Strauss y Corbin, 1998: 8 y 9)”

⁸⁸ Estudiantes de posgrado que postergan curar el doctorado y lo realizan dejando asegurada una plaza en México.

replantearse el proyecto una vez estén en el país de estudios. Esos planes y hechos constituyen la materia prima que esta investigación recopilará para poder definir y redefinir el redireccionamiento de dicho proyecto.

- g) Buscamos tener la capacidad de separar las motivaciones individuales, planes de pareja de crecimiento y afianzamiento profesional e identificar los cambios entre las motivaciones originales para elegir el país de estudios y las motivaciones posteriores una vez experimentado el cambio de residencia en el país de estudios para cursar el posgrado. También nos interesa conocer qué tanto corresponde el imaginario⁸⁹ que tenían estos estudiantes acerca del país de estudios contrastándolo con la experiencia una vez cursado el posgrado. Queremos conocer su opinión acerca del sistema académico del país de estudios y que éste se compare con su experiencia de estudios previa en México.
- h) Para esta investigación estaremos al tanto sobre la forma en que se organizan los estudiantes, las experiencias de interacción con el alumnado en el país de estudios y su formación previa, disciplina, estado civil y experiencia laboral previa en México. Consideramos que estos factores aunados al contexto legislativo y a las posibilidades de repatriación con una plaza o trabajo asegurado en México, pueden abonar luz a la modificación del proyecto migratorio de los estudiantes, pues éstos pueden cambiar de ser individuos con una estancia temporal en el país de estudio y que retornan a México en busca de una consolidación profesional, a residentes permanentes en Francia y España.

Para esta perspectiva de investigación se entiende que no sólo se maneja la teoría social como producto de la misma. “Glaser y Strauss solicitan cautela con el uso de teorías establecidas para el desarrollo de nuevas investigaciones” (Meccia, 2007; 101). También se contempla que cualquier investigador tiene en mente algunas ideas con formato de presupuestos muy generales acerca del fenómeno que va a estudiar (Ibíd.). Esas ideas están presentes en el inicio del estudio, mismas que sirven para orientar el trabajo empírico. A medida que éste se realiza, el mismo trabajo traza la nueva orientación teórica por medio de la revisión de ideas y conjeturas teóricas (Ibíd.).

Por lo anterior, Glaser y Strauss “hacen hincapié en la predisposición del analista para comprometerse en la producción de una teoría que emerja de los datos (como se ha visto en

⁸⁹Entendemos por imaginario a la idea preconcebida que tenían los estudiantes antes de ir al país de estudios.

los capítulos 1 y 2). Esta predisposición representa una especie de trabajo sobre sí mismo que debería realizar el investigador, quien, con prudencia, tiene que sopesar sin cesar la relevancia de los conocimientos previos que pueda tener sobre algún fenómeno con la relevancia de los datos del trabajo de campo que previsiblemente, no necesariamente tienen que encajar con aquellos” (Ibíd.: 102).

Glaser y Strauss utilizan el término “emergencia” para referirse a una línea de continuidad entre las primeras ideas teóricas de los investigadores y las ideas que posteriormente surgen de los datos. “Los autores proponen una estrategia para que la investigación cualitativa permita la emergencia de la teoría desde los datos, la cual consta de dos procedimientos simultáneos: la comparación constante y el muestreo teórico” (Ibíd.: 102).

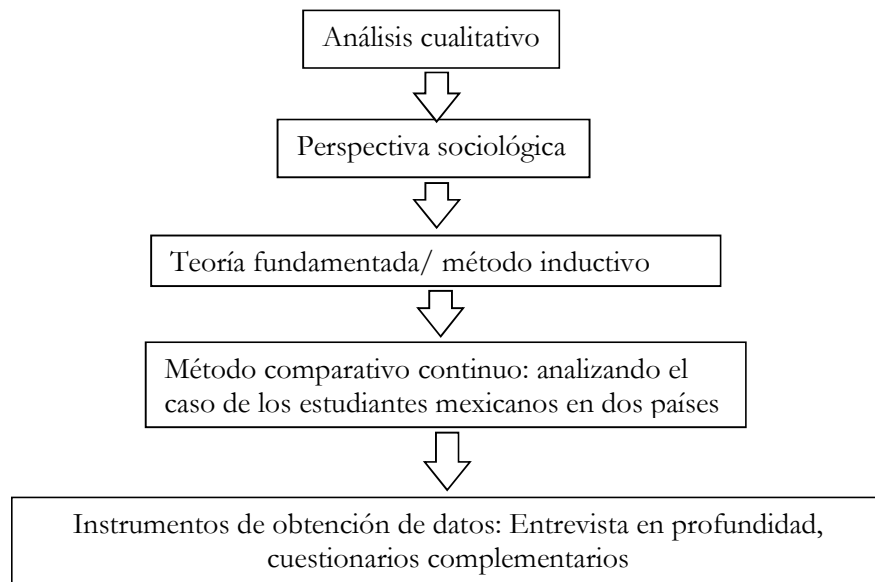
El método de la comparación constante permite “rastrear mediante cotejos incesantes las uniformidades y las diversidades en los distintos casos u oportunidades en que el fenómeno estudiado ocurre o es relatado por los actores sociales”. El objetivo es descubrir la teoría que está implícita en la realidad observada (lo cual se consigue en esta tesis al comparar los dos contextos institucionales –o sea el francés y el español- en donde se insertan los estudiantes mexicanos de posgrado). También se busca entrelazar los momentos en los que se recogen los datos, analizarlos e interpretarlos. Su fin es sintetizar, dar sentido y ordenar lógicamente los datos cualitativos (Ibíd.). Además, este método consiste en comparar las conceptualizaciones que se originan en los datos de la realidad, por lo que se requiere identificar categorías y propiedades de estos datos. Las categorías “son aspectos o incidentes advertidos en los registros empíricos de los casos seleccionados”. Las propiedades son características de los conceptos, es decir son condiciones en las que se presentan las categorías (Ibíd.).

Codificar supone la fractura de los datos que se obtienen de las entrevistas, separando fragmentos relevantes de dichas entrevistas que sugieren tipos o conceptos que por su relevancia pueden convertirse en categorías y propiedades (Ibíd.) –Los capítulos 7, 8 y las conclusiones dan cuenta de la aplicación de este aspecto de la teoría fundamentada-. Las Codificaciones son de tres tipos: abierta, axial y selectiva.

- o Codificación abierta: los datos son desmenuzados identificando los fragmentos que se repiten. Estos datos se agrupan por compartir una misma idea puesto que se refieren a un mismo incidente (Ibíd.)

- Codificación axial: implica un análisis intensivo de las categorías y propiedades para ir encontrando relaciones de entre los datos. Se deben explicar las condiciones causales, el contexto, la interacción y la acción entre diversos elementos.
- Codificación selectiva: “se trata de utilizar la menor cantidad de categorías, propiedades y conceptos para dar cuenta con plausibilidad el fenómeno estudiado” (Ibíd.: 109) En este tipo de codificación, Glaser y Strauss enfatizan en la reducción de las categorías interrelacionadas.

Figura 9. Esquema del guión de la investigación basada en la teoría fundamentada



Fuente: Elaboración propia

Si la investigación está inspirada en crear teoría, estos tres procedimientos se deben realizar simultáneamente para lograr una exitosa creación según el modelo propuesto por Glaser y Strauss. De igual forma y simultáneamente, se debe realizar la segunda estrategia para la generación de teoría, Glaser y Strauss denominaron a esta estrategia “muestreo teórico”, la cual nos indicará cuando detener el muestreo (Ibíd.). “Glaser y Strauss denominan muestreo teórico al procedimiento que permite: a) descubrir las categorías relativas al objeto de estudio y b) investir a las categorías con tantas propiedades como existan” (Ibíd.: 110).

Este procedimiento de carácter simultáneo no puede detenerse hasta que las categorías se hayan saturado⁹⁰, “es decir, cuando llegando a cierto punto el trabajo de campo, las categorías no puedan nutrirse con nuevas propiedades, como si las propiedades fueran a esta altura atributos exhaustivos de las categorías” (Ibíd.: 111).

Durante el trabajo de campo fuimos mejorando el guión de las entrevistas pues, si bien en un principio determinamos temas fundamentales para responder a las preguntas y objetivos que sirven de guía para esta investigación, encontramos que ciertos temas se saturaban en los tres países. Tal es el caso de la experiencia de las mujeres en el país de estudios, pues en los tres países las entrevistadas afirmaron que sienten una libertad de tránsito, de vestimenta y situación laboral más igualitaria entre hombres y mujeres en los países donde cursaron el posgrado.

A través de la aplicación de esta metodología, que tiene como lineamientos las pautas de la Teoría Fundamentada, buscamos aplicar este criterio de saturación identificando esas propiedades que se repiten y no aportan nuevas categorías, dado que la información que proporcionan resulta repetitiva. En contraste con el criterio de saturación, en este trabajo se identificaron propiedades y categorías que fueron más útiles y fructíferas a la hora de interpretar los datos empíricos recopilados en el trabajo de campo.

Nuestro guión de investigación se delimitó en cuatro temas a indagar a través de la entrevista. Éstas etapas también sirven como guía para estructurar la tercera sección de la tesis, compuesta por los capítulos siete y ocho, los cuales son los mismos que las etapas propuestas en el prefacio para analizar la internacionalización de la trayectoria de profesionalización:

- **1ª etapa: El proyecto de estudios imaginado o proyecto migratorio.** El conocer la historia personal de los entrevistados, así como sus motivaciones para cursar un posgrado fuera de México nos permitirá acercarnos a determinar si la relación entre el origen social de estos estudiantes podrá esclarecer si el proyecto migratorio estaba vinculado a lograr una movilidad social, laboral o profesional.
- **2ª etapa: Planeación del posgrado en el extranjero.** El proyecto migratorio vincula al origen, al trayecto y al destino migratorio. Este proyecto se puede

⁹⁰ Según Glaser y Strauss la saturación teórica significa que ninguna información adicional se obtendrá (Meccia, 2007). Es cuando se repiten ejemplos similares una y otra vez en las entrevistas que se han realizado.

modificar según el contexto que rodea al estudiante en distintos momentos. Aquellos estudiantes que tienen claro retornar a México desde antes de ir al país de estudios se esfuerzan por dejar puestos laborales consolidados que puedan retomar al regresar a su país de origen. En cambio, los estudiantes que no tienen contemplado regresar, o que su idea es flexible, están abiertos a aprovechar las oportunidades que se les presenten en el país de estudios o en otros países.

- **3ª etapa: La experiencia en el país de estudios.** Las vivencias en el país de estudios son cruciales para determinar el siguiente paso migratorio que darán los estudiantes. Si la experiencia conlleva una integración laboral, que en ocasiones incluye una movilidad laboral, los estudiantes pueden interesarse en permanecer en el país de estudios. Mientras que, si la experiencia fue negativa y experimentaron dificultades a la hora de socializar, el proyecto migratorio de los estudiantes se dirigirá a su país de origen. Además, dado que en esta etapa se gestan los factores para retornar a México o no, nos interrogamos sobre los factores que pueden influir para que la TF fracase o sea exitosa.
- **4ª etapa: La trayectoria formativa o profesional futura.** La información que obtengamos a través de esta investigación nos ayudará a obtener la evolución del proyecto migratorio. El imaginario de los estudiantes en ocasiones no corresponde con lo que encuentran en el país de estudios. En función de que se conjuguen, positiva o negativamente, algunos factores, como el tipo de política para gestionar la permanencia de estudiantes internacionales en ese país, la capacidad de absorber por el mercado de trabajo las profesiones en las que los estudiantes se han especializado, la integración a la sociedad de estudios, la adaptabilidad de los estudiantes a contextos distintos a los que tenían en su país de origen, etc..., nos ayudará a identificar cómo variaron los proyectos migratorios. Estamos interesados en identificar si esos proyectos corresponden al imaginario que traían los estudiantes desde su país de origen o si se trata de estudiantes que aprovecharon las oportunidades que se les presentaron en el país de estudios.

3.3.2. Las entrevistas, grupos de discusión y cuestionarios complementarios

Como hemos visto a lo largo de la sección anterior, en donde hacemos referencia a las fuentes cuantitativas que registran a estudiantes mexicanos en el exterior, éstas no nos

proporcionan información alguna sobre el proyecto migratorio de los estudiantes antes, durante y al finalizar el posgrado. Es por eso que después de cuantificar y proporcionar una idea de cómo son y cuántos estudiantes captan estas fuentes de información, procederemos a realizar un análisis de tipo cualitativo para indagar a las razones y argumentos que llevan a los estudiantes a moldear su proyecto migratorio.

Las entrevistas en profundidad, grupos de discusión y entrevistas grupales constituyen la base metodológica de esta investigación. La entrevista en profundidad expresa mucho más que el resultado de un juego de preguntas y respuestas, es decir, son un recurso clave para acceder al espacio de puntos de vista de los entrevistados y reconstruir parte de su mundo de vida o una parte sustancial de las lógicas que dan sentido a sus acciones, prejuicios y razonamientos (Ibíd.).

La técnica del cuestionario se centró sobre las preguntas relativas a la experiencia migratoria, la integración en la sociedad de acogida y la valoración del papel de servicio exterior mexicano con los mexicanos residentes en los países de estudio. El cuestionario se organiza en tres temas centrales de los que se desprenden otros subtemas que buscan responder a las preguntas y objetivos de esta investigación. Primeramente se indagó sobre su historia personal con el objetivo de conocer el status socioeconómico y establecer las características sociodemográficas. Además de que, buscando conocer su experiencia migratoria previa se indagó sobre su historial migratorio, nos interesaba conocer los lugares de residencia de los estudiantes, así como los centros o instituciones académicas donde se han educado y trabajado. Consideramos importante reconstruir el contexto del que provienen los estudiantes en el país de origen; nos interesaba saber si los estudiantes provenían de escuelas privadas o públicas y si habían trabajado previamente o no, pues en los creemos que en los países de estudio, muy probablemente, se encontrarían con estudiantes recién licenciados que afrontarían de una manera distintas el posgrado. Por otra parte, también en esta primera sección, como datos y antecedentes de los estudiantes, les preguntamos si tenían una experiencia anterior de estudios en el extranjero, ya que consideramos que la tradición migratoria y el haber tenido experiencias previas de movilidad de estudios establecen vínculos en diversos países.

Posteriormente se abordaron los siguientes temas del cuestionario: la planificación (o sea lo que en México se denomina planeación) del proyecto migratorio, la experiencia en el país de estudios y el proyecto futuro. Sobre la planeación del proyecto migratorio, les preguntamos sobre las motivaciones para elegir el país de estudios. Nos interesaba abordar

los factores que influyeron en la selección del país. En relación a su experiencia en el país de estudios les preguntamos sobre el documento que poseían durante su estancia en el país en donde realizaban los estudios. Queríamos conocer quiénes de ellos tenían un vínculo previo de doble nacionalidad, si tenían parejas de los países en donde estudiaban y si esta situación les había influenciado para seleccionar el país de estudios. También nos interesaba conocer como habían vivido la experiencia de tramitar sus permisos o visados para estudiar en estos países y si esa experiencia había influido de alguna forma para alentarlos o desanimarlos para permanecer en el país de estudios.

Siguiendo en la recopilación de datos sobre la estancia de los estudiantes mexicanos de posgrado en el país de estudios indagamos sobre sus percepciones sobre el país de estudios como país para vivir. Si ellos veían o habían experimentado que existieran oportunidades laborales para insertarse en el país de estudios, además de su opinión sobre la situación del mercado de trabajo en Francia y España.

La socialización y el contacto con personas pertenecientes al país pueden influir para elegir permanecer en el país donde han realizado los estudios. Por eso les preguntamos sobre su integración en los países seleccionados para este estudio. Nos basamos en la experiencia que tuvieron mientras realizaron el posgrado, pues, consideramos que si la integración fue exitosa podría influir positivamente para prolongar la estancia en el país de estudios.

Por esos motivos y para analizar la variable integración, nos interesa ahondar sobre el grado en que los estudiantes mexicanos de posgrado forman parte de la sociedad en la que estudian, si mientras ellos realizan su posgrado han trabajado y si estas situaciones les permitió tener experiencia más representativa de lo que supondría entablar relaciones laborales que llevarían a desarrollar alguna experiencia de relación social con los autóctonos de los países en donde estudian. La socialización y el contacto con personas pertenecientes al país pueden influir para elegir la permanencia en el país donde han realizado los estudios, y si esa experiencia tuvo alguna influencia en su decisión por permanecer o retornar a México. Para este trabajo, por consiguiente, es importante conocer las razones por las que los estudiantes seleccionaron ese y no otro país para cursar el posgrado.

Por otra parte, y sobre esta misma variable, nos interesa saber si, para los casos de estudiantes mexicanos que ya finalizaron su posgrado y siguen residiendo en el país donde estudiaron esas relaciones sociales que entablan en diversos ámbitos, como el trabajo, con

sus excompañeros de clase en el país de estudios, les han servido para lograr un mejor empleo, una mejor adaptación, un mejor uso de la lengua (para el caso de Francia).

Aunque no en todos los casos estudiar en el extranjero lleva a residir en el país de estudios, los estudiantes de posgrado residen entre un año y cinco, dependiendo si cursan un curso de segundo ciclo o un doctorado en los países que estudian cursos de posgrado. Nos interesamos por indagar sobre la estancia en el país de estudios.

Para recopilar la información de los grupos de discusión y de las entrevistas se diseñó un guión con preguntas cerradas y abiertas (Ver anexo I). Los entrevistados se seleccionarían por medio del sistema de bola de nieve.

El motivo para recopilar datos sobre la experiencia migratoria de los entrevistados era conocer su status socioeconómico y establecer las características sociodemográficas. La idea era confirmar si las élites seguían yendo a Francia y entender quiénes estaban llegando a España.

De acuerdo a varios autores (Alarcón, 2000; Asis 1991; Bagchi, 2001; Johnson-Webb, 2003; Portes y Borocz, 1989; Portes y Rumbaut, 2006), existen redes familiares y de colegas de trabajo que no sólo motivan la migración de los trabajadores cualificados, también tienen un papel en la incorporación primaria al mercado de trabajo en el país de destino. Por ese motivo, nos interesa ahondar sobre la historia migratoria de los estudiantes mexicanos de posgrado, específicamente si habían tenido un contacto previo en el sitio en el que realizan el posgrado.

También queríamos conocer si la legislación o la política migratoria son factores de atracción para los recursos humanos altamente cualificados. Según el país de estudios se les facilita o no el tránsito de ser extranjero con una estancia temporal o una de larga duración.

El número de entrevistas se justifica a partir de la *significatividad*⁹¹ de su contenido, cuando se aproxima a la experiencia humana. Se busca lograr un criterio de significatividad (Sanz, 2005), lo que permite profundizar en la información recolectada, sobre todo si se utiliza un

⁹¹ “Esta metodología es claramente asumida por las posiciones fenomenológicas en tanto en cuanto se presta atención al significado social que los sujetos atribuyen al mundo que les rodea... Cuando trabajamos estudios cualitativos, ni el número ni el tipo de informantes se especifica de antemano (Sanz, 2005: 267-268)”. Consideramos que el criterio de significatividad era el adecuado para nuestra investigación ya que este va en el mismo sentido que el de la teoría fundamentada pues ambos buscan como finalidad la creación de teorías a partir de los datos cualitativos empleando el método de la inducción analítica.

método de análisis abierto y flexible como el de la teoría fundamentada. Cuando se trabaja con un enfoque cualitativo no se tiene especificado un número, ni un tipo de informantes de antemano, esto se determina a través del desarrollo de la investigación, precisamente con base en el criterio de *significatividad*.

Durante la fase de contactos con los entrevistados en 2009 –en el marco de la investigación realizada para el DEA-, la selección de los mismos fue mucho más amplia, pues nos basamos en el primer concepto que se documentó en un manual sobre migrantes cualificados. Específicamente hicimos referencia a la definición de migrante cualificado del *Manual de Camberra*, el cual define como “profesional cualificado” a aquel que hay adquirido un conocimiento que le habilite para trabajar en la generación, el avance, la difusión y la aplicación del conocimiento científico y técnico a través de la formación académica o de la experiencia ganada en el trabajo (tal como mencionaremos en el capítulo 3, en donde hacemos una revisión de las definiciones que se han hecho sobre los RHAC).

Aunque hicimos el trabajo de investigación para un único país, en esa primera fase de selección de tema nos dimos cuenta que era necesario acotar nuestra población de estudio a través de una categoría que permitiera proporcionar un método comparativo entre países, pero que la selección proporcionara parámetros comparables entre los entrevistados.

Este primer acercamiento contribuyó a formular el protocolo de investigación que dio origen a esta tesis doctoral. Además fue clave para la creación del guión de entrevista y para hacer un primer contacto con informantes clave para la investigación. Para orientar de mejor forma la investigación, el objeto de estudio se redirigió a abordar la experiencia de estudiantes mexicanos de posgrado y se amplió la investigación a indagar sobre el tema en Francia. Se extendió la muestra de estudiantes mexicanos en España y se dejaron fuera las entrevistas de mexicanos cualificados que no habían realizado un posgrado en España y obedecían a otra conceptualización de trabajador cualificado.

Se consiguieron potenciales entrevistados por medio de páginas de Facebook visitando los grupos México en Coruña. En esta página encontramos a un grupo de mexicanos que se reúnen regularmente en la cafetería “Manhattan con Sabor Azteca”, en la calle Barcelona. Este grupo nos indicó quienes de sus miembros encajaban con el perfil requerido para ser entrevistado. Para contactar con las asociaciones de mexicanos en París pedimos a los miembros de la página de Facebook Mexicanos en París que nos proporcionaran los correos electrónicos de aquellos que se adecuaban a las necesidades de la investigación.

3.3.3. Contenido del cuestionario

Para las entrevistas en profundidad se diseñó un guión con preguntas cerradas y abiertas, buscando obtener por medio de esta técnica de investigación los temas de interés para responder a la hipótesis, que por un lado versaban sobre las motivaciones y vivencias personales de la experiencia residiendo en el país de estudios y, por otro lado, la valoración de la política exterior del gobierno mexicano con sus connacionales.

El cuestionario se dividió en seis temas:

1. **Historia personal:** Se comenzó el cuestionario abordando los datos de los entrevistados, se les pidió que determinaran su edad, el lugar de nacimiento, su nacionalidad, estado civil. Sobre la unión de los entrevistados, nos interesaba saber si estaban casados y la nacionalidad que tenía su cónyuge. La intención era identificar si el proyecto migratorio por estudios había comenzado antes o después de conocer a la pareja pues en el estudio previo que presentamos para el DEA sobre mexicanos cualificados en España encontramos algunos casos en que los estudiantes decidieron cursar un posgrado con el objetivo de recredencializar⁹² sus titulaciones mexicanas en España. Por ello, en esta investigación nos interesaba indagar comparativamente sobre estos antecedentes personales en ambos contextos.
2. **Antecedentes migratorios:** Posteriormente indagamos sobre los lugares de residencia de los entrevistados, nos interesaba saber por cuánto tiempo habían residido en cada lugar, así como determinar el lugar de residencia habitual de los entrevistados. Esto nos permitiría identificar el sitio del que provenían los entrevistados y desde el cual comenzaron y establecieron su planificación para realizar su proyecto migratorio vinculado a la formación.
3. **Estudios y experiencia laboral previa al inicio del posgrado:** Respecto a los estudios y experiencia laboral antes de salir de México, les preguntamos sobre este tema porque nos interesaba conocer si los estudiantes habían tenido experiencia laboral previa en México. Por otro lado, así como indagamos sobre el tipo de instituciones de las que provenían los estudiantes de México, ya que queríamos ver si habían cursado sus estudios superiores en instituciones públicas o privadas y en qué ciudades habían realizado esta

⁹² Volver a adquirir las titulaciones necesarias para trabajar. Utilizamos este término en alusión a la recualificación que requieren los inmigrantes para incorporarse en el mercado de trabajo del país de destino.

etapa previa de su formación. Además, sobre su experiencia laboral previa en México, indagamos sobre la relación entre los estudios que habían cursado y su nivel de escolaridad. Finalmente, les preguntamos sobre si estaban satisfechos en ese trabajo que realizaron en México. Nos interesaba saber si estaban a gusto con esa experiencia laboral previa, ya que consideramos que las inconformidades laborales y la falta de estímulos laborales pueden ser un detonante que motive el deseo de cursar estudios de posgrado, ya sea para conseguir mejores ingresos, o por elegir formaciones que les proporcionen un grado más alto de satisfacción personal y profesional.

4. **Proyecto migratorio de posgrado en el extranjero**: Respecto al proyecto migratorio vinculado a la formación, les pedimos que nos comentaran sobre el tipo de formación que estaban cursando, así como el nombre de la institución en donde la adquirieron. En esta sección del cuestionario también les preguntamos acerca de las razones que les habían motivado a estudiar el posgrado. Queríamos contrastar si estas motivaciones estaban relacionadas con su experiencia laboral previa en México, con intereses de obtención de titulaciones superiores que les permitieran obtener puestos académicos en México u otras razones, que no establecimos, pero que esperábamos que, con las entrevistas, pudiéramos expandir la gama de motivaciones que influyen en la mente de los estudiantes cuando deciden ir a estudiar un posgrado al extranjero. De igual forma, y siguiendo con este mismo tema, pero en referencia al estatus legal que adquieren los estudiantes en los países de estudios, les pedimos que nos describieran cómo habían vivido el trámite de obtención del permiso que les acreditaba para residir con fines de cursar estudios en Francia y España. Respecto a los requisitos que les solicitaron para ingresar en los centros de estudios, universidades e instituciones de investigación en donde cursaban el posgrado, les pedimos que nos indicaran qué tipo de requisitos les solicitaron a la hora de matricularse. Sobre las motivaciones para seleccionar el país en donde cursaban el posgrado, les pedimos que nos explicaran ampliamente las razones que habían considerado para estudiar en ese país el posgrado. En la etapa de planificación, uno de los primeros contactos que tienen los estudiantes es por internet. Ellos exploran desde México y cualquier otro punto del planeta, el sitio a donde irán para cursar el posgrado. Sobre la forma en la que subsistían en el país de estudios, les preguntamos las modalidades de financiamiento que tenían, además de que les preguntamos que si previamente estuvieron en posesión de becas de manutención o matrícula.

5. **Experiencia en el país de estudios:** En relación con la experiencia de los estudiantes mexicanos de posgrado en el país de estudio, le pedimos que calificaran el nivel de estudios en ese país en comparación con los que habían cursado en México. Además de esto, consideramos importante conocer si las expectativas que los estudiantes tenían respecto a cómo sería el posgrado se habían cumplido. Respecto al imaginario que tenían del sitio donde estudiaban, les preguntamos si dicho sitio era como lo imaginaban y si la dinámica de ese lugar se parecía a la de su ciudad de origen en México. Sobre la socialización en el país de estudios les pedimos que nos describieran el tipo de integración que consideraban que tenían con los autóctonos del país de estudios. Con la intención de comprobar esta respuesta les pedimos que nos mencionaran las nacionalidades de los amigos con los que se reúnen en ese país. Debido a que en la primera exploración que hicimos sobre este tema en el trabajo del DEA, los entrevistados afirmaron que habían sufrido discriminación por ser mexicanos, les preguntamos a los estudiantes que entrevistamos si ellos habían padecido algún tipo de discriminación. Cabe destacar que este estudio preliminar sobre mexicanos cualificados se realizó sólo para el caso de España, es por ello que nos interesaba saber si los estudiantes mexicanos de posgrado habían tenido este tipo de experiencia también en Francia.

Igualmente, con el objetivo de ahondar más sobre la temática de las redes sociales que construyen los estudiantes, una vez estando en el país de estudios, indagamos sobre el rol de las mismas (no sólo en esta etapa de la TF sino también en el resto de ellas). Consideramos que el peso de la socialización refleja el nivel de apertura o cierre en el país de estudios, ya que para prolongar la estancia en el país de estudios (una vez terminados los estudios), las redes de socialización son clave para acceder al mercado de trabajo.

Sobre las actividades recreativas que tienen los estudiantes en los países donde cursan el posgrado les pedimos que nos comentaran sobre las actividades de ocio que tienen en ese país. Para indagar en referencia a su condición laboral les preguntamos por la reglamentación legal de los permisos de estudiantes en esos países, asimismo, averiguamos sobre las posibilidades que tienen los estudiantes extranjeros para trabajar en ese país, además de que les pedimos que nos relataran acerca de su experiencia laboral (si la tenían) y si el trabajo que realizaban correspondía con la formación que adquirieron en México. Queríamos conocer si, para el trabajo que realizaban, estaban capacitados gracias a los estudios y formación previa que habían adquirido o si realizaban trabajos que no correspondían a su formación. También queríamos contrastar dicha experiencia de trabajo en el país de estudios con la experiencia laboral que tuvieron los estudiantes

previamente en México. Para terminar esta sección les solicitamos que nos dieran su opinión sobre el mercado de trabajo en el país de estudios.

6. **El proyecto futuro una vez finalizado el posgrado:** También se indagó sobre los planes para el futuro que tienen los estudiantes mexicanos de posgrado en Francia y España. Debido a que teníamos la intención de conocer sus deseos por permanecer en el país de destino, les preguntamos si tenían la intención de homologar sus estudios previos en los países donde cursaban el posgrado. Con el objetivo de conocer si existían factores que les impedían adaptarse a la sociedad donde estudiaban, les preguntamos qué extrañaban de México, si les gustaría quedarse a trabajar en el país en el que estudiaban o si regresarían a su país de origen. Respecto a la forma de estar en contacto con México, les preguntamos acerca del tipo de medios que usaban y si conservaban una red de colegas que desarrollen su tema de investigación en México, o a través de la cual compartieran sus experiencias profesionales.

3.3.4. Lugares de realización de las entrevistas

Esta fase consistió en explotar fuentes de datos secundarias por medio de técnicas cualitativas. El trabajo de campo en España se realizó en tres ciudades, A Coruña, Barcelona y Madrid. En primer lugar, hicimos un esfuerzo por contactar con mexicanos que cursaban o ya habían terminado el posgrado y que se encontraban en España. En esta fase conseguimos los contactos por medio de redes académicas que previamente habíamos contactado viviendo en México, durante congresos en España y otros países (Alemania, Inglaterra, Dinamarca), y pidiendo a colegas que nos proporcionaran datos de aquellos que pudieran cumplir los requisitos para ser entrevistados.

Como la mayoría de los potenciales entrevistados se encontraban en Madrid o Barcelona, seleccionamos estas ciudades como puntos de encuentro con entrevistados que residían en sitios cercanos a ellas. Logramos acordar que mexicanos residentes en ciudades más lejanas como Valencia o Sevilla se acercaran a Madrid para hacerles la entrevista, así como aquellos que residían en los alrededores de Barcelona accedieron a ser entrevistados en Barcelona.

Los lugares en donde se hicieron las entrevistas estuvieron determinados por la disponibilidad de los estudiantes. Eran sitios flexibles que se adaptaban a sus horarios laborales y de estudios (cafeterías, restaurantes, sitios que cedieron los centros de investigación, domicilio del entrevistado, etc...).

Para la recopilación de la información en Francia se hizo trabajo de campo en París entre los meses de mayo a julio de 2011. Posteriormente en 2013 y 2014 durante las estancias realizadas en el CEPED se volvieron a realizar entrevistas.

También se pudo hacer contacto con los entrevistados gracias a diversos centros de investigación e instituciones: Instituto Universitario de Investigación Ortega y Gasset, Centre D'estudis Demogràfics de la Universitat Autònoma de Barcelona, Centre Population et Développement (CEPED) París Descartes/IRD, Universidad Iberoamericana campus León, Guanajuato, la Casa de México de la Cité Internationale Universitaire de París, Asociación Latinas Activas (París), Asociación Maguey (París).

Se grabaron todas las conversaciones (42 personas en total), las cuales tuvieron una duración desde 30 minutos, las de menor duración, hasta 120 minutos las más largas. Para el análisis de la información se transcribieron todas las entrevistas utilizando el software Express Scribe, que es una herramienta que permite aumentar o disminuir la velocidad de la conversación para poder transcribir con mayor facilidad. Durante el trabajo de campo se llevó, en todos los casos, un diario de campo para completar las observaciones y grabaciones con las anotaciones que surgieran durante las entrevistas.

En la tabla 8 se muestran las modalidades de la recopilación de datos cualitativos. En total recopilamos datos de 56 estudiantes mexicanos que estaban cursando o habían cursado un posgrado en Francia y España. Conocimos la experiencia de 32 mexicanos en España y 24 en Francia. El total de entrevistados por país se relaciona con el tiempo que llevamos desarrollando la investigación en los países analizados. El caso de España es más numeroso porque ya contábamos con una lista previa de potenciales entrevistados que obtuvimos durante la preparación de uno de los trabajos del Diploma de Estudios Avanzados (DEA) en el año 2009.

Se conoció de forma presencial la experiencia de 42 mexicanos que estaban cursando o habían cursado un posgrado en los países seleccionados. Nuestras herramientas analíticas fueron las entrevistas en profundidad y entrevistas grupales. Las entrevistas grupales incluyeron a parejas de mexicanos que fueron a estudiar juntos el posgrado a los países analizados y también colegas que por razones de horarios elegían ser entrevistados juntos.

Tabla 8. Modalidad de las entrevistas.

	España	Francia	Total
Entrevistas a profundidad	14	15	29
Entrevistas grupales	3 (de 2 personas cada uno = 6 personas en total)	2 (2 de 2 personas = 4 y 1 de 3 personas = 3, o sea 7 personas en total)	6 (13 personas)
Cuestionarios complementarios	12	2	14
Total de entrevistados	32	24	56

Fuente: Elaboración propia

Sobre aquellos 42 que entrevistamos personalmente, 29 se desarrollaron de manera individual (sólo el entrevistador con el entrevistado), 4 en grupo de 2 entrevistados y un entrevistador con y 1 grupo de 3 personas más el entrevistador. Las entrevistas en pareja o en trío se realizaron de esa forma por dos motivos: dados los horarios de disponibilidad de los entrevistados –ya que de otra forma se negaban a proporcionar la entrevista- y cuando se trataba de una pareja de estudiantes que habían planteado un plan de profesionalización conjunta estuvimos interesados en obtener más información sobre las oportunidades que tenía cada miembro en el país de estudios.

Las entrevistas presenciales, individuales la mayoría y en pareja, se complementaron con 14 cuestionarios suplementarios que incluimos en la investigación. Sobre la población seleccionada como objeto de nuestra investigación, por medio de “Google Drive”, obtuvimos información complementaria a las entrevistas a profundidad. Subimos a la red un cuestionario con las preguntas clave que desarrollamos basándonos en nuestro guión de entrevista.

Existen ventajas y desventajas de utilizar estos medios para obtener información sobre aquellos mexicanos que estudian o estudiaron un posgrado en los países seleccionados. Las desventajas se relacionan con la falta de control en la selección de los entrevistados por edad, además de que algunos de los cuestionarios dan cuenta de una falta de seriedad por parte de algunos entrevistados, pues consideran tedioso utilizar su tiempo llenando un cuestionario a través de un enlace en la red. Consideramos que, cuando uno realiza una entrevista a profundidad cara a cara, factores como la empatía hacen que se complemente favorablemente el guión de entrevista. Sin embargo, cuando se les envía el enlace y se les solicita a los entrevistados que contesten una pregunta abierta, a veces sólo responden un par de palabras. Eso limita la investigación.

Es una labor ardua localizar a potenciales informantes a través de los cuestionarios. Requiere de una localización por distintos medios de Internet, profesionales, personales, amistosos; incluso de la captación en diversos lugares, en sitios de transporte público o internacional como aeropuertos. En algunas ocasiones la localización de mexicanos con estudios de posgrado puede ser exitosa, pero se puede perder el contacto con el potencial entrevistado porque no hay ningún compromiso que lo obligue a responder el cuestionario.

Contrariamente a estas desventajas, encontramos beneficios que llevan a complementar una investigación social utilizando estas nuevas tecnologías. Realizar este tipo de cuestionarios es una forma barata, aunque no menos exhaustiva en el tratamiento de los datos. Cuando no se cuenta con financiamiento para realizar trabajo de campo, o si se ha desarrollado una parte del trabajo de campo pero se ha terminado el financiamiento antes de completar la investigación, la solución es utilizar las redes sociales como LinkedIn, Facebook, o el correo electrónico. Esto facilita ampliar el número de entrevistados. Pensamos que, cada vez más, serán utilizadas este tipo de herramientas informáticas en investigaciones sociales, porque permiten acceder a un gran número de informantes, estando el investigador localizado en un punto geográfico distante.

Durante la preparación del guión de entrevistas estábamos interesados en analizar el grado de integración con la sociedad en donde estudian los entrevistados. Sin embargo, al realizar un primer análisis de las entrevistas, nos dimos cuenta que los estudiantes de posgrado escasamente experimentan una integración en la sociedad en donde estudian pues en su socialización predominan los estudiantes de su misma nacionalidad, en este caso mexicanos, y permanecen entre compatriotas, pues les resulta más cómodo interpretar sus códigos culturales que entender los de los autóctonos. También socializan con estudiantes extranjeros que están en su misma condición y con los que pueden compartir sus visiones acerca de la sociedad en la que estudian, pues tanto los estudiantes mexicanos como los de otras nacionalidades, parecen compartir una visión que surge al ver desde otro punto de vista al país de estudios. Una vez que se revisaron detenidamente cada una de las entrevistas, ya transcritas y contrastarlas, con las teorías previamente abordadas en las fases uno y dos, se eligieron los extractos más representativos de los discursos que aparecían más repetidamente para dar forma a los hallazgos del análisis cualitativo.

3.3.5 Perfiles de los entrevistados

Se entrevistó a un total de 56 personas, de los cuales 20 eran varones y 36 mujeres (tabla 9). Casi la mitad de los entrevistados nació en el Distrito Federal (D.F.), el resto pertenecía a distintas regiones del país, pacífico, norte y sur (tabla 10).

Tabla 9. Sexo de los entrevistados

	España	Francia	Total
Hombre	12	8	20
Mujer	20	16	36
Total	32	24	56

Fuente: Elaboración propia

La mayor presencia femenina dentro de nuestras entrevistadas se debe a que las mexicanas aceptaron más ser entrevistadas que los varones. Incluso, si bien contactamos con parejas de mexicanos que estudiaban posgrados en Francia y en España las mujeres accedían ser entrevistadas y los varones no se presentaban a la entrevista.

Tabla 10. Ciudad de origen en México y ciudad de estudios en España.

Lugar de nacimiento	Ciudad de Estudios
D.F.	Barcelona
Puebla	Sevilla
Chihuahua	Valencia
Tijuana	Coruña
D.F.	Sevilla
D.F.	S. Compostela
D.F.	Barcelona
Guadalajara	Madrid
D.F.	Madrid
D.F.	Barcelona
Reynosa	Barcelona
Aguascalientes	Barcelona
Aguascalientes	Barcelona
Oaxaca	Coruña
León	Valencia
Mérida	Coruña
D.F.	París
Sonora	Barcelona
Toluca	Barcelona
D.F.	Valencia
Veracruz	A Coruña
BCN	Madrid
D.F.	Madrid

Michoacán	Madrid
Veracruz	Madrid
D.F.	A Coruña
D.F.	Madrid
Baja California	Madrid
D.F.	Córdoba
D.F.	Valencia
Aguascalientes	Madrid

Fuente: Elaboración propia

Entre los lugares de nacimiento de los entrevistados, sólo el Distrito Federal y Guadalajara son grandes metrópolis. El resto son ciudades menores que, aunque capitales estatales, no concentran la población y servicios que el Distrito Federal o Guadalajara. El tamaño de la ciudad de origen no condiciona la elección de la ciudad donde se forman. Uno podría pensar que al elegir la ciudad para cursar el posgrado los estudiantes analizan la similitud con el lugar de donde son originarios o en donde han vivido la mayor parte de su vida. No obstante, son factores en los que predominan los sitios de ubicación de los centros educativos o lugar de residencia habitual de sus redes sociales –como pueden ser los contactos académicos-, las cuales los llevan a seleccionar el sitio de formación en el extranjero.

Tabla 11. Ciudad de origen en México y ciudad de estudios en Francia

Lugar de nacimiento	Ciudad de Estudios
Cuernavaca	París
D.F.	París
D.F.	París
Toluca	París
D.F.	París
Toluca	París
Morelia	París
Tampico	París
Monterrey	París
D.F.	París
D.F.	París
Toluca	París
Cuernavaca	París
Toluca	París
D.F.	París
D.F.	París
Guadalajara	París
Chihuahua	París
Monterrey	París
Tampico	París

Estado de México	París
Toluca	Grenoble
Hidalgo	París
Saltillo	París

Fuente: Elaboración propia

Respecto al estado civil de los entrevistados en Francia y España, en donde realizamos más entrevistas –véase tabla 12-, se da un reparto casi homogéneo de personas unidas y no unidas. Dentro de la categoría unidas incluimos aquellos que están casados, que tienen pareja de hecho o que viven en unión libre. No unido se refiere a aquellos que no comparten el lugar de residencia con sus parejas y que tampoco han formalizado legalmente la unión.

Tabla 12. Estado civil de los entrevistados.

	España	Francia	Total
No unido	19	13	32
Unido	13	11	24
Total	32	24	56

Fuente: Elaboración propia

Los entrevistados están en edad productiva y reproductiva, además sus parejas son: mexicanos, franceses, españoles en su mayoría. Pero también, de entre aquellos que residen en España, tuvimos dos casos con parejas italianas y francesa respectivamente. En el caso francés quienes tenían pareja era autóctona del país de estudios. Algunos conocieron a su pareja antes de venir a formarse y otros la encontraron una vez residiendo en ese país mientras estudiaban. No tienen hijos, se encuentran en una etapa de construcción de su futuro profesional, iniciando proyectos laborales o estudios que afianzarán su situación económica futura.

Las trayectorias formativas de quienes cursan un Máster profesional son distintas a las de los que se encaminan a un Máster de investigación con el objetivo de continuar su formación a través de un doctorado. Según los datos obtenidos sobre la situación de los estudiantes mexicanos en Francia, encontramos que los estudiantes mexicanos en Francia son más numerosos en los cursos de Máster que en los de doctorado. Hablaremos más de esta distribución y su evolución en la última década en el capítulo cinco de esta tesis.

Tabla 13. Título de Máster y tipo de institución de estudios en España.

Máster	Institución	Tipo de Institución
Intenational Management	EADA Business School	Universidad Privada
Mercadotecnia	EADA Business School	Universidad Privada
Marketing y Dirección de Empresas Agroalimentarias	Universitat Politècnica de Valencia	Universidad Pública
Economía de la Empresa y Métodos Cuantitativos	Universidad Carlos III	Universidad Pública
Economía de la Empresa y Métodos Cuantitativos	Universidad Carlos III	Universidad Pública
Recursos Humanos	Universidad Complutense de Madrid	Universidad Pública
Turismo y Mediación Didáctica del Patrimonio	Universitat de Barcelona	Universidad Pública
Teoría y práctica del Documental Creativa	Universidad Autónoma de Barcelona	Universidad Pública
Fotografía	EFTI Escuela de Fotografía y Centro de Imagen	Universidad Privada
Educación Social	Universidad de Sevilla	Universidad Pública
Derecho Comunitario	Universidad Carlos III	Universidad Pública
Estudios de la Unión Europea	Universidade da Coruña	Universidad Pública
Estudios de la Unión Europea	Universidade da Coruña	Universidad Pública
Política criminal y seguridad	Universitat de Barcelona	Universidad Pública
Máster en Movilidad Humana	Universidad de Valencia	Universidad Pública
Biología Molecular, Celular y genética	Universidade da Coruña	Universidad Pública
Astrofísica	Autónoma de Madrid	Universidad Pública
Estadística e Investigación de Operaciones	Universidade de Santiago de Compostela	Universidad Pública
Física	ICFO - The Institute of Photonic Sciences	Instituto técnico
Actuaría	Universidad Complutense de Madrid	Universidad Pública

Fuente: Elaboración propia

Tabla 14. Título de Doctorado y tipo de institución de estudios en España.

Doctorado	Institución	Tipo de Institución
Física Médica	Universidad de Sevilla	Universidad Pública
Estadística e Investigación de Operaciones	Universidade da Coruña	Universidad Pública
Alto Rendimiento Deportivo	Universidad de Sevilla	Universidad Pública
Ciencias Políticas	Universidade de Santiago de Compostela, USC	Universidad Pública
Migraciones Internacionales	Instituto Universitario de Investigación Ortega y Gasset	Entidad privada, adscrito a una univ. pública
Población	Universidad Autónoma de Barcelona	Universidad Pública
Población	Universidad Autónoma de Barcelona	Universidad Pública
Población	Universidad Autónoma de Barcelona	Universidad Pública
Población	Universidad Autónoma de Barcelona	Universidad Pública
Derecho	Universidade da Coruña	Universidad Pública
Movilidad Humana	Universidad de Valencia	Universidad Pública
Física	ICFO - The Institute of Photonic Sciences	Instituto técnico
Economía de la Empresa y Métodos Cuantitativos	Universidad Carlos III de Madrid	Universidad Pública
Economía de la Empresa y Métodos Cuantitativos	Universidad Carlos III de Madrid	Universidad Pública
Gobierno y Administración Pública	Instituto Universitario de Investigación Ortega y Gasset	Entidad privada, adscrito a una univ. pública
Sociología Rural	Universidad De Córdoba	Universidad Pública
Sociología	Universidad de Valencia	Universidad Pública

Fuente: Elaboración propia

Tabla 15. Título de Máster y tipo de institución de estudios en Francia.

Máster	Institución	Tipo de Institución
Virología	Universidad París 7, Dennis Diderot	Universidad Pública
Gestion Hoteliere	Ecole Internationale d'hôtellerie et de management	Universidad Privada
Empresas y Marketing	Ecole de Commerce de Pau	Universidad Privada
Urbanismo	París 1 Panthéon-Sorbonne	Universidad Pública
Matemáticas aplicadas a Biología y Medicina	París 7 Dennis Diderot	Universidad Pública
Comercio	Ecole Hauts Etudes de commerce	Universidad Privada
Museología	Museo Nacional de Historia Natural de París	Institución Pública

MBA EGADE	Doble Diploma con HS	Universidad Privada
Master 1 en Desarrollo Sustentable y Máster 2 en Desarrollo Sustentable y Medio Ambiente	(M1 en París 10) y (M2 Instituto de Geografía)	Universidad Pública
Business Management	Ecole Supérieur de Commerce Rouen	Universidad Privada
Desarrollo Económico y Social	La Sorbonne	Universidad Pública
Sistemas de información y sistemas reactivos	Grenoble	Universidad Privada
Administración Estratégica de Turismo	Niza	Universidad Privada
Business Management	Dauphine	Universidad Privada
Negocios Internacionales	Escuela de Comercio	Universidad Privada
Innovation, Strategy and Entrepreneurship	Grenoble École de Management	Universidad Privada

Fuente: Elaboración propia

Tabla 16. Título de Doctorado y tipo de institución de estudios en Francia.

Doctorado	Institución	Tipo de Institución
Doctorado en Microbiología	París 6	Universidad Pública
Doctorado en Matemáticas Aplicadas	París 6	Universidad Pública
Doctorado en Ciencias Humanas y Sociales	París 5	Universidad Pública
Doctorado en Conocimiento y Civilización con especialidad en Filosofía	(Universidad de Lyon)	Universidad Pública
Doctorado.	Institut de Mathematiques de Jussieu (IMJ) en la Universidad París VI Pierre et Marie Curie	Universidad Pública

Fuente: Elaboración propia

3.4. Limitaciones de la metodología

De acuerdo a Rodríguez (2009), dentro de la dimensión cuantitativa medir el stock de flujo migratorio mexicano, los cambios en las características sociales, educativas y laborales es un tema de interés actual para académicos y legisladores. Sin embargo, existen poblaciones casi imperceptibles en las fuentes estadísticas. Ese es el reto que afrontamos en esta investigación, acercarnos a dimensionar a los estudiantes mexicanos en dos países con administraciones distintas y con una lógica distinta en el ingreso a los estudios superiores.

La falta de datos en muchos países de la OCDE sobre los flujos permanentes y temporales de los migrantes internacionales según el nivel de calificación hace difícil la comparación de

este tipo de flujo migratorio a nivel mundial (OCDE, 2002). Las fuentes de información que proporcionan estimaciones sobre los estudiantes mexicanos en el extranjero no son adecuadas para el análisis de la trayectoria formativa de esta población objetivo en Francia y España.

Los datos son difícilmente comparables porque se remiten a conceptos no equivalentes. En el caso de Francia las fuentes miden matriculaciones en el sistema de educación superior que no necesariamente implican la residencia en el país. En el caso de España es sencillo acceder a las autorizaciones de Extranjería⁹³ para conceder permisos de estudios anualmente. No obstante, obtener las matriculaciones al sistema de educación superior es todo un reto.

Uno de los obstáculos con los que se encuentran los estudiosos de este tipo de movilidad humana es que hay pocos datos para dimensionarla, por lo que, para conocer más sobre las trayectorias de los estudiantes una vez finalizados los estudios, es necesario realizar otras investigaciones de tipo cualitativo, enfocadas a áreas disciplinarias y grados educativos (Trejo y Sierra, 2014).

Estas restricciones han dificultado la generación de información cuantitativa utilizando fuentes de diverso origen y naturaleza. Por ese motivo hemos utilizado para este análisis exploratorio: los registros administrativos sobre estudiantes extranjeros en España, la matrícula de centros de educación superior en Francia, además de las becas otorgadas por el Consejo de Ciencia y Tecnología en México (CONACYT).

De acuerdo a la OCDE (2002), hay varias fuentes de datos que se pueden utilizar para evaluar los stocks y los flujos de personas altamente calificadas en los países receptores de la OCDE. Estos incluyen a los censos de población, los registros de población, las encuestas de población activa, los registros administrativos de datos sobre permisos para estudiantes extranjeros en los dos países y/o residencia, las encuestas y los estudios de casos específicos. Sin embargo, por sí solo, ninguno de estos constituye un medio totalmente satisfactorio de la medida, porque, para esta investigación, requerimos dimensionar a los estudiantes mexicanos de posgrado en los dos países seleccionados.

Tal y como señala un estudio de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), hay pocas estadísticas sobre el tema, lo cual dificulta realizar un análisis desagregado; los trabajos de campo son raros y comúnmente basados en un número reducido

⁹³ Oficina que regula la estancia de extranjeros en España y en la cual se tramitan los permisos para extranjeros de estancia por estudios, y otros motivos de residencia.

de observaciones (Pellegrino, 2001). Para verificar esta condición realizamos una profunda exploración de las fuentes de datos en los dos países de acogida (Francia y España) y en el de origen (México). A continuación realizamos un apunte sobre la naturaleza de las fuentes y el organismo que recolecta dicha información.

Tabla 17. Fuentes para la medición de la movilidad altamente cualificada.

Los censos de población	Los registros de población	Las encuestas de población activa	Las fuentes administrativas
Son exhaustivos en la cobertura pero se realicen muy poca frecuencia y no siempre proporcionan la información deseada. No cuantifican estudiantes internacionales.	Dan prioridad a datos demográficos y, en cierto sentido, la migración, aspectos tales como la fecha de entrada al país, la duración prevista de la estancia, etc... No proporcionan información sobre los niveles educativos o de mercado de trabajo.	Son la principal fuente de información disponible para realizar comparaciones internacionales aunque plantean problemas (por ejemplo, tamaño de la muestra). Estos datos no cuantifican estudiantes internacionales.	Proporcionan información relevante pero no son útiles para hacer uso de los conceptos, definiciones y las clasificaciones necesarias para el cálculo de las estadísticas internacionales. Estos datos no cuantifican estudiantes internacionales.

Fuente: OCDE (2002)

En la tabla 17 se muestran las fuentes de datos que hemos localizado para llevar a cabo una medición de la movilidad altamente cualificada en los países seleccionados para este trabajo.

Dados estos límites, exploramos todo tipo de fuente de datos que nos pudiera dar una pista sobre migrantes mexicanos con nivel de estudios universitarios y fuentes de cualquiera de los dos países que nos interesaban para esta investigación.

Como hemos dicho anteriormente, la cuantificación de RHAC y de migración estudiantil es reciente. Las fuentes de información, que dan cuenta sobre las dimensiones y cambios en la migración internacional de mexicanos, en su mayoría, se concentran en medir a mexicanos de baja cualificación que migran a EE.UU. Los esfuerzos más recientes para cuantificar a mexicanos cualificados han sido realizados utilizando fuentes de EE.UU. (Lozano y Gandini 2010; Arvizu, 2012). Si bien las fuentes se elaboraron para medir migraciones, son pocas las investigaciones que han recolectado datos confiables sobre estudiantes mexicanos. Por lo que en el transcurso de la investigación nos percatamos que, a pesar de que la movilidad estudiantil encaja en el concepto de inmigración cualificada, las fuentes que se habían utilizado para medir a migrantes cualificados no podían proporcionarnos información sobre las trayectorias formativas de los estudiantes mexicanos de posgrado en Francia y en España.

En los casos de Francia y España, se han realizado pocos trabajos sobre migraciones mexicanas de alta cualificación –tal como lo hemos mencionado en el prefacio- (Lozano y Gandini, 2010; Calva, 2014; Alarcón 2000, 2001 y 2007). Por ello, el acceso es limitado y dificulta la comparación entre países. Más aún, en el caso de España, este trabajo es pionero en generar información sobre los contextos en los que se desenvuelven los estudiantes, antes, durante y después de haber concluido los estudios. Es por eso que recurrimos a otras fuentes para dimensionar esta movilidad humana.

Por estos inconvenientes fue necesario realizar una búsqueda exhaustiva de datos para lograr algún dimensionamiento de la magnitud de la migración estudiantil mexicana en el extranjero, en Francia y España. Concretamente, con tal fin y con la intención de utilizar o desechar las fuentes que nos permitieran obtener algún tipo de información sobre los mexicanos altamente cualificados que residen fuera del país, exploramos fuentes de datos que nos indicaran el nivel de estudios de los migrantes mexicanos en esos países. Sin embargo, como lo hemos dicho, nos encontramos con que la mayoría de ellas estaban hechas con otros fines y nos proporcionaban poca o limitada información al respecto.

En el estudio de las TF, resulta importante considerar las disciplinas de los estudiantes mexicanos de posgrado, ya que estas pueden ayudar a explicar el éxito o fracaso de su incorporación laboral una vez finalizado el posgrado. No obstante, nuestro análisis se centró en conocer la TF de los estudiantes por medio de las cuatro etapas de la TF expuestas anteriormente, hecho que será considerado en desarrollos posteriores de esta investigación.

Después de haber indagado las diferentes fuentes de datos que proporcionan una idea sobre la magnitud de estudiantes mexicanos que se encuentra realizando estudios en Francia y España, es necesario aclarar que algunas de ellas no son del todo precisas, pues quedan fuera estudiantes mexicanos que tienen otro estatus migratorio. Por ejemplo, en las fuentes españolas encontramos información sobre los permisos de estancia temporal por motivos de estudios. Sin embargo, hemos encontrado casos, durante el trabajo sobre terreno, de estudiantes mexicanos que tienen permiso de residencia o doble nacionalidad. Estos casos quedan fuera de esa fuente de datos.

Por otra parte, una vez analizadas las fuentes francesas, encontramos que aquellas que proporcionan datos de los estudiantes matriculados en los sistemas universitarios, dificultan determinar cuántos de estos estudiantes son estudiantes de posgrado. Sin embargo, hay otras fuentes de información como los datos de Campus France que nos pueden proporcionar

más información sobre el tema. Mientras que de las fuentes de datos mexicanas, podemos decir que estas no han sido generadas con el objetivo de dimensionar la movilidad estudiantil y que las investigaciones realizadas por académicos, que buscan proporcionar datos al respecto, están en desarrollo y aún no se cuenta con datos precisos ni generalizables sobre los estudiantes mexicanos que realizan un posgrado en el extranjero. Si bien con los datos del CONACYT se puede obtener información sobre los estudiantes que han sido beneficiados con una beca para financiar sus estudios de posgrado, ya sea en México o en el extranjero, esta fuente deja fuera a todos aquellos estudiantes que realicen estudios de posgrado con otro tipo de financiamiento. Las demás fuentes mexicanas que proporcionan datos sobre mexicanos en el extranjero se limitan a tratar el último grado de estudios adquirido y están diseñadas para dimensionar el caso de las migraciones mexicanas hacia EE.UU., que, como hemos mencionado anteriormente, aunque ese país concentra la mayor parte de la migración cualificada mexicana, sigue predominando un perfil de baja cualificación entre los migrantes mexicanos en EE.UU.

Por tanto, aunque los datos de las becas CONACYT dejan fuera a una parte de los estudiantes mexicanos en movilidad internacional –los ya mencionados estudiantes que utilizan otros medios para cubrir sus formaciones en el extranjero- sí pueden ayudarnos a desvelar las redes académicas que hay detrás de la selección de país de estudios, pues se ha encontrado una conexión entre la institución de formación de los profesores de universidades en México y la elección del sitio de estudio (por ejemplo las que han realizado Gérard y Grediaga, 2012).

También es importante mencionar que, cuando seleccionamos los dos países de análisis, en realidad no habíamos imaginado que fueran tan diferentes. El costoso traslado a los países seleccionados para realizar esta investigación fue un aspecto que dificultó la realización del trabajo de campo y las entrevistas en profundidad. Según nuestra hipótesis, en este trabajo, a través del análisis cualitativo hemos capturado los tipos de discursos y relatos más representativos de la movilidad estudiantil altamente cualificada –véase capítulo 7-. Paralelamente, se disminuyó la velocidad de avance en el trabajo de campo por un desconocimiento de los tiempos de desplazamiento en los sitios en donde realizamos las entrevistas, pues este factor restringía la posibilidad de concretar un mayor número de entrevistas.

Actualmente conocemos que una serie de investigadores interesados en el tema están recolectando información sobre los estudiantes mexicanos en movilidad internacional por

medio de cuestionarios online y entrevistas (es el caso del ROMAC), pero las fuentes de datos aún están en construcción. Sin embargo, durante el desarrollo de esta investigación, los hallazgos del ROMAC aún no han sido finalizados para incluirlos en este trabajo.

Una vez que establecimos el objetivo de buscar a estudiantes extranjeros matriculados en IES en Francia y en España, nuevamente, nos encontramos con inconvenientes para realizar un análisis comparativo con los datos disponibles por país. Por un lado, para el caso francés pudimos acceder online descargando informes de las distintas IES para conocer las instituciones, nivel y disciplina en las que se forman los estudiantes mexicanos. Por otro lado, en España no podemos conocer la distribución por tipo de disciplina e institución, porque no fue posible conseguir la información en el Ministerio de Educación. Si bien se publican los Datos y Cifras del Sistema Universitario Español (SUE), no se trata esa información para los mexicanos. Esa fue una condición restrictiva que colocó el análisis cuantitativo en una situación difícil, que, si bien solventamos utilizando los informes de fundaciones, hubiese sido más pertinente contar con datos similares en los dos países de recepción.

Finalmente, en el caso español hicimos un dimensionamiento utilizando los datos de la Secretaría General de Inmigración y Emigración, basados en los Números de Identificación de Extranjero (NIE), sabiendo las limitaciones de estos datos, pues, como ya lo mencionamos incluyen en ello a personas que forzosamente no son estudiantes y que pueden ser estudiantes de lenguas, estudiantes móviles que permanecen más de tres meses e investigadores visitantes que son documentados con ese tipo de tarjeta en su estancia en España.

Conclusión del capítulo 3.

Esta sección concentró el cuerpo metodológico de la tesis, misma que dirige la recolección de los datos cuantitativos, cualitativos y fuentes de información legislativas para nutrir de insumos que den respuesta a las preguntas formuladas tanto en el marco teórico de este trabajo –ver el capítulo 1- como en el planteamiento de la investigación –ver capítulo 2-.

En los tres casos de fuentes de información utilizadas para obtener indicativos de los estudiantes mexicanos de posgrado exploramos los datos a los que pudimos acceder en México, España, Francia y de otros Organismos Internacionales (como son, la UNESCO, OCDE y Eurostat) ubicando sus bondades limitaciones para conseguir un dimensionamiento, operacionalización y caracterización de la población objetivo.

Asimismo, después de realizar la ya mencionada exhaustiva exploración de las fuentes de datos existentes, nos percatamos de que en Francia hay una tradición más antigua y amplia para dimensionar la movilidad estudiantil internacional. En el caso de España, para hacer estimaciones sobre los estudiantes internacionales, otras investigaciones han utilizado datos sobre visados, aunque no es una fuente de información confiable, pues los datos difieren de los presentados en los informes anuales del Ministerio de Educación español (que registran las matriculaciones en el sistema universitario español). A estos datos sólo se puede acceder hasta un nivel regional y no por país de origen.

Dado que existen estos obstáculos, es difícil proporcionar datos sobre la internacionalización de las trayectorias formativas de los estudiantes mexicanos de posgrado que es el objetivo principal de este trabajo de tesis. Por ello, a través de las entrevistas y datos cualitativos, que se obtuvieron de conocer los proyectos migratorios y Teoría Fundamentada (GT) de 56 estudiantes mexicanos que entrevistamos en Francia y España. Éstos se analizarán utilizando la metodología propuesta por la GT con el objetivo de crear una tipología de perfiles de los estudiantes y categorizarlos de acuerdo a sus especificidades particulares. La meta última de este procedimiento es reconstruir las GT de los estudiantes mexicanos de posgrado –esos hallazgos podrán ser ubicados en las conclusiones generales de la tesis-.

Finalmente, a pesar de que esta investigación se ha realizado durante varios años, en su consecución nos encontramos con obstáculos, entre otros, nos topamos con la dificultad para acceder a los datos españoles sobre los mexicanos matriculados en el Sistema de Educación Superior Español –para paliar esta limitante recurrimos a otras fuentes como son los informes producidos por otras organizaciones españolas, particularmente los elaborados por la Fundación Ciudadanía y Desarrollo (C y D)-. Dichos motivos aún abren algunas puertas metodológicas para continuar con este tema, así pues, en la conclusión general de este trabajo se indicarán los senderos que restan por recorrer para ahondar en la comprensión de la movilidad estudiantil mexicana de posgrado en Francia y en España –ver la sección de puertas abiertas para el futuro ubicada en las conclusiones generales-.

CONCLUSIÓN DE LA PRIMERA PARTE

Después de haber enmarcado a la movilidad estudiantil como un tipo de movilidad altamente cualificada que ocurre en el contexto de la *Sociedad del Conocimiento* (primer capítulo), revisamos las conceptualizaciones sobre los estudiantes en movilidad internacional (segundo capítulo) y las fuentes de datos cuantitativos (tercer capítulo).

En el segundo capítulo hemos generado una propuesta teórica que permite acercarse a la población objeto de estudio a través de un contenido conceptual distinto, ya sea tanto discutiendo las propuestas para estudiarlo como un fenómeno en movilidad, como aproximándonos desde la discusión existente sobre los posicionamientos que se inclinan por abordarlo como un tipo de población que se define como migrante. Además, en ese mismo capítulo propusimos también estudiar el recorrido que realizan los mexicanos matriculados en posgrados en Francia y en España, por medio del análisis de las fases de la trayectoria formativa (TF), incluyendo las propuestas de varios autores para estudiar el proyecto migratorio (PM). Esta metodología es innovadora porque si bien existen investigaciones que han estudiado a los mexicanos que se forman en el extranjero, éstas no lo han hecho de una forma tan complementaria, es decir analizando las fases de la TF –expuestas en el capítulo 2, sino que se han concentrado más en el PM o en su análisis en México, una vez que han finalizado sus formaciones y forman parte de los cuerpos académicos del país.

Tal como mencionamos en el capítulo 2, la OCDE, UNESCO y EUROSTAT entienden por *“estudiantes móviles internacionalmente”* como *aquella población que ha cruzado una frontera nacional para estudiar, o que está inscritos en un programa de educación a distancia en el extranjero. Estos estudiantes no son residentes ni ciudadanos en el país o donde estudian.* Por ese motivo, para analizar las TF de los estudiantes mexicanos buscamos poder realizar un dimensionamiento comparable entre los dos países de acogida analizados en esta investigación. Así pues, seleccionamos a la población objeto de estudio bajo esa delimitación (sólo abordaremos el caso de estudiantes mexicanos que cruzaron una frontera para adquirir titulaciones de posgrado en Francia y en España, esta definición coincide con la utilizada por la UNESCO y la OCDE). Este conjunto

de estudiantes es el que cumple con las etapas la TF, planteadas como eje de esta investigación. No obstante, conocemos que hay estudiantes de otras nacionalidades en IES francesas y españolas, éstos tienen permisos de residencia por sus antecedentes migratorios familiares (hijos de ciudadanos comunitarios, cónyuges de ciudadanos comunitarios, en el caso español cuentan antecedentes familiares de parentesco que conducen a permisos de residencia), pero quedarán fuera dentro del dimensionamiento cuantitativo porque no son captados por las fuentes de datos (en los capítulos cuarto y sexto), la cual hace referencia a que éstos se trasladan al país de formación con la idea de estudiar, porque estos son comparables tanto para México como para los dos países de destino.

Para analizar los contextos institucionales de los países de origen y destino se analizará un aspecto estructural, como es el legislativo, con el objetivo de entender el entorno que acoge a los estudiantes mexicanos en Francia y en España, puesto que, como se comentó en el planteamiento de esta investigación –capítulo 2- el contexto institucional influye en la traza de la TF.

Finalmente, a través de la *Teoría Fundamentada* y el análisis cualitativo nos acercamos a los sujetos implicados en estas movilidades como RHAC –ver en el capítulo las razones por las que los estudiantes en movilidad internacional son un tipo de migrantes cualificados-, es decir, este estudio forma parte de las pesquisas sobre migración altamente cualificada pues aquí se analizan tanto las legislaciones, como las fuentes de datos en los dos contextos de acogida (francés y español) para la gestión de este tipo de colectivo y su relación con los estudiantes provenientes en TE –véase el capítulo 5-. En la siguiente parte de este escrito daremos cuenta de los contextos en origen (México) y en el destino (Francia y España) para detonar, incrementar y diversificar la movilidad estudiantil mexicana en los últimos años -ver capítulo 4-. En los posteriores capítulos que conformarán la tercera parte, utilizando la *Teoría Fundamentada* codificaremos, fraccionaremos y reconstruiremos los datos discursivos del estudiantado mexicano de posgrado entrevistado –véanse capítulos 7 y 8-.

**SEGUNDA PARTE. LA
ESTIMULACIÓN DE LA MOVILIDAD
INTERNACIONAL: LOS MARCOS
INSTITUCIONALES DE MÉXICO Y LOS
PAÍSES DE ACOGIDA.**

La movilidad internacional estudiantil se enmarca en un contexto global en el que las políticas promueven cada vez más una internacionalización de los sistemas educativos. Con el objetivo de atraer a estudiantes extranjeros, los países de acogida han creado dispositivos (becas, agencias de promoción y gestión para encaminar la movilidad internacional; tales como Campus France y el Servicio Español para la Internacionalización de la Educación -SEPIE- y convenios entre IES).

Paralelamente los Estados de procedencia de los estudiantes en movilidad internacional para formarse practican lógicas propias que se vinculan con la evolución y fortalecimiento de sus Sistemas Educativos. En el caso mexicano el envío de estudiantes para formarse a nivel posgrado se explica parcialmente (puesto que existen estudiantes que realizan movilidad internacional financiados por créditos, recursos familiares o recursos propios) por las políticas nacionales que favorecieron en las décadas de los setenta y ochenta el dotar de recursos económicos a estudiantes que quisieran formarse en el extranjero. No obstante, desde finales de los noventa hasta la actualidad el patrón de las becas CONACYT para estudiar en el extranjero ha reducido su presupuesto (véase capítulo 4). El objetivo nacional actual radica en fortalecer el posgrado nacional a través de mecanismos que avalan la calidad de los programas y financian la formación de recursos humanos en México.

Esta segunda parte se compone de tres capítulos. En el capítulo 4 trataremos tanto los dispositivos mexicanos para internacionalizar la Educación Superior en México, así como los mecanismos para atraer y expulsar y dirigir la movilidad internacional estudiantil mexicana en Francia y en España; simultáneamente, dimensionaremos cuantitativamente a la movilidad estudiantil mexicana de posgrado (véase capítulo 6) utilizando las fuentes a las que hemos podido tener acceso (ver metodología en el capítulo 3). Buscamos relacionar los mecanismos de atracción de estudiantes internacionales -tales como la ampliación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) de la UE, y los dispositivos de ambos países-. El capítulo 5 es el puente entre ambos contextos ya que en él determinamos las políticas de gestión y legislaciones en Francia y España para acoger a los estudiantes extranjeros en movilidad internacional.

**CAPÍTULO 4. RETORNO O ANTESALA PARA
QUEDARSE: DISPOSITIVOS INSTITUCIONALES
MEXICANOS IMPULSORES DE LA MOVILIDAD
INTERNACIONAL ESTUDIANTIL**

El tipo de contexto institucional en el país de origen influye en la inserción laboral futura una vez que se egresa de las Instituciones de Educación Superior en México (IESM), así como la realización de los proyectos de vida. Si bien, hace algunas décadas en México era posible lograr una movilidad social por medio de los estudios universitarios, en la actualidad es cada vez más difícil hacerlo por esa vía, siendo menos común lograr una incorporación al mercado de trabajo de forma exitosa⁹⁴. Es por eso que en esta sección hablaremos del nivel educativo de la población mexicana y de las posibilidades de inserción laboral en función del grado adquirido. Puesto que la hipótesis que buscamos confirmar en este capítulo es que los factores estructurales mexicanos (sistema jurídico en materia de educación superior, el mercado de trabajo, los subsidios para fomentar la movilidad estudiantil al exterior) influyen para aumentar la movilidad estudiantil mexicana al extranjero. Para ello los objetivos que nos hemos planteado cumplir en este capítulo son: hacer una revisión del marco jurídico en materia de educación el país, desvelar cómo, a partir de la década de los 80's se ha experimentado un aumento en la movilidad estudiantil mexicana hacia el extranjero, identificar cuál es la posición de México dentro de la movilidad estudiantil a nivel internacional y mostrar como las becas para la formación de investigadores en México han contribuido en aumentar y direccionar la movilidad estudiantil mexicana al extranjero.

Los egresados de las Instituciones de Educación Superior en México (IESM) tienen ciertas aspiraciones y motivaciones, al incumplirlas actúan como factores que expulsan a formarse en el extranjero. Estas lógicas individuales que dirigen a los estudiantes mexicanos son estrategias de movilidad en las que intervienen varios factores, a saber: una multiplicación de acuerdos de movilidad, becas⁹⁵, etc... En este capítulo presentaremos el escenario de partida en México que se dirigen a estudiar un posgrado a Francia y España. Seguidamente hablamos de la distribución porcentual por sexo y grupo de edad de la población mexicana con posgrado y de su distribución por entidad federativa. En la segunda parte, dado que, consideramos que los factores institucionales generan las condiciones necesarias para que sean expulsados a formarse en el extranjero los egresados de IESM, buscamos tratar también el panorama de la política mexicana de fortalecimiento al posgrado nacional presentando

⁹⁴ Utilizamos los Tabulados del Cuestionario Básico del Censo Nacional de Población y Vivienda de 2010, para proporcionar un panorama sobre el nivel de escolaridad en el país para caracterizar a la potencial población estudiantil mexicana que podría partir para formarse a nivel posgrado en el extranjero (O sea son los datos del Censo de población y vivienda en México realizado en el 2010, mismos que descargamos en 2015 para realizar este epígrafe).

⁹⁵ Para fomentar para mejorar la enseñanza en el país a través de incorporación de los conocimientos de forma internacionalizada y así evitar una endogamia científica.

datos sobre la evolución porcentual de las becas subsidiadas por el CONACYT para cursar posgrados en México y en el extranjero desde 1971 hasta 2011 y utilizando datos de los informes anuales del CONACYT presentamos la evolución de becarios mexicanos en el extranjero según los principales países de destino.

4.1. Factores institucionales detonantes de la expulsión de los estudiantes mexicanos

Existen varios factores institucionales que, desde México, empujan a los estudiantes a formarse en el extranjero. Es decir, esta movilidad ocurre por antecedentes relacionados con el contexto de partida. Los factores que hemos considerado son: la educación en México, las instituciones educativas, la legislación nacional que regula a las instituciones de estudios superiores, las becas como detonadoras de la movilidad y el perfil sociodemográfico de los estudiantes. Éstos influyen desde el país de origen para la construcción de rutas estudiantiles⁹⁶ hacia el extranjero.

En la tabla 18 se muestra información sobre la población mexicana de 12 años y más por nivel de escolaridad según condición de actividad económica y de ocupación. Observamos que aquellos que no completaron el nivel de estudios de secundaria, muestran el porcentaje más bajo de ocupación con 28 puntos porcentuales, y quienes han completado la secundaria, así como, la educación media superior muestran porcentajes mayores al 50% en su condición de actividad.

Tabla 18. Población de 12 años y más por nivel de escolaridad según condición de actividad económica y de ocupación⁹⁷ en 2010.

Escolaridad	P12+	PEA	PEI
Total	100	53	47
Sin escolaridad y preescolar	100	38	62
Primaria ¹	100	46	54
Secundaria incompleta	100	28	72
Secundaria completa	100	61	39
Estudios técnicos o comerciales con primaria terminada	100	44	56
Educación media superior	100	56	44
Educación superior	100	71	29

Fuente: Elaboración propia con datos del Censo de Población y Vivienda, 2010 (INEGI, 2010).

⁹⁶ Me refiero a los caminos o direcciones que toman los estudiantes para llegar al país donde estudian un posgrado, en el caso descrito esas directrices se trazan hacia el extranjero.

⁹⁷ En esta tabla P12+ se refiere a la población mayor de 12 años, PEA a la población económicamente activa y PEI a la población económicamente inactiva.

Respecto al caso que nos interesa, los estudiantes egresados de primer ciclo, observamos que aquellos que obtuvieron un título de educación superior tienen el mayor nivel de ocupación (véase tabla 18). Los egresados de licenciatura en México, tienen casi el mismo nivel de ocupación que quienes solo estudian secundaria. Estos datos nos muestran que el tener un mayor nivel de formación no es un factor que obligatoriamente incremente las posibilidades de incorporación laboral en México pero tener un título de licenciatura sí incrementa las posibilidades de ocupación. Sobre este mismo grupo que tiene estudios superiores se observa aquellos que integran este colectivo son quienes tienen menores tasas de inactividad.

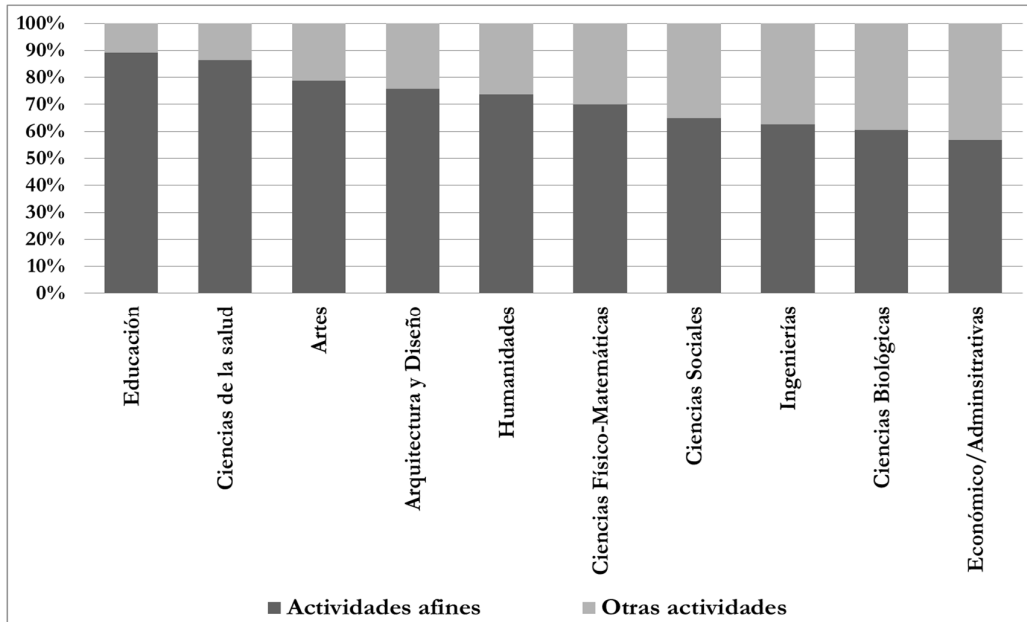
Los mexicanos que cuentan con estudios universitarios de licenciatura, maestría o doctorado, son menos que quienes cuentan con estudios de secundaria y, paradójicamente, a los años que han estudiado o invertido para obtener las titulaciones universitarias, tienen más dificultades de encontrar un trabajo estable una vez terminado el posgrado mientras más se especializan. No obstante, para tratar el escenario del que parten en México, estos datos no nos proporcionan información respecto a si están ocupados en trabajos en donde se les remunere adecuadamente según su nivel de escolaridad.

En la gráfica 3, se habla sobre la relación entre ocupación y los estudios realizados, los datos corresponden al tercer trimestre de 2011. La ocupación no se distribuye de manera igualitaria entre los egresados de IESM, sino que la ocupación en actividades afines a los campos de estudios adquiridos durante la licenciatura se relaciona con la disciplina en la cual se han especializado los egresados.

Igualmente, en la gráfica 3 se observa que las formaciones de Educación, Ciencias de la salud, Artes, Arquitectura, Urbanismo, Diseño y Humanidades muestran una mayor relación entre la formación adquirida y la ocupación. En todas estas formaciones la proporción es mayor al 70%.

Utilizando datos del censo de población y vivienda de 2010, sabemos que de 112, 336,538 de mexicanos que corresponde a la población total del país, sólo 12 millones de personas cuentan con estudios superiores, aproximadamente 200 mil de éstos, han estudiado un posgrado (véase gráfica 4) (a continuación en este capítulo proporcionaremos más datos al respecto del grupo de edad y la distribución por género).

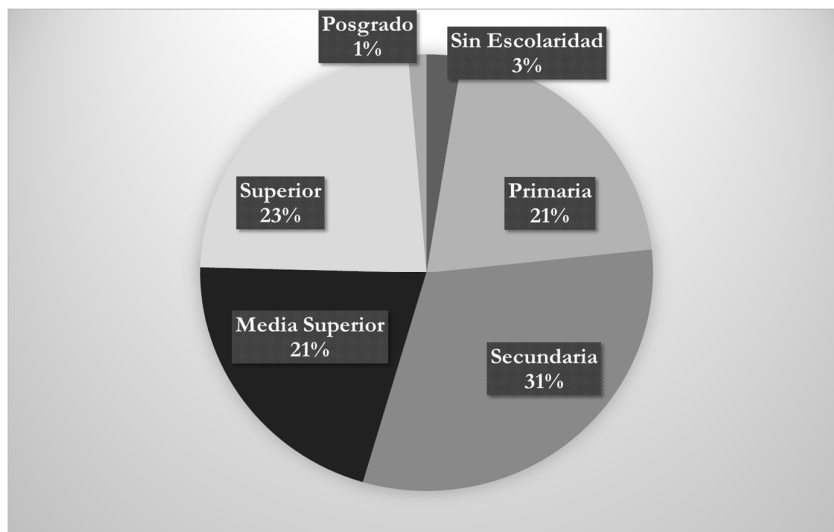
Gráfica 3. Relación entre ocupación y estudios realizados en México 2011, según disciplina de formación universitaria.



Fuente: Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STPS)⁹⁸, 2012.

La gráfica 4 muestra la distribución porcentual de la población mexicana de 25 a 29 años. En nuestra investigación nos interesa centrarnos en el 23% de mexicanos que se agrupan en la categoría de estudios superiores, porcentaje que correspondería a los potenciales estudiantes de posgrado tanto en México como en el extranjero.

Gráfica 4. Nivel de escolaridad de la población mexicana de 25 a 29 años en 2010⁹⁹.



Fuente INEGI, 2010.

⁹⁸ Con base a la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) en México, segundo trimestre 2010.

⁹⁹ En la categoría de posgrado incluimos a los que obtuvieron maestría (1.2) y doctorado (0.1)

Anteriormente, en las Instituciones de Educación Superior bastaba con el grado de Licenciado o Maestro para trabajar en las instituciones educativas del país. Ahora, cada vez es más común que se exija el grado de doctor y en el caso de optar por una carrera profesional de tipo académico, se exige además cumplir con los requisitos de ingreso al Sistema Nacional de Investigadores (SNI)¹⁰⁰ de México.

Coincidentemente, esa era una de las razones por las que se veían motivados a estudiar fuera los entrevistados para este trabajo, pues habían comenzado con alguna plaza en una institución pública y privada y para afianzarla o mejorar sus condiciones se les solicitó obtener un grado de maestro doctor (véase capítulo 7). Por tanto los estudiantes deciden cursar un posgrado por las expectativas creadas sobre las opciones que les abrirá tener un grado superior al de la licenciatura o maestría. Sobre este aspecto ahondaremos más en la segunda sección de este capítulo que corresponde a la parte cualitativa de la etapa uno del proyecto migratorio (la cual hemos definido previamente en el prefacio y denominado el "proyecto de estudios imaginado" o "proyecto migratorio subjetivo"). En esa sección también veremos cómo ese requisito exigido para asegurar una plaza en una institución académica, se respalda con programas de becas para el mejoramiento en la calidad del profesorado, con excedencias (estas son permisos para ausentarse mientras se estudia fuera y conservando la plaza a la vuelta) y, dichos mecanismos sirven como enlace para definir un tipo de proyecto migratorio estudiantil.

Las instituciones de educación pública en México dependen del gobierno nacional, que desde el nivel primario hasta de estudios superiores (universitario y de posgrado) proporciona los recursos para educar a generaciones de mexicanos. El conocer la forma en que se originan históricamente las instituciones mexicanas de educación superior, explica por qué existe una gran cantidad de titulados universitarios en busca de profesionalización a través del posgrado, concentrados en las ciudades en donde hay más instituciones educativas de educación

¹⁰⁰ “Los requisitos de ingreso son: tener un contrato o convenio institucional vigente y demostrar, por medio de documento oficial original y actualizado, que presta servicios por al menos 20 horas a la semana para realizar actividades de investigación científica o tecnológica en alguna de las dependencias, entidades, instituciones de educación superior o centros de investigación de los sectores público, privado o social de México que tengan por objeto el desarrollo de actividades de investigación científica o tecnológica. En el caso de instituciones o centros de los sectores privado y social, éstos deberán estar inscritos en el RENIECYT y deberán tener suscrito y vigente un convenio de colaboración con el SNI; o realizar actividades de investigación científica o tecnológica, de tiempo completo, en el extranjero, en dependencias, entidades, instituciones de educación superior o centros de investigación de los sectores público, privado o social y ser mexicano” (CONACYT, 2012).

superior. Los centros de formación superior mexicanos responden a las diferentes demandas organizativas de la sociedad mexicana, por lo menos hasta nivel universitario (Torres, 1997).

Respecto a la legislación para regular las instituciones educativas mexicanas, por ser la norma suprema que rige a nivel jurídico en México, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917, establece en su artículo tercero las directrices que deben cumplir los establecimientos públicos y privados en el país. La autonomía de las universidades públicas nacionales es uno de los logros de la revolución mexicana que se concretó en 1929. Es por ello que a nivel universitario se permite que ambos tipos de instituciones (públicas y privadas) tengan más libertades al diseñar sus programas.

La carta magna mencionada establece en el artículo tercero que: “Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado –Federación, Estados, Distrito Federal y Municipios, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias.” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917). Dicho artículo hace explícito el derecho a la educación que tienen los ciudadanos mexicanos. “La reforma educativa que hizo obligatoria la educación media superior a partir del 2012, y que tiene por objetivo la cobertura total en este nivel para el 2022, es un paso importante para reducir los altos niveles de deserción en México” (OCDE, 2015: 2). Sin embargo, a pesar de que el Estado garantice la cobertura gratuita de la educación nacional, en el país existen establecimientos educativos privados, los cuales cada vez más segregan a la población según las instituciones educativas en las que se matriculen para cursar sus estudios¹⁰¹.

El marco normativo básico de la educación superior lo conforman los siguientes instrumentos jurídicos: la Constitución mexicana, la Ley General de Educación, la Ley para la Coordinación de la Educación Superior, la Ley para la Coordinación y la Asignación de Recursos Federales, la Ley Reglamentaria del Artículo 5º Constitucional, las leyes estatales de educación y de educación superior, el Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública, las leyes orgánicas de las universidades públicas autónomas y no autónomas, los decretos gubernamentales de las universidades no autónomas, los Acuerdos 93, 243, 279,

¹⁰¹ Según el Estudio del Posgrado en México realizado por la COMEPO en 2010, en México hay 8,522 programas de posgrado en un total de 1,423 instituciones, de las cuales 1,134 son privadas y 289 públicas. Las instituciones privadas cubren el 63% de la oferta nacional a nivel posgrado, pero esta cobertura se concentra en el nivel maestría, pues de 5,865 programas, 70% se ubica en IES privadas y el resto en públicas. En cambio, a nivel doctorado, de 884 programas, 62% se hallan en IES públicas y 38% en públicas (COMEPO, 2010).

286 y 328 de la SEP y los convenios de coordinación, operación y apoyo financiero entre la Federación, Estados de la República mexicana e instituciones nacionales.

En México las reformas legislativas se publican en el Diario Oficial de la Federación¹⁰². En dicha publicación, el martes 26 de febrero de 2013, se indicaron varias reformas¹⁰³ hechas al artículo tercero de la constitución mexicana. Es sorprendente que desde 1934, aunque anteriormente se hace obligatoria la educación secundaria y el artículo tercero había sido reformado, este artículo no había sido modificado tan drásticamente como lo hizo el gobierno de Enrique Peña Nieto. En efecto, esto no ocurrió ni durante el gobierno de la transición democrática en México en el sexenio de Vicente Fox, ni con Felipe Calderón. En detrimento de mejorar el sistema educativo en el país, durante los mandatos presidenciales del PRI, se crearon alianzas con los sindicatos del profesorado que paulatinamente erosionaron el sistema educativo. Dentro de las reformas al artículo tercero de la Constitución mexicana, en su fracción IX, se establece la creación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE) coordinado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

La siguiente figura, sintetiza las legislaciones nacionales que tienen que tener en cuenta cada sexenio las instituciones de evaluación del sistema de educación mexicano (IESM¹⁰⁴) -ver figura 10-. En primer lugar, el ya citado artículo tercero de la Constitución es el pilar central de cualquiera de las otras leyes, de él se desprenden la citada Ley General de Educación, y además como novedades: la Ley del Instituto para la evaluación de la educación y la Ley General del Servicio Profesional Docente. Sumado a lo anterior, cada sexenio las IESM deben considerar líneas generales en materia de educación, establecidos por el Plan

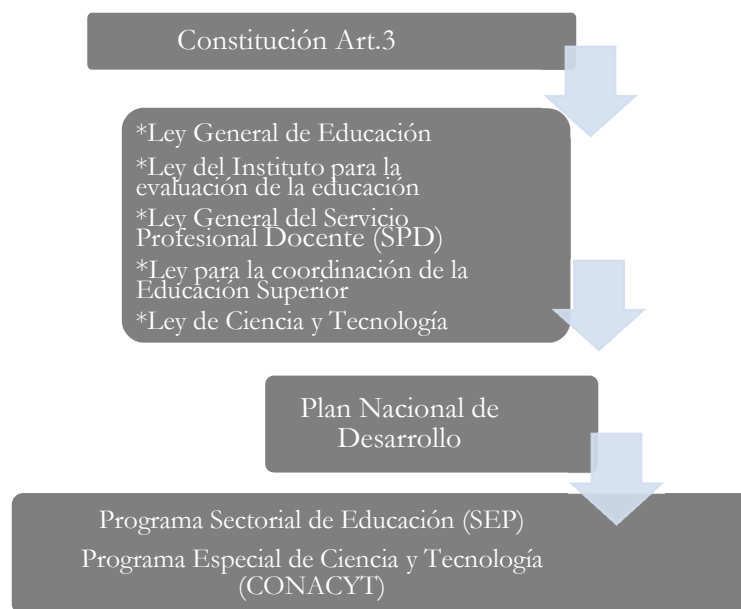
¹⁰² Equivalente al Boletín Oficial del Estado español (BOE).

¹⁰³ Se reforma el artículo 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción ii y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (DOF, 2013). No obstante a estos cambios, existen afirmaciones de que las modificaciones no son de fondo, sino que sólo se limitan a evaluar al profesorado, siendo así, en palabras de Imanuel Ordorika: un engaño, un mito y un fraude (Ordorika, 2015) que invierte en la evaluación del profesorado pero no en la formación del mismo (Gil, 2012).

¹⁰⁴ Desde 1979, el Sistema Nacional de Planeación Permanente del Sistema de Educación Superior (SINAPPES), junto con la ANUIES, establecieron cuatro unidades de evaluación: la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES), el Consejo Regional para la Planeación de la Educación Superior (CORPES), la Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior (COEPES) y la Unidad Institucional de Planeación (UIP). El CONPES crea en 1989 la Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA). En el 2000 la SEP y la ANUIES crearon el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) del que se derivaron 26 organismos acreditares (Aréchiga, 2003).

Nacional de Desarrollo (PND), donde se establecen las metas nacionales, los objetivos, las estrategias, las líneas de acción, así como la forma de dar seguimiento a cada una de estas vertientes del PND.

Figura 10. Legislaciones nacionales que regulan a las instituciones de educación



Fuente: Elaboración propia

En el actual PND 2013-2018, se determinan cinco ejes: México en paz, México incluyente, México con educación de calidad, México próspero y México con responsabilidad global. A su vez, el eje referente a la educación propone cinco ejes: la expansión de la educación básica, la vinculación de la educación con las necesidades sociales y económicas, la evaluación de la educación -a través de las pruebas de Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE¹⁰⁵), del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA, por sus siglas en inglés¹⁰⁶) y el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE¹⁰⁷)-, la cultura y el deporte como parte de una educación integral y la necesidad de impulsar el posgrado como un factor que influya de forma positiva en el desarrollo de la investigación científica.

¹⁰⁵ Es la evaluación que aplica la SEP en planteles públicos y privados del país para evaluar el aprendizaje de los alumnos con respecto a los programas educativos, para establecer criterios y estándares de calidad educativa en todo el país.

¹⁰⁶ Es una prueba internacional de aprendizaje que aplica la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) para evaluar las áreas de lectura, matemáticas y ciencias.

¹⁰⁷ Es una prueba que aplica la UNESCO para evaluar los desempeños de los estudiantes en Matemáticas, Lectura y Ciencias.

Por otra parte, las instituciones responsables de crear ciencia deben incluir en sus lineamientos el Programa Sectorial de Educación y el Programa Especial de Ciencia y Tecnología (ver figura 10). Cada institución educativa en el país tiene que crear una planificación organizativa y líneas generales a seguir respetando las legislaciones establecidas en materia educativa.

Si bien la educación en el país es obligatoria hasta el bachillerato -desde la reforma educativa que tuvo lugar en 2012-, no lo es a nivel universitario. Pero aun así en la fracción V del citado artículo 3, se afirma que el Estado mexicano se compromete a “Además de impartir la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior, señaladas en el primer párrafo, el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos -incluyendo la educación inicial y a la educación superior- necesarios para el desarrollo de la nación, apoyará la investigación científica y tecnológica, y alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura”. Por lo tanto es responsabilidad del Estado mexicano cubrir las demandas de las Instituciones de Educación en el país.

Dentro de la Ley para la coordinación de la Educación Superior, se establece que la función educativa superior abarca la promoción, el establecimiento, la dirección y el sostenimiento de los servicios educativos, científicos, técnicos y artísticos; expedición de constancias y certificados de estudios; otorgamiento de diplomas, títulos y grados; autorización para impartir estudios y reconocimiento de validez oficial. Por su parte en la Ley de Ciencia y Tecnología hace referencia a la Ley para la coordinación y la asignación de recursos federales (arts. 21, 23, 24, 25, 26, 27) y a las Leyes orgánicas de las IES públicas en México (tales como la UNAM, IPN, UAM, etc.).

Con el objetivo de tener más elementos históricos contextuales sobre la distribución geográfica de los egresados de posgrado en el país, así como para comprender cómo se gestó el sistema educativo mexicano, presentamos en la siguiente tabla (19) un breve esquema histórico de las instituciones y políticas de educación superior en México. En ella podemos ver la evolución de las instituciones educativas en el país desde la época colonial hasta nuestros días.

Tabla 19. Resumen de la política pública de Educación Superior en México desde la época colonial hasta la actualidad.

Periodo	Acontecimientos	Efecto
Época colonial - SES /Iglesia	1536- Colegio de Tlatelolco 1551- Real y Pontificia Universidad de México 1624- Real y Pontificia Universidad de Mérida, en Yucatán 1791- Real y literaria Universidad de Guadalajara	Las IES impartían formaciones que revelaban un estrecho vínculo con la Iglesia.
1826-1909 Primeras legislaciones e IES en México.	1826- Universidad de Chiapas 1833-Reforma educativa de Luis Mora. 1834 – Se crea la Universidad de Mérida. 1867-Surge la Ley Orgánica de la Instrucción Pública, que crea la Escuela Nacional Preparatoria. 1867-1869 Leyes Orgánicas de la Instrucción. 1878 – Se crea la Escuela Nacional de Jurisprudencia 1880 – Se crean diversas Escuelas Normales y el Instituto Médico Nacional	Impulsó la educación científica y creó y las IES. Los recursos confiscados a la iglesia sirven para la formación en educación superior. En 1890 se celebrara el 1º Congreso Nacional de Instrucción y en 1905 se creara la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes
1910-1933 Inclusión en la Carta Magna del art. 3º y nacimiento de la	1910 - Con la promulgación de la Ley Constitutiva de la Escuela de Altos Estudios, se crea la Universidad Nacional de México. 1912 – Se crea la Universidad Popular (activa sólo por 10 años). 1917- Se aprueba nueva Constitución Mexicana y en el artículo 3º, se decreta la supresión de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes. En 1922 se crea la Escuela de Salud Pública y en 1923 la Escuela Nacional de Agricultura en Chapingo, Estado de México.	Se introduce el concepto de instrucción técnica en la ES para formar personas a fin de reconstruir el país después de la Revolución Mexicana. Se suprime la universidad colonial y en 1933 la Universidad Nacional logra su autonomía. Con el nacimiento del artículo tercero se instaure la libertad de cátedra.
1934-1979 Surgimiento de IES e incremento de la matriculación en el IESM	1936- Creación del IPN y de la Universidad Obrera de México por Vicente Lombardo Toledano. *Creación de varias IES: 1939 el Instituto Nacional de Antropología e Historia, 1940 el Colegio de México, 1948 los primeros Institutos Tecnológicos, 1974 la Universidad Autónoma Metropolitana, con 3 campus y 1978 la Universidad Pedagógica Nacional. 1978-Se expidió la Ley para la coordinación de la Educación Superior. 1979- Se constituye el Consejo Nacional del Sistema Nacional de Educación Técnica (CONSET), surgiendo con él, el Sistema Nacional de Educación Tecnológica.	Aumento de la matriculación de estudiantes en ES. La reforma del art. 3 promovió el derecho a recibir libros de texto gratuitos para los estudiantes de educación primaria para niños y niñas. Al surgir estas IES en 1950 se crea la ANUIES con 8 universidades públicas y 5 privadas y en 1974 el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
1980-2006 Creación del SNI y PROMEP	1983-Descentralización de la Educación Básica 1984-Sistema Nacional de Investigadores (SNI) 1990-1994 Programa Nacional de Modernización Educativa 1990-1991 Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior y Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) 1992-Programa ESTIMULOS, Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), SUPERA 2001-2006 Programa de Fortalecimiento institucional (PIFI), es parte del Programa Nacional de Educación (PRONAE)	*Masificación y feminización de estudiantes en la Educación Superior. *Reforma al art. 3 se hace obligatoria la educación secundaria
2007- actualidad	Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2007-2012 Programa Sectorial de Educación Introducción de la Carrera Magisterial en la Educación Básica. Programa Sectorial de Educación (PSE) 2013-2018	Expansión de la cobertura de la educación secundaria, media superior y superior. En el PND se incluye una sección titulada México con Educación de Calidad.

Fuentes: Elaboración propia con datos de SEP; Ejea, 2007; Kent y Ramírez, 1998; Acosta, 1998; García, 1995; Valenti y Varela, 1997; Castro, 2013; CIEES, 2014, PRODEP, 2014; PND 2007, Programa Sectorial de Educación 2013-2018.

Durante el primer periodo colonial, el tipo de universidad que surgió en Iberoamérica fue de corte eclesiástico, con escasos alumnos provenientes de la élite, con dificultades para conseguir profesores, con menos de cinco carreras y poco abocadas al estudio de las ciencias¹⁰⁸. A pesar de que a partir de la independencia, la influencia republicana francesa estuvo presente en el ámbito educativo latinoamericano, no se logró que la educación se universalizara a las clases sociales media y baja, sino que perduró el elitismo implantado desde la época colonial (Castro, 2013).

En el siguiente periodo, que abarca desde el nacimiento de México como nación independiente, se crearon las instituciones educativas que aún en nuestros días son las encargadas de definir las políticas educativas en el país.

La primera de ellas nació en 1905, fecha en la que se crea la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes; en esta época tuvo Justo Sierra (promotor de la educación laica, gratuita y obligatoria), el cargo de Ministro de la Suprema Corte de Justicia. Posteriormente “En México se suprime después de la independencia, la universidad colonial por inútil, irreformable y perniciosa”. En palabras del nuevo gobierno. Esta última institución es reabierta y cerrada varias veces hasta que se consolida definitivamente a partir de 1910 (Castro, 2013; 38).

El Estado organiza y fiscaliza el funcionamiento de las universidades politizando a estudiantes y profesores lo que provocó choques entre las élites gobernantes y académicas motivando la autonomía universitaria. La Iglesia se aparta de la enseñanza pública centrándose en aspectos de formación general, cultural y de valores, situándose en el germen de la actual universidad privada en Latinoamérica (Ibíd.).

De igual forma, en ese mismo periodo, Justo Sierra promovió la fundación de la Universidad Nacional de México cuya creación se logró en 1933, fecha en que logra su autonomía y adquiere el actual nombre de Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

¹⁰⁸ Junto con la universidad de San Marcos en Perú, fueron las instituciones educativas más importantes en el periodo colonial (Castro, 2013).

En el siguiente periodo que se presenta en la tabla, y que abarca de 1934 a 1979, México expandió el número de matriculaciones en educación de superior. En 1950, después de Argentina (82,531 alumnos) y Brasil (51,000 alumnos), México era el tercer país con mayor número de alumnos matriculados en el sistema de educación superior los cuales fueron 32,240. Estos tres países reunían en ese entonces, al 64% de la matrícula Latinoamericana (véase tabla 19).

A pesar de este aumento en matriculaciones en Latinoamérica, la calidad de la formación no era del todo buena, aunque este acrecimiento favoreció la incorporación femenina en la educación superior. En la orientación curricular persistió una diferencia por género predominando los varones en las formaciones técnicas y las mujeres en las ciencias sociales (Castro, 2013).

También en 1950 nace la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), que es una asociación no gubernamental que participa en la formulación de planes y políticas nacionales en materia de ES. Esta asociación busca mejorar la docencia e investigación en México y actualmente la conforman 180 instituciones de educación superior, de índole pública y privada. Además de esto, se reformó el artículo tercero para buscar a través de la política educativa crear una unidad nacional.

En el sexenio de Luis Echeverría (1970-1976), fruto de una política de apoyo para la creación de nuevas instituciones¹⁰⁹ y el desarrollo de la educación superior privada, se hizo un gran esfuerzo para la consecución de ambos objetivos. En la educación primaria se llevó a cabo también una gran reforma y se elaboraron nuevos libros de texto y se aprobó también una nueva Ley Federal de Educación Superior. Asimismo, otras instituciones nacieron durante este período como el Instituto Nacional de Educación de Adultos y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Prawda, 1987). Durante la presidencia de Miguel López Portillo (1976-1982), se intentó impulsar la descentralización educativa por lo que se crearon las delegaciones estatales de la SEP en toda la República (González, 1988).

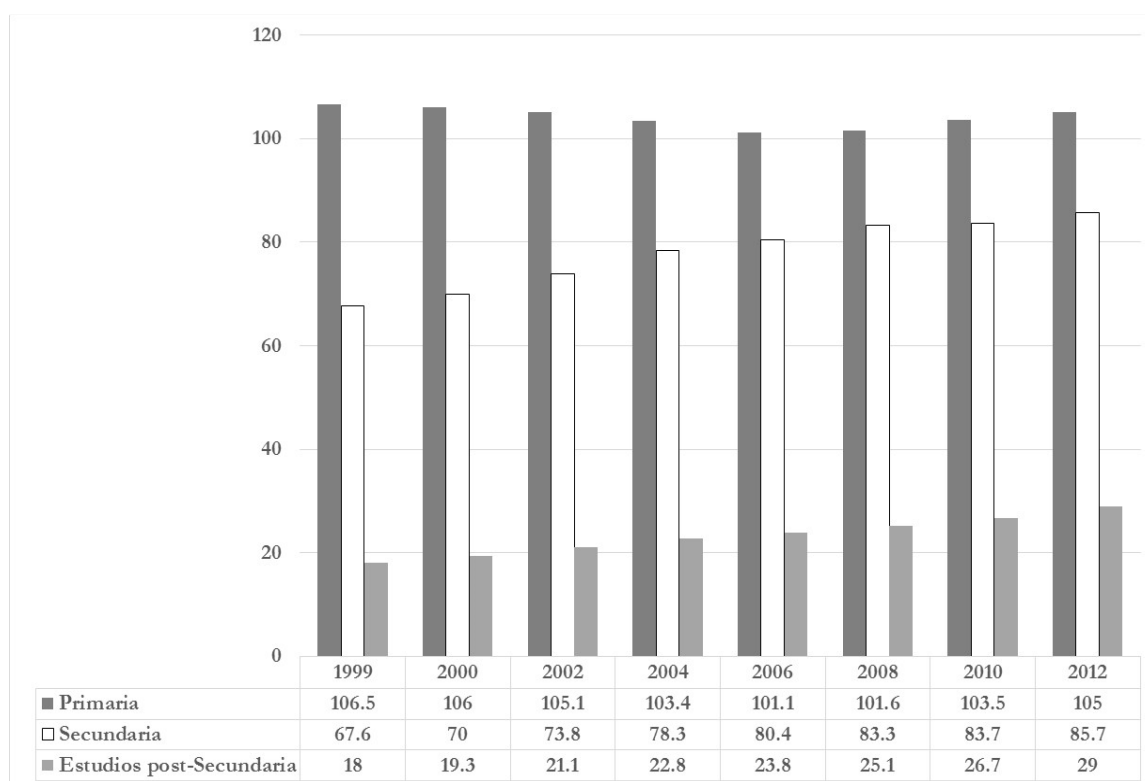
Desde que los planes de desarrollo sexenales se volvieron obligatorios, dentro del sexenio de Miguel de la Madrid (1982-1988), las políticas educativas se materializaron en el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte (1984 a 1988), que implementó una

¹⁰⁹ Como lo son: los Colegio de Ciencias y Humanidades, los Colegios de Bachilleres, las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Autónoma Metropolitana.

“revolución” en la educación, en la que se resaltó la llamada regionalización de la educación básica y normal y la desconcentración de la educación superior, entre otros procesos, todo ello a pesar de la gran crisis económica que tuvo lugar a principios de 1982, lo que se reflejó a la larga en la reducción de los recursos para la educación, sobre todo en relación al salario del profesorado y respecto a la descentralización, en esta época tampoco se dio mucho impulso a la educación (Martínez, 2015).

En los últimos años se logró un aumento de la matrícula de estudios post-secundarios. Tal como mostramos en la gráfica 5, desde finales de la década de los 90 la tasa bruta de escolarización en México, en el nivel primaria, se ha mantenido en al menos 100%, lo que demuestra que el acceso y la cobertura de este nivel de educación son satisfactorios. Los cambios más relevantes se observan en la tasa bruta de escolarización en el nivel secundaria y estudios post-secundaria, que demuestran que el acceso y la cobertura de estos niveles son cada vez mayores en la población mexicana.

Gráfica 5. Tasa bruta de escolarización de México, por nivel educativo de 1999 a 2012.



Fuente: Instituto Nacional de Estadística de España (INE), 2015.

A la par se convivía con dinámicas de improvisación y aumento del profesorado, multiplicación de instituciones públicas y privadas, multiplicación de programas de licenciatura, feminización de la matrícula, incorporación de estudiantes provenientes de sectores con menores ingresos, incipiente desarrollo del posgrado y la politización de las universidades públicas (Rama, 2009).

Con la presidencia de Carlos Salinas (1988-1994), con el objetivo de que México cumpliera los parámetros de las sociedades desarrolladas, se incorporaron nuevas ideas basadas en la sociedad del conocimiento y a los avances de la ciencia y la tecnología. Esta modernización incluía la mejora del sistema educativo, es por ello que el Programa de Modernización de la Educación (1989 a 1994) se centró en hacer obligatoria la enseñanza secundaria, llevándose a cabo nuevos planes de estudio así como la renovación de los libros de texto (Martínez, 2015). En este sexenio, se promulgó una nueva Ley General de Educación con la consecuente reforma del artículo 3º de la Constitución, desarrollándose un gran avance en la descentralización educativa (mayo de 1992), al firmarse el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB) entre el gobierno federal y los 31 gobernadores de los estados de la República y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), transfiriéndose a los estados el manejo y control de sus respectivos sistemas educativos en los niveles de educación básica y normal, lo cual, ciertamente, no resolvió antiguos problemas de calidad en la enseñanza y de igualdad estructural del sistema educativo nacional, pero gracias a la recuperación económica de la primera mitad de los años noventa, se destinaron buenos recursos públicos a la educación, sin olvidar asimismo que durante este período, se inició el Programa de Apoyo al Rezago Escolar (PARE), con recursos del Banco Mundial y direccionado a los cuatro estados más necesitados del país (Zorrilla, 2002).

Entre el 2001 y 2006 tuvo lugar el programa Nacional de Educación, titulado “Por una educación de buena calidad para todos. Un enfoque educativo para el siglo XXI”, mismo que trató en cada uno de sus subprogramas a los diversos niveles de educación, como son: la educación básica, la media superior, la superior y para la vida y el trabajo. Dentro del subprograma de educación media superior que comprendía el bachillerato y la formación técnica equivalente, como novedad a otros planes sexenales previos, fue el reconocimiento expreso de este nivel como uno de los más importantes, dadas las tendencias demográficas y de que los alumnos de educación media superior se encuentran en una edad difícil por lo

que requieren de más apoyo en la escuela, interesada en formal ciudadanos, hombres y mujeres de provecho dentro del sector social más responsables a la hora de decidir su vida de trabajo, dentro del sector productivo (Ordorika, 2004).

4.2. Las instituciones de Educación Superior en México

La matriculación del alumnado mexicano en Educación Superior¹¹⁰ no ha hecho más que crecer. Si en 1950 había 35, 240 estudiantes, cuarenta años más tarde llegamos a 1, 310, 835 y en 2008 se duplicó la cifra alcanzando 2, 623,000. Según Castro (2013) México tenía 14 universidades inscritas dentro de las cien primeras de la clasificación latinoamericana.

El último periodo mostrado en la tabla 19 comienza en 2013, bajo la presidencia de Enrique Peña Nieto, época en la que, como anticipamos, se produce la Reforma Educativa que modifica al artículo tercero. Además, se promulgan las siguientes dos leyes: la Ley del Instituto para la educación (misma que reglamenta la fracción IX del artículo tercero) y la Ley General del SPD (que incluye una serie de reglas el ingreso y la permanencia).

Según Gil Antón (2012), la Reforma Educativa no resuelve los problemas del Sistema Educativo mexicano, sino que se trata de una reforma administrativa, que implanta una serie de evaluaciones al profesorado (SNEE, INEE, el SPD) y perduran las desigualdades originadas desde se creación. En palabras de Gil Antón (2012), "toda reforma educativa debería pretender cambiar lo que ocurre en el aula y no en las estructuras administrativas", lo que sucede ahí apoya a cambiar la tendencia de que el origen social determine el destino de los estudiantes. Ni en el gobierno de Vicente Fox¹¹¹, ni en el de Calderón¹¹², ni en el de Peña Nieto, se han tomado en cuenta lo que ocurre en las aulas y la diversidad de contextos que existen en el país (a saber: sociales, económicos y culturales) (Ibíd.).

Aunque hay una diversidad de instituciones educativas en el país, la educación pública, laica y gratuita, del Estado mexicano es la opción para quienes no tienen los recursos

¹¹⁰ Actualmente la mayoría de las matriculaciones en Educación Superior en Latinoamérica se concentran en cinco países: Argentina, Brasil, Colombia, México y República Bolivariana de Venezuela (Castro, 2013).

¹¹¹ Durante este sexenio se utilizó una gran cantidad de dinero para incorporar a las escuelas la Enciclomedia, confundiendo por las autoridades esta instalación de equipos tecnológicos, con una reforma pedagógica en el nivel de educación básica (Gil Antón, 2012).

¹¹² La política educativa de ese sexenio se concentró en la evaluación (Ibíd.).

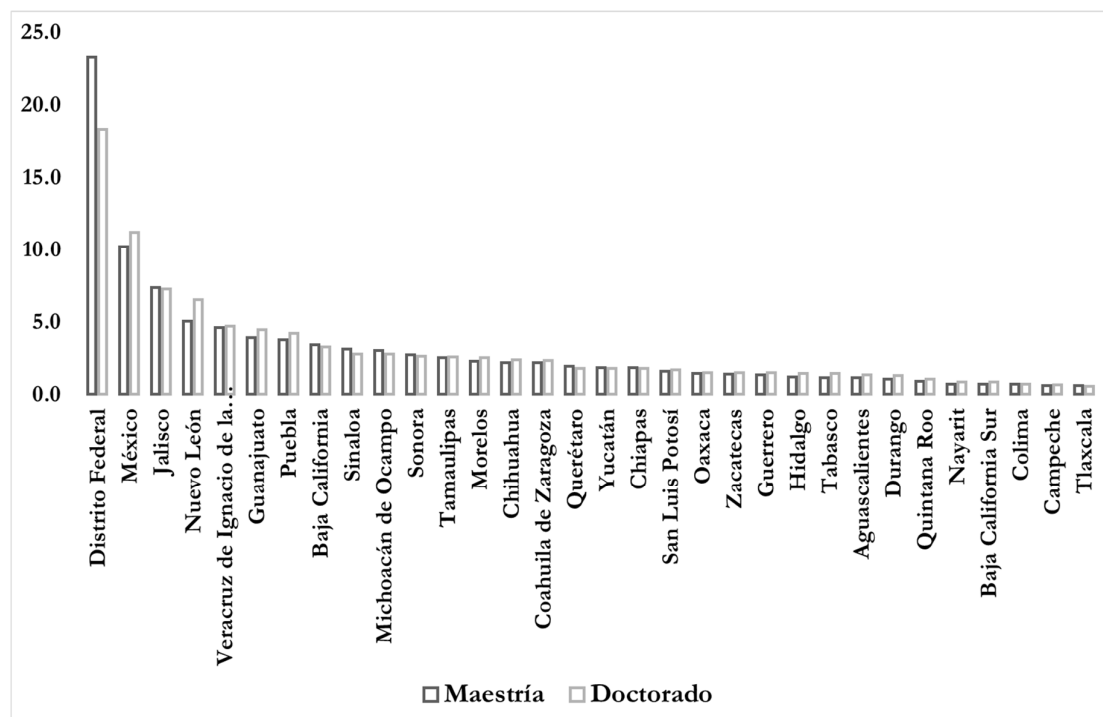
necesarios para costear la educación privada. Estas instituciones de educación pública dependen del gobierno nacional, desde el nivel primario hasta universitario y de posgrado.

Gil Antón (2012) afirma que el centralismo es uno de los principales problemas de la educación básica, pues los cambios necesarios para atender las necesidades regionales dependen de la voluntad del Secretario de Educación Pública en turno. Este centralismo no impacta únicamente de forma negativa en la equidad en el nivel de las instituciones educativas sino también en la falta de cobertura educativa en regiones menos desarrolladas en el país (Ibíd.).

El centralismo en México ha determinado la ubicación de instituciones gubernamentales, centros económicos y producción de conocimiento principalmente en tres puntos: la Ciudad de México, Guadalajara y Monterrey. De hecho las universidades públicas federales se ubican en el D.F. (SEP, 2015). Es por ello que las instituciones educativas se originaron primeramente en la Ciudad de México y posteriormente en el Estado de México por la zona conurbada al D.F. y en las dos ciudades antes mencionadas.

En la gráfica 6 se aprecia la distribución porcentual de mexicanos con estudios de posgrado (es decir, maestría y doctorado) según entidad federativa.

Gráfica 6. Distribución porcentual de los mexicanos con estudios de posgrado por entidad federativa en 2010.



Fuente: Elaboración propia con datos del censo 2010 (INEGI, 2010).

Dado que se trata de datos del censo mexicano (es decir, se trata de un levantamiento de datos poblacionales en su lugar de residencia habitual), podemos inferir que dicha distribución refleja la existencia de polos de atracción en donde la gente con estudios de posgrado puede encontrar oportunidades.

Independientemente de su lugar de origen, se observa claramente que los mexicanos con estudios de posgrado se concentran fundamentalmente en el Distrito Federal, en el Estado de México, en Jalisco (cuya capital es Guadalajara) y Nuevo León (cuya capital es Monterrey), lo cual es consistente con el centralismo mexicano antes mencionado. Sin embargo, ha habido una tendencia hacia la descentralización en los países latinoamericanos, con el objetivo de cumplir las exigencias de organismos internacionales como el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI). Este proceso es positivo para lograr una mayor eficiencia de la gestión pública en estos países. No obstante, no se ha logrado una democratización de la gestión pública de los actores locales por los vicios generados en la época centralista (Reyes, 2003).

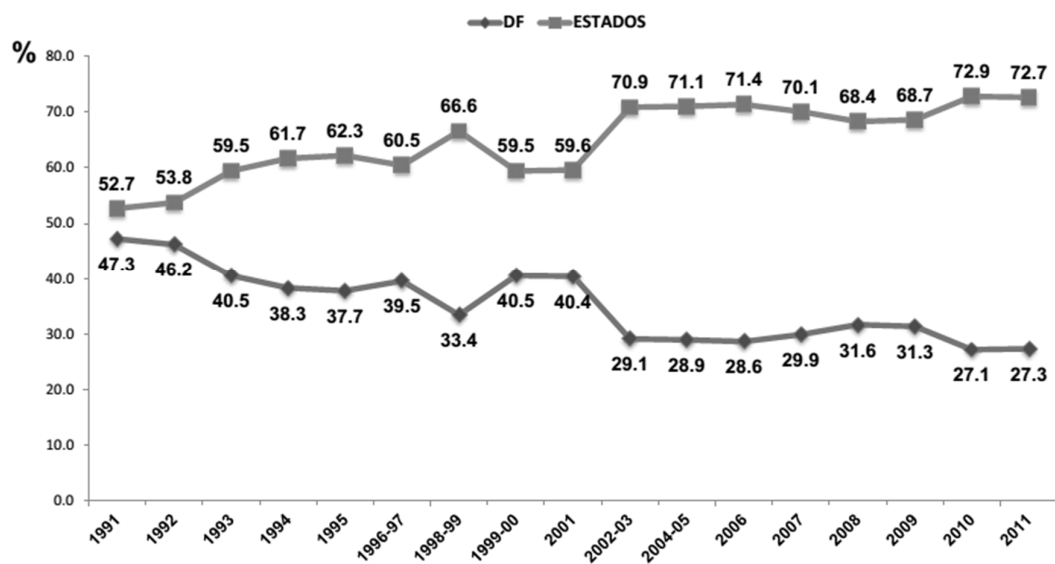
En la gráfica 7 se muestra la distribución porcentual de los programas inscritos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad SEP-CONCAYCT (PNPC), de 1991 a 2011. En ella se observa claramente el esfuerzo que se ha realizado en México por descentralizar los posgrados de calidad, concretamente de la oferta formativa del Distrito Federal. En 1991, prácticamente la mitad de los posgrados inscritos en el PNPC se ubicaban en la capital mexicana, y la otra mitad se encontraba distribuida en el resto de los Estados. En 2011, la situación es muy diferente: casi el 30% de los posgrados del PNPC se concentraban en el D.F., mientras que poco más del 70% se distribuían en el resto del país.

Con esta información, vale la pena volver a echar una mirada a la gráfica 6. Los casos de Veracruz y Guanajuato concentran alrededor del 5% de los maestros y doctores a nivel nacional. Respecto a Puebla y entidades fronterizas como Baja California y Sonora, es interesante ver que el esfuerzo por distribuir la centralidad educativa en México ha surtido efecto en estos Estados (gráfica 6).

En ciudades bajacalifornianas como Tijuana, Mexicali y Ensenada se ubican varios centros de formación de estudios superiores, entre ellos la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), con varias sedes en las ciudades antes mencionadas, además de instituciones de prestigio con especialización en estudios fronterizos como El COLEF. La planta docente e investigadora de esta institución está formada por miembros del SNI, que han formado a

recursos humanos de posgrado. En el resto de Estados de la República las concentraciones de mexicanos con posgrado representan aún un porcentaje muy pequeño.

Gráfica 7. Distribución porcentual de los programas de posgrado inscritos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad SEP-CONACYT (PNPC), 1991-2011.



Fuente: Villa y Ponce, 2011

Los centros de formación superior responden a las diferentes demandas organizativas de la sociedad mexicana, por lo menos hasta nivel universitario (Torres, 1997). Durante las primeras décadas del siglo pasado la educación pública fue un factor de movilidad social ascendente en el país. A finales de la década de los ochenta, con la apertura al neoliberalismo en México, las instituciones educativas privadas se multiplicaron y se posicionaron como una estrategia para tener mayores oportunidades con el fin de prepararse ante un mercado de trabajo competitivo y global.

La legislación y las políticas educativas en México posibilitan estudiar el posgrado. Del mismo modo, influyen factores como la existencia de licenciados que tienen la titulación necesaria para ingresar a posgrados de segundo ciclo en el extranjero y, simultáneamente, se forma a estudiantes en estudios de maestría que son potenciales doctorandos en el extranjero. Estos últimos forman parte de las políticas para ampliar la oferta de maestrías y becas dentro del país que tienen por objetivo fortalecer el posgrado nacional.

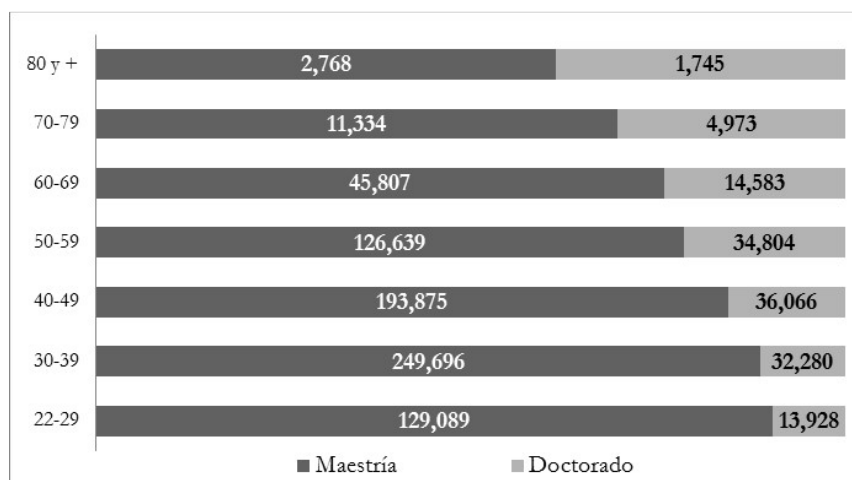
La intención para promover y sostener las instituciones educativas gratuitas en México era la de ampliar la cobertura educativa en el país, creando así un sistema educativo menos

elitista que el que se forjó desde la época colonial. Estas instituciones educan a una gran cantidad de población con recursos nacionales. Es por ello que cuando los estudiantes que han sido beneficiados con una beca de estudios en el extranjero y deciden permanecer en el país de destino, se refleja una pérdida en la inversión primaria que ha hecho el Estado mexicano en relación con esos becarios. Temática que ha sido abordada en la obra *Fuga de cerebros, movilidad académica y redes científicas: perspectivas latinoamericanas* (Didou y Gérard, 2009).

“Los procesos de movilidad presentan una doble dinámica de circulación de saberes para el país de origen y para el de formación: los conocimientos de partida, más los conocimientos adquiridos en el extranjero contribuyen para formar nuevos “polos de conocimiento” en otras latitudes (Gérard y Maldonado 2009: 108)”.

En esta sección comenzaremos tratando el perfil sociodemográfico de los sujetos potenciales a la movilidad. Respecto a los 138,379 mexicanos que declararon tener grado de doctorado durante el levantamiento del censo de población y vivienda en 2010, se registraron 86,030 varones y 52,349 mujeres. En referencia a 759,208 mexicanos con estudios de maestría, 411,538 son hombres y 347,670 son mujeres (véase gráfica 8).

Gráfica 8. Mexicanos con estudios de maestría y doctorado por grupo de edad.



Fuente: Elaboración propia con datos del censo Nacional de Población y Vivienda de 2010 (INEGI, 2010).

Por otra parte, la tabla 20 muestra la distribución de la población mexicana con maestría, por una parte, y doctorado por otra, cada conjunto distribuido por sexo y grupo de edad. Uno de los primeros aspectos que llaman la atención es el de la paridad por sexos. En maestría, la proporción según sexos es bastante similar, con aproximadamente 54% de hombres y 46% de mujeres. En cambio, a nivel doctorado se observa un cambio notable en

dicha proporción, con aproximadamente 62% de hombres y 38% de mujeres. Sin embargo, un cálculo fácil y rápido permite comprobar que los grupos de edad entre 30 y 60 años concentran alrededor del 75% de los hombres con maestría, de las mujeres con maestría, de hombres con doctorado y de mujeres con doctorado, lo que da cuenta de que el fenómeno de los estudios de posgrado en México es relativamente reciente.

Esta distribución porcentual de mexicanos con maestría por grupo de edad concentra, tanto para hombres como para mujeres, alrededor de 16% en el grupo de edad de 30 a 39 años, que correspondería a egresados de maestría y potenciales estudiantes de doctorado ya sea en México como en el extranjero.

Tabla 20. Mexicanos con estudios de maestría y doctorado por sexo y grupo de edad.

	Maestría		Doctorado	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
22-29	7.4	9.6	4.76	5.31
30-39	16.8	16.1	12.87	10.46
40-49	14.2	11.4	15.78	10.29
50-59	10.5	6.2	17.32	7.84
60-69	4.2	1.8	7.74	2.80
70-79	1.0	0.5	2.76	0.84
80 y +	0.2	0.1	0.96	0.30
Total	54.3	45.7	62.2	37.8

Fuente: Elaboración propia con datos del censo Nacional de Población y Vivienda de 2010 (INEGI, 2010).

Precisamente nos referimos a los grupos de edad de 30 a 39 y 40 a 49 años pues concentran a jóvenes doctores que si no han logrado una plaza definitiva en algún centro de investigación o un puesto estable en algún otro sector y si se encuentran subempleados, podrían ser atraídos por países que les proporcionen una mejor calidad de vida en relación a su grado de estudios¹¹³.

¹¹³ En México tener un mayor nivel educativo no implica necesariamente tener mejores resultados en el mercado laboral. Según un estudio publicado por la OCDE en 2014, entre los países miembros de esta organización, únicamente México con 4.6% y Corea 2.9% mostraron las tasas de desempleo más altas entre egresados con estudios superiores. De hecho la diferencia en México es aún mayor entre los adultos jóvenes en el rango de 25 a 34 años: cerca del 7% de los graduados de educación superior y casi el 5% de los jóvenes adultos con niveles educativos por debajo de la enseñanza media superior están desempleados (OCDE, 2015).

El que haya cada vez más egresados de maestría fomenta un aumento de potenciales estudiantes de doctorado, ya sea interesados en matricularse en México como en el extranjero. Para el segmento estudiantil que está interesado en continuar su formación al finalizar la educación universitaria hay una amplia oferta de posgrados a nivel nacional e internacional. En México existe una tradición histórica de formación de las élites en el extranjero (Remedi, 2009). Las clases altas enviaban estudiantes a países desarrollados, ya sea a países europeos como Inglaterra o Francia o más recientemente a EE.UU. Aproximadamente el 5% de la población inmigrante con escolaridad profesional y/o postgrado residente en EE.UU., es de origen mexicano (CONAPO, 2007).

Si bien existe una educación pública proporcionada por el Estado mexicano, se ha masificado el número de egresados universitarios en México, pero con la necesidad de cursar un posgrado es de considerar irse al extranjero, porque hay países como España, en donde los ciclos educativos tienen una menor temporalidad y un menor costo, también consideran el aporte que pueden dar el reconocimiento de los centros educativos a nivel mundial y por la tradición del país de destino en ciertas disciplinas (reforzaremos este argumento en el capítulo 7).

El estudiar fuera proporciona un reconocimiento que puede facilitar la movilidad entre clases (Gérard, 2013). Un posgrado obtenido en el extranjero puede funcionar para aquellos menos beneficiados que obtuvieron un título en la universidad pública. También los contactos que no pudieron adquirir quienes estudiaron en universidades públicas pero que cursaron un posgrado en el extranjero pueden ser clave en la incorporación laboral, porque las clases altas estudian en algunos casos en los mismos centros de formación extranjeros.

4.3. El incremento y diversificación de la movilidad internacional de los estudiantes mexicanos

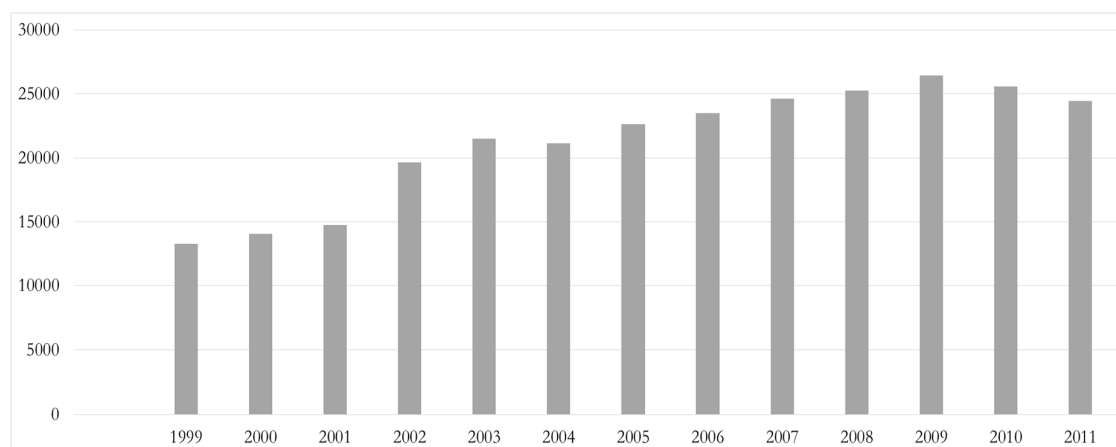
Es posible conocer la evolución de estudiantes mexicanos en el extranjero utilizando los datos del Instituto de Estadística (IUS) de la UNESCO. Con ellos hemos realizado los siguientes mapas y gráficas que presentamos a continuación. Como ya comentamos durante la sección de metodología (presentada en el segundo capítulo de esta tesis), esta fuente es una de las pocas que permite obtener datos sobre los estudiantes mexicanos inscritos en las instituciones de educación superior de otros países. Si bien no nos proporciona información sobre los perfiles sociodemográficos de los estudiantes, ni de las instituciones en donde se

encuentran, es apropiada para desvelar los países hacia los que se dirigen, así como para dimensionar la evolución del fenómeno desde 1999. No obstante, para años recientes, esta fuente nos permite conocer el número de estudiantes mexicanos hasta el año 2012.

En los datos se incluyen a todos los estudiantes mexicanos matriculados en el sistema universitario por países, por lo que están presentes tanto los estudiantes que estén en intercambio durante la carrera, así como aquellos que cursan un ciclo de estudios en su totalidad como máster o doctorado. Para conocer más sobre la evolución de los estudiantes de posgrado tendríamos que poder segmentar la gráfica que a continuación presentamos, entre estudiantes de grado y a su vez, identificar a aquellos que cursan ciclos de estudios en su totalidad. Sin embargo, no contamos con los microdatos (bases de datos) necesarios para trabajar la información haciendo tal selección.

Como podemos ver en la gráfica 9, según datos de la UNESCO¹¹⁴ entre 1999 y 2010 los estudiantes mexicanos en movilidad internacional por motivos de estudios han aumentado.

Gráfica 9. Evolución de estudiantes mexicanos en el extranjero desde 1999 a 2011.



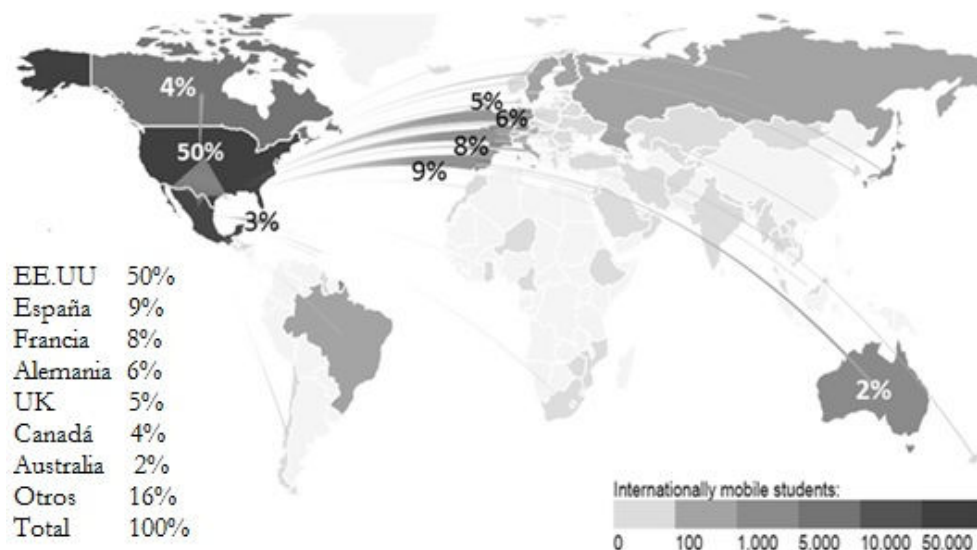
Fuente: Elaboración propia con datos del Instituto de Estadística (UIS) de la UNESCO (UNESCO, 2014)

¹¹⁴ Es difícil dar cifras de la totalidad de mexicanos estudiando en el extranjero (ver en el capítulo 3 las definiciones de la OCDE y UNESCO). En el epígrafe 4.4. afirmamos que disminuyó el número de becas CONACYT hacia el extranjero, dichas becas dan cuenta sólo de una parte de la movilidad estudiantil mexicana en el extranjero. La movilidad estudiantil mexicana se compone de otros colectivos de estudiantes, como son aquellos que pagan sus estudios de posgrado con recursos propios o familiares. Es más, en el caso de aquellos estudiantes que obtuvieron un visado para estudiar en Francia, los datos que presentamos en el capítulo 6 gráfica 33 página 269, muestran que entre 2006 y 2008, el 80% de los estudiantes mexicanos en el país galo solicitó un visado sin tener una beca para cursar estudios en dicho país. Además, los mexicanos que realizan posgrados en el extranjero también pueden beneficiarse de becas subsidiadas con fondos del país de estudios, como pueden ser de las propias IES, de fundaciones o del gobierno. Es por lo anterior que consideramos los datos de la UNESCO como un indicativo del comportamiento y evolución de los flujos estudiantiles de origen mexicano en el extranjero.

En la primera década identificamos un periodo de crecimiento constante con poco incremento. Desde 2002, observamos un aumento más pronunciado, mientras que en un tercer periodo que comprende de 2005 a 2009 la presencia de estudiantes mexicanos en el extranjero muestra un aumento más acelerado y constante.

Con la intención de ilustrar de mejor forma los destinos de formación de los estudiantes mexicanos en otros países se muestra la figura 11. De acuerdo con la UNESCO (2014) en 2012 había 26,866 estudiantes mexicanos en movilidad internacional, distribuidos según este mapa. La mayoría de los estudiantes mexicanos en movilidad estudiantil se encuentra en los EE.UU. (50%), mientras que, España (9%) y Francia (8%) son los principales destinos de estudios en el continente europeo.

Figura 11. Países de destino de los estudiantes extranjeros en movilidad internacional matriculados en educación terciaria en 2012.



Fuente: UNESCO, 2014

En la siguiente tabla vamos a analizar la evolución de estudiantes mexicanos en los países que tienen mayor presencia. Como hemos dicho EE.UU. es el principal destino de los estudiantes mexicanos. En el caso de Canadá podemos ver que aunque está dentro de los ocho países hacia donde se dirigen los estudiantes mexicanos en el extranjero, entre 1999 y 2010 concentra un porcentaje menor al 5%, mientras que EE.UU. en ese mismo periodo, tiene a casi el 70% de los estudiantes mexicanos en el extranjero (véase tabla 21). Canadá es un país que atrae a gran cantidad de estudiantes extranjeros, basa su sistema migratorio en la atracción de RHAC por medio del sistema de puntos, en el que se puede solicitar la residencia

una vez finalizados los estudios y se pueden cursar los estudios en inglés, pero según estos datos, está por debajo de países como el Reino Unido, España, Alemania y Francia.

Si bien hay países como Alemania que, a través de su agencia de promoción de titulaciones alemanas en el extranjero, denominado Servicio Alemán de Intercambio Académico¹¹⁵ (DAAD por sus siglas en alemán), promociona ayudas financieras, sin embargo los programas académicos que otorgan movilidad internacional de mexicanos hacia ese país son menores que hacia otros países.

Tabla 21. Distribución porcentual de los estudiantes mexicanos en los países con mayor atracción, entre 1999 y 2010¹¹⁶.

	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Otros	3.5	4.0	4.0	3.6	4.5	3.6	4.7	4.2	4.9	5.5	5.9	6.8
Australia	0.4	0.5	0.0	1.7	1.8	1.8	1.8	1.6	1.8	1.8	1.8	2.2
Cuba	0.1	0.0	0.4	2.4	1.3	1.6	2.1	2.1	3.7	3.8	3.8	4.0
Canadá	3.3	3.7	5.0	4.4	4.5	4.7	4.5	4.1	4.6	4.5	4.8	4.8
Francia	6.0	0.1	6.5	5.8	7.4	6.9	6.4	6.3	6.7	6.9	6.9	7.6
Alemania	2.6	3.0	3.4	3.0	3.4	4.6	5.2	5.7	6.0	5.1	5.6	5.9
España	7.9	10.3	8.3	8.0	10.3	4.4	7.0	7.3	8.3	8.3	10.9	11.5
UK	9.2	8.4	9.5	7.5	7.4	9.3	8.1	7.4	6.8	5.2	5.0	5.2
EE.UU.	67.0	69.9	62.8	63.7	59.5	63.0	60.3	61.5	57.4	58.8	55.3	52.1
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: Elaboración propia con datos del Instituto de Estadística (UIS) de la UNESCO, 2014

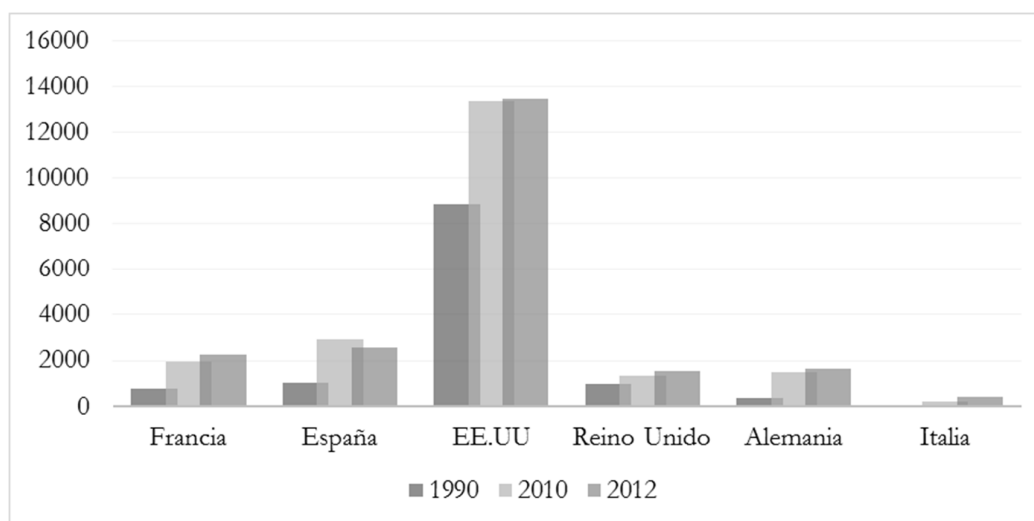
Por otra parte, en el Reino Unido, en donde podríamos pensar que el idioma favorecería la atracción de más estudiantes mexicanos, el monto de éstos disminuyó a partir de 2005.

Paralelamente a este decrecimiento, en España se fue incrementando la presencia de estudiantes mexicanos, tomando en cuenta que, en 1999, tenía el 8% de la totalidad de estudiantes mexicanos en el extranjero. Desde 2007 a 2010, este porcentaje pasó de un 8% a un 12% aproximadamente.

¹¹⁵ La movilidad a Alemania tiene sus raíces en una larga tradición de cooperación y el programa de becas del DAAD. Alemania y Francia comparten un marketing dinámico y promocional a América Latina (muchas de las operaciones se llevan a cabo en forma conjunta) (Les Notes Campus France, nº 13, 2015)

¹¹⁶ (Ver gráfica en el anexo IV).

Gráfica 10. Principales países de la movilidad estudiantil mexicana en el extranjero.



Fuente: Elaboración propia con datos del IUS Unesco, 2014

Como vimos en la gráfica anterior, entre 1999 y 2010 España concentra un promedio del 6% y Francia 6% (o sea haciendo una media de esos diez años), ambos casos son los países europeos que atraen a la mayor parte de los estudiantes mexicanos en Europa (véase gráfica 7). España casi triplicó el número de estudiantes mexicanos. De hecho, incluso con el contexto de crisis económica, sigue siendo el destino preferido de Europa para los mexicanos que desean realizar estudios en el extranjero.

Gran cantidad de los investigadores que forman parte del SNI, adquirieron sus posgrados en países extranjeros, entre ellos, tanto Francia como España, son algunos de los destinos seleccionados por estos investigadores para adquirir una especialización en ciencias exactas e ingenierías. La creación del SNI tuvo dentro de sus objetivos iniciales aminorar la fuga de cerebros mexicanos hacia el exterior (Pérez, 2005; Didou y Gérard, 2010) y fomentar el retorno de estudiantes e investigadores mexicanos (Didou y Gérard, 2010).

En función del contexto institucional del país de estudios, algunas disciplinas benefician la incorporación laboral en trabajos relacionados con el campo de estudios en el que el estudiante se ha especializado. Es importante abordar las instituciones educativas mexicanas, porque hay una tradición en el país de estudiar fuera. Eso lo demostraron Didou y Gérard, quienes afirmaron que se estudia fuera para algunas disciplinas, en cambio en otras como Medicina o Ciencias de la salud, la formación es más endógena (Didou y Gérard, 2010: 90).

Según Gérard y Cornú (2015), la circulación de saberes se vincula a la circulación de los portadores de dichos saberes, como son los estudiantes y los científicos. Como consecuencia es posible ubicar polos de formación que influyen en la jerarquización de los investigadores que conforman el SNI en México. Este sistema se organiza por niveles SNI1, SNI2 y SNI3, es decir, se organiza a través de una escala jerárquica, en la cual se ubica a una élite dentro de aquellos que realizan publicaciones en inglés. Para entender la configuración de la trayectoria de formación de quienes participan en el SNI, es necesario revelar la existencia de polos de formación caracterizados por los estudiantes -son los flujos materiales- y las publicaciones o saberes -son los flujos inmateriales- (Ibíd.).

Si abordamos otras investigaciones que se han realizado sobre la movilidad de estudiantes mexicanos hacia el extranjero, encontramos que algunas instituciones mexicanas tienen la tradición de incorporar a nacionales o extranjeros formados en el extranjero (Gérard y Grediaga, 2009, citados en Didou y Gérard, 2010). Por otra parte (Gérard y Maldonado, 2009, citados en Didou y Gérard, 2010), encontraron que existe un modelo trasgeneracional de formación en ciertas disciplinas, en donde el profesor-investigador envía a su discípulo a estudiar en donde ese académico adquirió su grado. Estos mismos autores encontraron que existen tradiciones de formación disciplinarias para mexicanos según el país de estudios, por ejemplo a Francia se dirigen estudiantes que se matriculan en Ciencias Sociales y Humanidades e Informática, mientras que a Estados Unidos se dirigen para estudiar en su mayoría Gestión y Administración.

Si bien existe la idea de que la movilidad de la formación se concentra en EE.UU., ésta no es para todas las disciplinas, pues de acuerdo a Gérard y Grediaga (2012), EE.UU. se convirtió en polo de atracción secundario para algunas disciplinas como química, electrónica y computación. Estos autores afirman que la pérdida de la supremacía estadounidense en formación de ingenierías se acompaña con un movimiento de estudiantes cada vez más fuerte hacia Europa, en particular hacia Francia y España (Gérard y Grediaga, 2012). Para Gérard y Maldonado “los vínculos entre México y Francia son el resultado de un tejido histórico y cultural constituido a lo largo de los años entre los dos países, y no con EE.UU., con el que, a pesar de su proximidad geográfica, existe una relación “espejo” muy especial” (Gérard y Maldonado 2009: 56).

Así pues, el componente geopolítico y geoestratégico influye en los flujos de circulación de los estudiantes, siendo posible identificar circuitos de circulación privilegiados como son los existentes entre países europeos entre los países que forman el área norteamericana del

TLCAN (Gérard y Cornú, 2015). Dentro de los visados para favorecer la movilidad de RHAC entre los países miembros el TLCAN están: visados H y J para estudiantes e investigadores extranjeros en EE.UU., visados TLCAN y el visado H1B¹¹⁷. Cabe mencionar que Canadá atrae a RHAC desde otros países a través de su sistema de puntos (Trejo y Sierra, 2014). Por ello, sostenemos la hipótesis de que los sistemas de visados en Norteamérica influyen en el tipo de política que tiene México para lograr una internacionalización de en su sistema de educación superior.

Podríamos decir que la evolución de las jerarquías de formación de generación de investigadores de Ciencias Duras y Ciencias Sociales se explica a través de lógicas diferenciadas de movilidad y procesos de división internacional del trabajo (Ibíd.).

“La importancia relativa de los Estados Unidos proporciona una buena ilustración de este fenómeno. Tradicionalmente primer país extranjero de formación (durante las primeras décadas de movilidad para formación de los mexicanos, al principio de los años 1920), los Estados Unidos forman una parte (relativa) cada vez menos importante en relación a México mismo y, en ciencias humanas y sociales, en relación a los principales polos europeos que son España o Francia” (Gérard y Cornú, 2015: 41).

A pesar de esta intensidad media en los intercambios estudiantiles, Francia y México están trabajando para implementar medidas destinadas a facilitar el crecimiento y la reciprocidad, especialmente se han construido estrechos vínculos de cooperación académica durante varias décadas en las áreas disciplinarias en las que hay una fuerte transferencia de conocimiento entre estos dos países. Tal es el caso de la sociología, la psicología y ciencias de la computación (Didou, 2011).

En el entendido de que se requiere movilidad estudiantil para generar conocimiento entre instituciones, regiones y países se crea una necesidad de promover intercambios entre

¹¹⁷ “EE.UU. es uno de los polos, que a nivel mundial, atraen a jóvenes científicos para realizar estudios de posgrado. Estableciendo una cuota de 20,000 visados que entran en la categoría del visado H1B para ocupaciones especializadas, este país permite que puedan permanecer los estudiantes al finalizar sus estudios. Los visados H1B, tienen un tope máximo de 65,000 visados anuales y son aprovechados por empresarios estadounidenses para emplear a ciudadanos extranjeros en ocupaciones de ciencias exactas, ingeniería y programación. Los estudiantes extranjeros que han realizado sus estudios en IEES son los candidatos ideales, pues entraron legalmente al país, hablan el idioma, están integrados en EE.UU. con credenciales reconocidas. Si bien el visado H1B ha sido la puerta de entrada para migrantes profesionales altamente cualificados también ha sido un imán de atracción para migraciones estudiantiles” (Trejo y Sierra, 2014: 129).

académicos mexicanos con colegas en otros países; así como de formar a estudiantes mexicanos en el extranjero para evitar el aislamiento de la comunidad científica mexicana y poder participar en el acontecer mundial de creación del conocimiento, participando con la comunidad científica internacional. "Existe una noción de colaboración y circulación de saberes que se refiere a la internacionalización de los conocimientos, la movilidad estudiantil y académica constituyen hoy en día elementos estratégicos para el desarrollo de las actividades de transmisión, generación y aplicación del conocimiento, principalmente en las instituciones de educación superior (Gérard y Maldonado, 2009: 102)."

Estos mismos autores señalan que la movilidad estudiantil de los investigadores mexicanos que forman parte del SNI es parte de una trayectoria de formación que permite estar en diferentes espacios geográficos. Gérard y Grediaga (2012) mostraron que aproximadamente una quinta parte de los investigadores del SNI que provienen de áreas de ingenierías regresan a México para cursar el doctorado después de realizar la maestría en el extranjero, particularmente en el caso de aquellos que la estudiaron en Estados Unidos.

La internacionalización de la ES en América Latina puede ubicarse un incremento desde hace 20 años, a raíz de la firma de estos tratados comerciales (Alcántara, 2015).

Para entender la internacionalización de la ES en México es necesario hacer una reflexión de sobre cómo la globalización ha llevado a la emergencia de agrupaciones de países por regiones geográficas que promueven tanto el intercambio de saberes y como de estudiantes¹¹⁸. La internacionalización de la ES de México se da por una combinación de llegadas y salidas de recursos humanos, de los contextos de circulación de académicos a nivel global. Así como la influencia de la firma de convenios que direccionan la movilidad. Asimismo la movilidad estudiantil mexicana de posgrado se vincula a las políticas de organismos gubernamentales como el CONACYT, es decir, una porción de este colectivo logra internacionalizar su TF gracias a los apoyos económicos de esta institución mexicana.

De ahí que podamos encontrar que, en una agrupación que originalmente comenzó teniendo como prioridad intercambios comerciales, en la actualidad se consolide un espacio común de intercambios entre sistemas de educación superior. Por citar algunos: Espacio Europeo de Educación Superior (que trataremos en el próximo capítulo), Espacio Común

¹¹⁸ En el caso UNAM la instancia que gestiona los convenios y los intercambios internacionales lleva por nombre "Globalización e internacionalización".

de Educación Superior en América Latina, el grupo Montevideo de las universidades del MERCOSUR.

Adicionalmente existen otros grupos de instituciones de países diversos como son: la Red de Macrouiversidades y la de espacio común de educación superior interregional entre la Unión Europea, América Latina y el Caribe (ALCUE¹¹⁹) (Barlete, 2010). Por consiguiente, la internacionalización de la ES en México está íntimamente relacionada con los procesos globales, como pueden ser la conformación de bloques económicos regionales, o grupos de países que generan alianzas para direccionar e incrementar dicha movilidad estudiantil entre países miembros. Respecto a Latinoamérica y España, se ha propuesto la creación del espacio iberoamericano de ES.

Según Gérard (2015), el componente geopolítico y geoestratégico puede influir sobre la estructuración de la circulación de los estudiantes e investigadores mexicanos, por ejemplo, se identifican dos circuitos privilegiados entre países europeos y los países miembros del TLCAN.

Así pues, en el caso mexicano tenemos como antecedente el TLCAN, y recientemente se tienen en marcha algunos programas entre México y Canadá y México con Estados Unidos. Entre ellos están: el Programa de Capacitación de Estudiantes y el programa de docentes propuesto por las Secretaría de Educación Pública (SEP) de forma conjunta con la Secretaría de Relaciones Exteriores (SRE), mismo que han denominado "Proyecto 100.000: región abierta al conocimiento". Éste es una propuesta mexicana que busca que cien mil mexicanos estudien en EE.UU. y para 2018, cincuenta mil estadounidenses estudien en México. El programa Fuerza de los 100.000 busca que 100 mil estadounidenses estudien en universidades de Latinoamérica y viceversa. En referencia a Canadá, recientemente se ha creado el Programa de Capacitación de estudiantes y docentes SEP-SRE "Proyecto 10,000" con Canadá (SRE, 2015).

Por parte de México, la agencia que se encarga de ofertar las becas promotoras de la movilidad estudiantil extranjera que ingresa a México es la AMEXID, la cual es un órgano desconcentrado de la Secretaría de Relaciones Exteriores (SRE). Fue creada el 28 de septiembre de 2011 y trata los asuntos relacionados con la Cooperación Internacional para

¹¹⁹ Conformado por 60 sistemas de educación de países de la Unión Europea, América Latina y el Caribe que se pondrá en marcha en 2015.

el Desarrollo. Dos de sus líneas de actuación son: la cooperación educativa y la cooperación técnica y científica (AMEXID, 2015).

Otro programa importante es la plataforma de movilidad estudiantil y académica Alianza para el Pacífico, el cual ofrece becas para realizar un intercambio académico a nivel de licenciatura, así como para doctorado y pasantías de docentes¹²⁰ para periodos comprendidos entre tres semanas y hasta 12 meses (Alianza del Pacífico, 2015).

4.4. Las becas de CONACYT y PROMEP como impulsoras de la movilidad internacional estudiantil mexicana

De la misma forma, es importante que exploremos los datos existentes sobre las becas proporcionadas por instituciones nacionales para cursar estudios de posgrado, tales como las que otorga el CONACYT, pues contar con un financiamiento hace que el estudiante se motive y decante para seleccionar un destino de estudios (sobre este aspecto hablaremos más en el capítulo 7). El conocer acerca la evolución de las becas CONACYT y PROMEP es un elemento que nos aportará una dimensión más para caracterizar la movilidad estudiantil mexicana de posgrado, dado que el CONACYT es promotor de las actividades científicas en México y el SNI, -que como ya comentamos anteriormente es el Sistema del que forman parte una porción de los investigadores mexicanos, este monto es de aproximadamente 10% de la planta académica del país está adscrita al SNI (Gérard, 2013)-, está adscrito a él. Por tanto nos interesa presentar las estimaciones de los becarios mexicanos de posgrado y que han contado con ayuda financiera del CONACYT para cursar un posgrado en el extranjero.

Los organismos promotores del intercambio y movilidad estudiantil mexicana son: Fullbright¹²¹, CONACYT, PROMEP, FUNED y las propias IES mexicanas, las cuales firman convenios de movilidad estudiantil. De igual forma, el CONACYT tiene un papel fundamental, no sólo en la dotación de recursos económicos para la movilidad, sino en la promoción de formaciones en el extranjero que anualmente oferta en la "Feria de posgrados CONACYT", en donde los estudiantes pueden conocer las IES tanto nacionales como extranjeras que ofertan formaciones y financiamiento para cursar un posgrado. Cada vez hay

¹²⁰ Prevé el otorgamiento de 100 becas anuales por país miembro, 75 becas para movilidad a nivel licenciatura y 25 becas para movilidad a nivel doctorado y de docentes.

¹²¹ Este programa de becas fue promovido por un senador norteamericano, se inició durante los años cincuenta.

más convenios y programas que impulsan la movilidad estudiantil mexicana hacia el extranjero¹²².

Las becas son un motor impulsor para que los estudiantes se decanten a estudiar en el extranjero. Tanto las universidades que promueven becas para realizar estancias de intercambio en el extranjero durante los estudios de grado, como organismos gubernamentales mexicanos tal como lo es el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). Por lo tanto, el CONACYT y la SEP han influido en la dirección de la movilidad estudiantil hacia el extranjero subsidiando financiamientos para especializaciones, maestría y doctorado.

Incluso este primer acercamiento de los estudiantes hacia la ciencia, puede suceder desde la etapa universitaria, ello es así porque la Academia Mexicana de las Ciencias tiene un programa llamado “El Verano de la Investigación Científica” cuyo objetivo es que los estudiantes conozcan de cerca las labores que realizan los investigadores en México para fomentar su interés por la investigación científica. Es comúnmente conocido que después de esta experiencia los estudiantes que fueron beneficiados con estas becas, se animan a estudiar una maestría.

El traslado ya sea temporal, circular o definitivo del estudiante de posgrado al extranjero, comienza con la obtención de un financiamiento. “Las becas son el punto de partida para los que no regresan, las cifras dejan vislumbrar que una revisión de las reglamentaciones podría significar un paso adelante en la conformación de lazos y puentes entre los cerebros fugados y los países afectados. Si bien no se piensa en obligar a los ex becarios a retornar, la perspectiva de una inversión pierde su sentido si no se establecen vínculos” (Remedi, 2009: 96).

El CONACYT es una de las principales instituciones mexicanas financiadoras para cursar estudios en el extranjero, sin dejar de lado que otra parte de la movilidad estudiantil mexicana que estudia fuera del país utiliza los financiamientos de otros organismos internacionales¹²³ para costear sus estancias en el extranjero. Esta institución ha tejido redes con otros centros

¹²² En el capítulo 6 en la gráfica 32 mostramos la distribución de los convenios de movilidad entre México y Francia según tipo de disciplina. Si bien fue posible acceder a estos datos para el caso francés en el caso español no existe una difusión abierta al público sobre este tema, sino que cada universidad resguarda la firma de estos convenios en sus departamentos de Relaciones Internacionales y no son difundidos por la agencia española que internacionaliza la ES, como lo hace Campus France.

¹²³ Como pueden ser los que otorgan las fundaciones, las IES o los gobiernos de los países donde se forman los estudiantes.

educativos además de patrocinar becas. Por su parte, la Secretaría de Educación Pública (SEP) es otro tipo de institución que ha proporcionado las becas PROMEP, que tienen el fin de impulsar a Profesores de Tiempo Completo (PTC) de instituciones públicas mexicanas de educación superior, a cursar un posgrado tanto en México como en el extranjero. También a través de la Dirección General de Relaciones Internacionales (DGRI) de la SEP, se otorgan las becas complemento para realizar estudios en el extranjero si los estudiantes ya tienen una beca o financiamiento.

En esta sección buscamos proporcionar información sobre la evolución que han tenido las becas del CONACYT y PROMEP, así como el papel de CONACYT por ser el organismo que ha financiado económicamente los estudios de nivel de posgrado de estudiantes mexicanos en el extranjero.

Con el fin de complementar esta información, cuando analicemos los discursos de los estudiantes entrevistados, trataremos más acerca de la capacidad que tienen las becas para dirigir las rutas estudiantiles hacia otros países. Las becas tienen una influencia en los estudiantes para estudiar un posgrado, porque les permite adquirir un grado superior sin tener que trabajar para ganar un sustento diario y estudiar al mismo tiempo, como en el caso de las becas CONACYT en las que los beneficiarios se deben dedicar únicamente al posgrado y no realizar actividades remuneradas. Quienes tienen una plaza de profesor en alguna institución mexicana pueden conservar la plaza mientras estudian el posgrado y reciben la beca, como es el caso de las becas PROMEP. Esta influencia puede ser mayor para direccionar a ciertos destinos y en función de las características personales de los estudiantes, por ejemplo si dicho estudiante habla idiomas, si tiene redes sociales, académicas o familiares, no puede esperar a prepararse para ingresar a posgrados en países que exigen más requisitos, etc...

La definición de las rutas estudiantiles se relaciona con los financiamientos, pues las instituciones que otorgan créditos educativos hacia otros países como la Fundación Mexicana para la Educación, la Tecnología y la Ciencia (FUNED¹²⁴) únicamente otorgan las becas para estudiar ciertas disciplinas, en instituciones específicas y un tipo de formaciones.

¹²⁴ Las áreas que apoya FUNED: Administración, Logística, Negocios (MBA), Mercadotecnia, Finanzas, Comercio Exterior, Hotelería y Turismo, Ciencias de la Comunicación, Derecho, Ingenierías, Políticas Públicas, Arquitectura, Economía, Relaciones Internacionales, así como áreas afines a las anteriores (FUNED, 2015).

4.4.1. LAS BECAS CONACYT

A partir de la década de los setenta, instituciones gubernamentales como el CONACYT comenzaron a financiar estudios de posgrado para mexicanos en el extranjero. De acuerdo al informe del CONACYT sobre el Apoyo a becarios en el extranjero, en 2006 se redujo el número de becarios mexicanos del CONACYT en Gran Bretaña y EE.UU. aunque los porcentajes de becarios en “Gran Bretaña y EE.UU. se siguieron manteniendo como los principales destinos de los becarios mexicanos. Tal como se muestra en la gráfica 12, estos países captaron el 25.3 y 23.1 por ciento de los becarios, respectivamente, seguidos por España con un 16.6 %, Francia, con un 13.1%, y Canadá con un 7.0 %” (CONACYT, 2010).

El financiar los posgrados en países desarrollados tuvo un efecto contrario al esperado¹²⁵ por el CONACYT, ya que al terminar el grado los estudiantes decidían establecerse en los países en donde habían estudiado, en detrimento del desarrollo nacional. “El Banco Mundial en el año 2000 estimaba que una tercera parte de estudiantes extranjeros que estudia en EE.UU. no regresa a sus países” (Castaños-Lomnitz et al., 2004: 20-21).

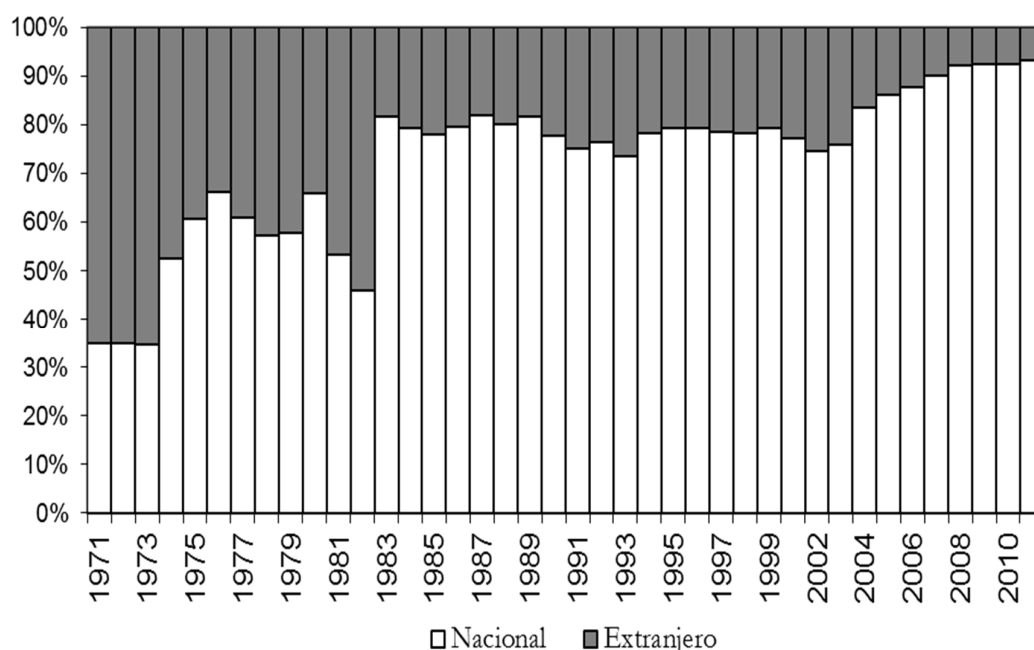
Ante esta situación el CONACYT desarrolló tres programas para contribuir al desarrollo científico y tecnológico en México: 1. En 1984 creó el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) e implantó programas de repatriación de talentos (Remedi, 2009). 2. Estableció un programa para fortalecer al posgrado nacional. 3. Gracias a la participación de varias instituciones gubernamentales creó el Programa de apoyos para Repatriación y Retención de científicos del CONACYT.

En la gráfica 11 se presenta la evolución porcentual de las becas del CONACYT para cursar posgrados en México y en el exterior (1971-2011). Vemos que de 1971 a 1973 más del 60% de las becas que se otorgaron para cursar estudios de posgrado se destinaron para ir al extranjero. A partir de esos años, observamos que las becas destinadas para cursar estudios fuera del país decrecieron paulatinamente.

¹²⁵Según el CONACYT “Los objetivos del Programa de Becas de posgrado incluyen: contribuir a la formación, desarrollo y consolidación de los científicos y tecnólogos al más alto nivel, que den sustento al incremento de las capacidades de Ciencia y Tecnología del país”. Si bien se había estado apoyando con financiamientos para cursar posgrados y existía la cláusula que el pago del financiamiento se debía regresar a México para retribuir el conocimiento adquirido y financiado por el país en el trabajo sobre terreno encontramos casos de exbecarios CONACYT residiendo de forma permanente en los países de estudio.

Entre 1974 y 1981 las becas destinadas al extranjero experimentaron pequeñas variaciones sin dejar de predominar las becas destinadas para cursar posgrados en el extranjero financiados por CONACYT. Desde 1983 hasta 2011 se fortaleció el posgrado nacional y se dio preferencia a financiar estudios de posgrado dentro de México, en detrimento de la financiación de estudios en el exterior. Podemos observar ese mismo periodo dividido en dos momentos (véase gráfica 11).

Gráfica 11. Evolución porcentual de las becas del CONACYT para cursar posgrados en México y en el extranjero 1971-2011.



Fuente: Elaboración propia con base al Informe General del Estado de la Ciencia y la Tecnología varios años (2012 y 2013).

El primero de ellos, correspondería a los años 1984-2004 en donde se presenta un predominio del posgrado nacional acumulando aproximadamente el 80% de las becas destinadas a doctorando para matriculados en centros de investigación mexicanos. Mientras que el segundo momento, correspondería a los años que abarcan desde 2005 hasta 2011, en donde las becas financiadas para cursar posgrados nacionales corresponden a entre el 90 y 95 por ciento del financiamiento de CONACYT destinado a estudiantes mexicanos que deseen cursar un posgrado.

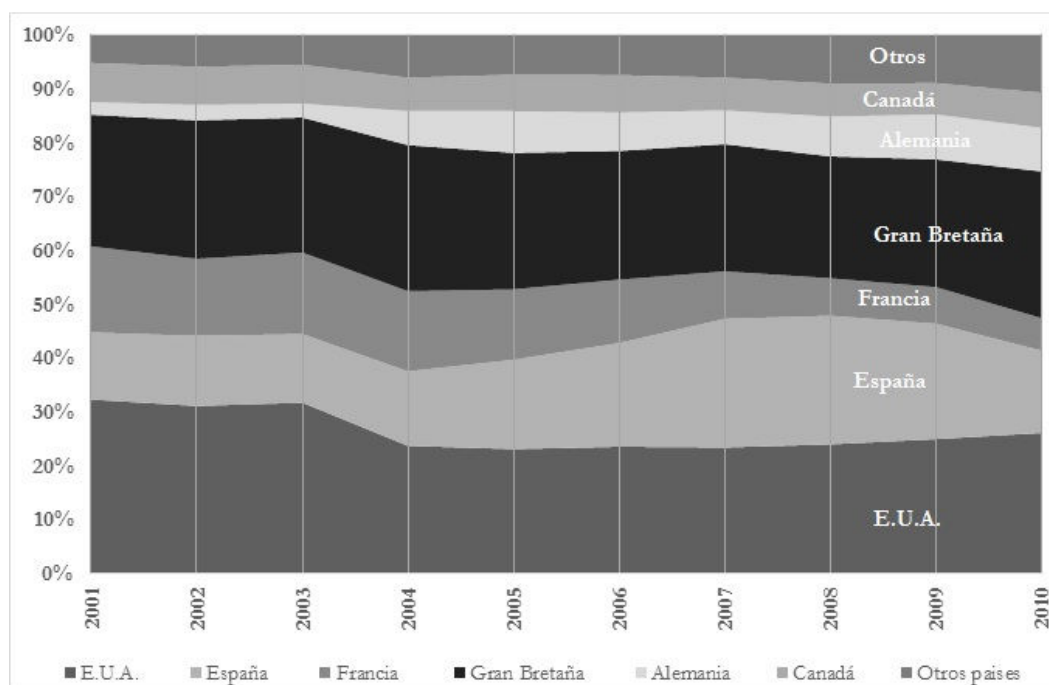
A pesar de que el CONACYT ha reducido notablemente los apoyos económicos para estudiar un posgrado en el extranjero, el número de mexicanos que decide estudiar fuera, ha aumentado a través del tiempo. La reducción del presupuesto afectó a las becas para realizar

estudios de posgrado de larga duración¹²⁶, no obstante, han aumentado las posibilidades de obtener apoyo para estancias cortas durante el curso del posgrado.

Además de esos apoyos del gobierno mexicano, existen organismos mexicanos que proporcionan créditos como la FUNED o las becas complementarias de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Al mismo tiempo, con el paso de los años se ha incrementado la firma de acuerdos entre instituciones educativas mexicanas con instituciones educativas en el extranjero (De Garay, 2008).

Respecto a los destinos de selección para cursar posgrados en el extranjero, tal como refleja el gráfica 9, el caso de EE.UU. entre el 2001 y 2003 acumula aproximadamente el 30% de total de las becas para ese periodo, y para ese mismo país entre 2004 y 2010 el porcentaje oscila entre 23% y 26%. Si analizamos el comportamiento porcentual para el caso de las becas destinadas a mexicanos interesados en cursar un posgrado en España, encontramos que entre 2001 y 2005 se concentraron porcentajes que variaban entre 12% y 16% del total de las becas destinadas para estudiar en el extranjero.

Gráfica 12. Becas del CONACYT al extranjero por países principales, 2001-2010.



Fuente: Elaboración propia con base al Informe General del Estado de la Ciencia y la Tecnología varios años (2012 y 2013)

¹²⁶ Programas completos de especialidad, maestría y doctorado.

A partir de estos años y coincidente con una atracción de crecimiento económico en España, desde 2006 hasta 2009, este país concentraba aproximadamente el 20% de las becas del CONACYT para cursar posgrados en el extranjero. Sin embargo, en el año 2009 se observa un decrecimiento de 5 puntos porcentuales de becas para que mexicanos cursaran un posgrado en este país pues para 2010 España acumula el 15% de becas del CONACYT (véase gráfica 12). En el entendido de que las becas CONACYT se otorgan de acuerdo a las demandas, consideramos dos razones que probablemente influyeron en este descenso, a saber: la crisis económica y las denegaciones de becas solicitadas hacia España¹²⁷.

Para el caso de Francia se observa que entre 2001 y 2006 decreció paulatinamente, pues para 2001 acumulaba el 16% de las becas de posgrado del CONACYT. Dicho porcentaje decreció en 5 puntos porcentuales desde 2001 hasta 2006 y, para el año 2010, las becas destinadas a Francia representaban tan sólo el 6%, dado que este porcentaje continuó decreciendo entre 2006 y 2010 (véase gráfica 12).

Gran Bretaña es uno de los países que presenta un porcentaje bastante estable respecto a la selección de becas para cursar posgrados financiados por CONACYT. Para los años que se analizan en esta gráfica, este país presenta porcentajes que alcanzan entre 24% y 20%, mientras que para los años 2005, 2006 y 2008 alcanza entre 26% y 28%.

Si bien Canadá y Alemania también se encuentran dentro del listado de países que concentran las mayores acumulaciones de becarios CONACYT, la suma de los pesos porcentuales de ambos sólo alcanza un 9% para el año 2001, mientras que para 2002 y 2003, apenas alcanza el 2% y para el resto de los años la suma de ambos está entre el 6 y 8% (véase gráfica 9). Si bien estos países tienen un peso importante atrayendo a estudiantes mexicanos para cursar posgrados, los porcentajes en el periodo mostrado en la gráfica son inferiores al 10%.

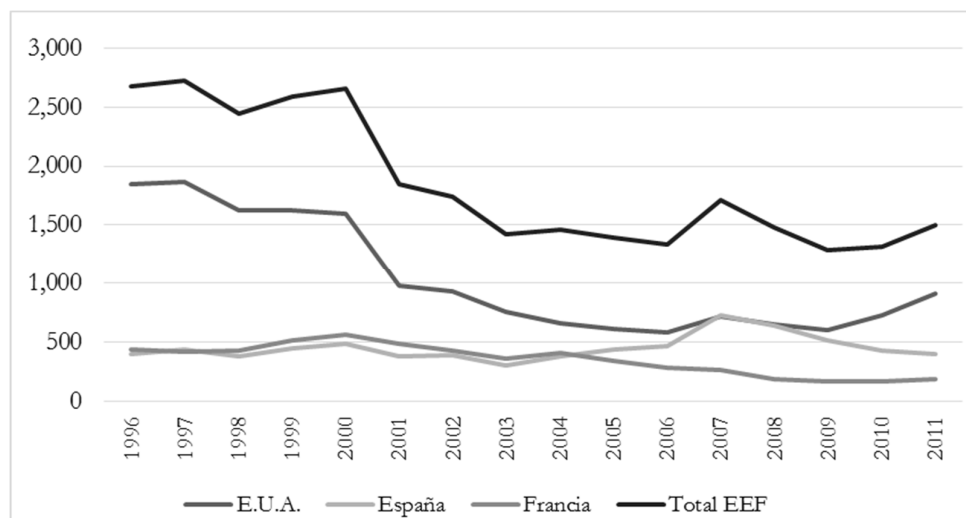
La globalización y el interés por atraer a estudiantes internacionales por medio de las agencias gubernamentales de otros países, así como de representantes de universidades en las ferias de posgrado realizadas en México para promover el intercambio estudiantil, son algunos de los actores que incentivan a los estudiantes desde México para matricularse en

¹²⁷ Si bien no incluimos estos casos en esta investigación, lo hemos hecho en otra investigación en curso. Entre las respuestas que nos han dado sobre los estudiantes que no lograron realizar una movilidad por estudios desde México a España financiados con la beca CONACYT, encontramos que al entregar su expediente les indicaron que sus formaciones no eran temas prioritarios del CONACYT y en otros casos no lograron superar el examen TOEFL con los puntos requeridos (incluso para estudiar en España). En el capítulo 7 se indican los puntajes solicitados por el CONACYT.

cursos de posgrado en Francia y en España. Tanto Campus France como universidades participan en la Feria Europosgrados para promocionar sus instituciones educativas.

En la gráfica 13 se presenta la evolución de las becas vigentes desde 1996 hasta 2011 del CONACYT para los mexicanos que realizan posgrados en los dos países que son objeto de interés de esta investigación: Francia y España. Se observa que, para los dos primeros años de análisis, EE.UU. es el país que concentra el mayor número de becarios CONACYT, mientras que España y Francia presentan un monto muy similar de becarios. Para 1998 hay un descenso en el número de becarios para los tres países. Este descenso es muy representativo para el caso de EE.UU. ya que esa cifra se mantiene por los tres siguientes años que van desde 1998, 1999 hasta el 2000.

Gráfica 13. Número de becas del CONACYT al extranjero por país (Francia, España y EE.UU.¹²⁸), 1996-2011.



Fuente: Elaboración propia con base en el Informe General del Estado de la Ciencia y la Tecnología (2012 y 2013)

En la línea EEF de la gráfica 13 se presenta la evolución del total de los tres países que son: EE.UU., España y Francia. Acerca de esta curva podemos decir que su comportamiento se divide en cuatro periodos; el primero de ellos corresponde entre el 2001 y 2003 en donde el peso porcentual de la suma de los tres países corresponde a casi el 60% del total de becas destinadas a estudiantes mexicanos financiados por CONACYT para estudiar en el extranjero.

¹²⁸EEF representa la suma de los 3 países para los años presentados en esta gráfica.

Seguidamente observamos un segundo periodo en donde la suma porcentual de los tres países representa entre el 50 y 55%. El tercer momento lo marca el crecimiento de esta curva para el año 2007 en donde la suma de estos tres países alcanza el 58%. Finalmente esta curva se mantiene entre el 50 y 55% desde el año 2008 hasta el 2011. Con respecto a Francia y España, el año 2000 es cuando se alcanzan el mayor número de becarios CONACYT en el periodo de 1997 hasta 2007. Para el caso de España es en este año cuando los becarios mexicanos en España y EE.UU. alcanzan el mismo monto de becas CONACYT (véase gráfica 13).

Respecto a la evolución de becarios CONACYT, la curva que refleja el monto de estudiantes mexicanos en España (ver gráfica 13), presenta un interesante comportamiento ya que en 1996 tiene prácticamente el mismo monto de becarios mexicanos que realizan posgrados en Francia. A partir de 2005 el CONACYT aumenta el otorgamiento de becas para España y en 2007 alcanza el mismo monto de becarios mexicanos que se encuentran realizando estudios de posgrado en el extranjero.

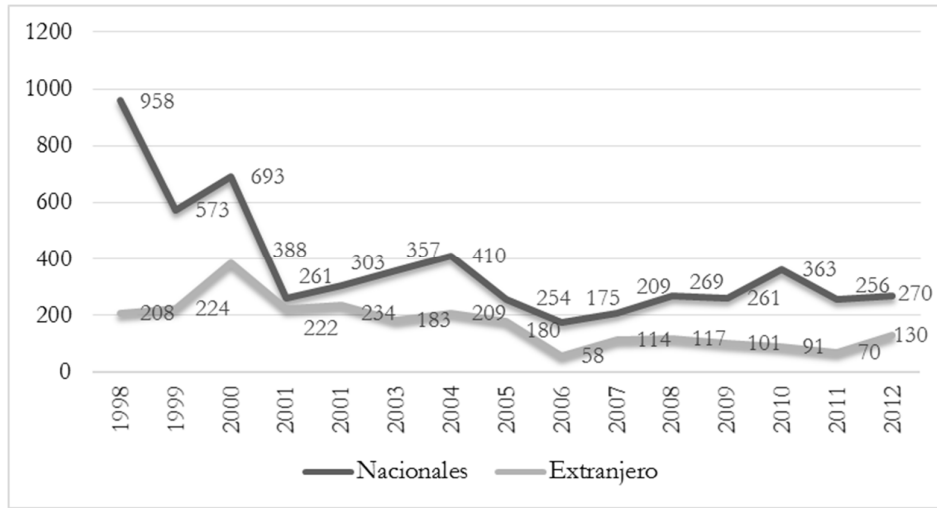
4.4.2. LAS BECAS PROMEP

Con el objetivo de mejorar el profesorado académico en instituciones públicas de educación superior en México, la SEP creó el PROMEP, que es un programa que dota de becas al Profesorado de Tiempo Completo (PTC). Aunque no conocemos la distribución año por año, en las siguientes dos gráficas (14 y 15), mostramos el número de becas PROMEP otorgadas para que el PTC cursara estudios en instituciones nacionales y extranjeras así como las principales países receptores de becarios PROMEP de 1998 a 2012.

Dentro de las generalidades que podemos observar, la primera gráfica es una tendencia de decrecimiento de becas al extranjero con respecto a los primeros años que aparecen en la primera gráfica así como un predominio para todos los años de becas para realizar estudios dentro de México.

De la segunda gráfica se destaca un predominio de becas otorgadas para España (994 becas) en detrimento de EE.UU que es el país que concentra el mayor número de mexicanos estudiando fuera, pues dicho país concentra a 488 becarios en el periodo analizado (véase gráfica 15).

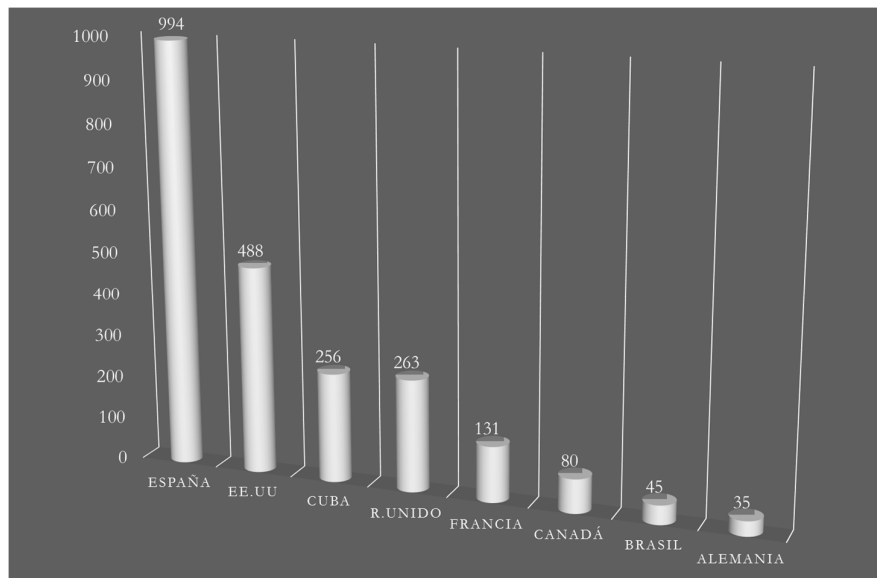
Gráfica 14. Número de becas PROMEP otorgadas para estudios en instituciones nacionales y extranjeras (1998-2012).



Fuente: Elaboración propia con datos de la SEP, 2014

Otros destinos importantes para estos becarios son Cuba (256 becas), Reino Unido (263 becas) y Francia (131 becas). Consideramos que la alta concentración de becarios PROMEP en España se puede explicar por la facilidad que hay en ese país para inscribirse a posgrados sin tener que homologar las titulaciones de licenciatura que han obtenido los estudiantes en México.

Gráfica 15. Principales países receptores de becarios PROMEP (1998-2012).



Fuente: Elaboración propia con datos de la SEP, 2014

Además, el compartir una misma lengua facilita la escritura de los trabajos, socialización y aprendizaje en menor tiempo (véase gráfica 15). Estos factores hacen que los miembros del PTC, que tienen una plaza pero requieren una titulación de mayor rango, valoren a España como país de destino de estudios para utilizar los subsidios mexicanos, como los de las becas PROMEP.

Conclusión del capítulo 4.

Después de analizar tanto los antecedentes de la política pública mexicana en materia educativa -cómo el efecto que tuvo el nacimiento de México como Estado-Nación, hizo que se concentraran las instituciones educativas de educación superior desde la época de la colonia hasta nuestros días en pocos puntos del país-, como la política que establece el actual Gobierno de la República mexicana, vemos que existe una concordancia reciente con lo establecido en el capítulo 1 de esta tesis, pues en el PND 2013-2018, se establece la necesidad de que la educación en México permita que el país transite hacia una Sociedad del Conocimiento. En el país se han implantado instituciones educativas y gubernamentales que avalan la excelencia educativa en la formación de investigadores y estudiantes de posgrado, como son el ingreso al SNI o el reconocimiento de formaciones que acreditan el cumplimiento de los más altos estándares de calidad y pertinencia, las cuales conforman al listado de IES y centros de formación que conforman al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) reconocidas por el CONACYT.

De igual forma uno de los cinco objetivos del PND 2013-2018 es el fortalecimiento del posgrado, es por ello que este trabajo cobra relevancia pues cada vez le importa más a los creadores de la política educativa mexicana incrementar el nivel educativo de la población nacional así como aumentar el número de estudiantes graduados de maestría y doctorado.

En las últimas décadas, se ha mercantilizado la Educación Superior en México, han aumentado el número de IES privadas y el acceso al mercado laboral mexicano privilegia a los egresados de ciertas IES privadas y disciplinas (De Vries, et al., 2013). Los títulos conseguidos en IES privadas son más valorados (Ibíd.).

“...Los jóvenes con mayores aspiraciones salariales, tienden a optar por una universidad privada considerada como de élite. Por el otro lado, en el mercado laboral, los empleadores tienden a reclutar al personal para los puestos mejor pagados desde la universidad privada de élite, lo cual confirma que la decisión del estudiante fue la correcta El ingreso exitoso

al mercado, en términos salariales, depende así fuertemente de la imagen de la universidad, tanto para estudiantes como empleadores. Un factor relacionado es el área de conocimiento: destaca que los puestos de altos ingresos se encuentran básicamente en los sectores económico-administrativo (administración, economía) y técnico (ingenierías)". (De Vries, et al., 2013: 17).

No obstante, los títulos obtenidos en el extranjero pueden paliar el no haber estudiado en una institución privada, o por lo menos, esa es una de las hipótesis que nos aventuramos a comprobar que se encuentra detrás de las motivaciones que detonan formarse fuera de México (véanse las motivaciones en el capítulo 7).

En la última sección de este capítulo abordamos el incremento y la diversificación de la movilidad estudiantil mexicana hacia el extranjero, ahí determinamos que, si bien EE.UU. es el país que forma a la mayor parte de los mexicanos en movilidad internacional, Francia y España no son el segundo y tercer destino formativo en el extranjero, de ahí que por su gran concentración de estudiantes mexicano sean contextos sean contextos que merezcan ser estudiados. Si bien tanto EE.UU. como Canadá tienen una política propicia para atraer estudiantes, los mexicanos diversifican cada vez más los países para formarse. La multiplicación de convenios y facilidades para desplazarse a estudiar en el extranjero, hace posible el ir a estudiar a destinos más lejanos.

Los proyectos de movilidad para formarse en el extranjero aumentan mucho a partir de la insatisfacción que acontece durante la experiencia laboral en México. La adquisición de titulaciones en IES extranjeras es una estrategia que los estudiantes diseñan para alcanzar sus aspiraciones profesionales. Sin embargo, como lo veremos en el siguiente capítulo, la estructura en Francia y en España, puede desvelar que las lógicas individuales de los estudiantes van en una dirección distinta a la de la gestión de la migración estudiantil en ambos países.

**CAPÍTULO 5. ENTRE LA ATRACCIÓN Y LA
EXPULSIÓN: LAS PARADOJAS DE LAS POLÍTICAS DE LA
UE, FRANCIA Y ESPAÑA PARA LA
INTERNACIONALIZACIÓN DE SUS SISTEMAS
EDUCATIVOS**

Entre los factores que pesan a la hora de atraer a estudiantes internacionales están: la existencia de un potencial de jóvenes urbanos con estudios superiores¹²⁹ en los países periféricos (CEPAL, 2000), el aumento de la clase media en esos países, el que la llegada de este tipo de población favorece al incremento de las matriculaciones en los países de estudio y que ante el envejecimiento en los países del norte la llegada de estudiantes internacionales representa un balance poblacional (Naciones Unidas, 2001). Simultáneamente, los países que los acogen tienen políticas de atracción de Recursos Humanos Altamente Cualificados (RHAC¹³⁰). Éstas implementan dispositivos para seleccionar a los estudiantes en función de su capital humano y lugar de procedencia. A continuación, en este capítulo presentamos los factores institucionales de Francia, España y la Unión Europea (UE) en los que se enmarca la movilidad internacional de los estudiantes mexicanos de posgrado.

En el capítulo anterior presentamos los factores estructurales que desde México motivan la movilidad estudiantil mexicana hacia otros países. Considerando que el traslado de este colectivo hacia otras geografías, no sólo se ve impactado por los factores estructurales del país de origen, en este capítulo buscamos exponer cuáles son los marcos jurídicos que acogen a los estudiantes mexicanos que realizan posgrados en Francia y en España. Es por ello nuestro interés en abordar tanto las legislaciones, como las medidas o los dispositivos de ambos países, pues éstos influyen en la trayectoria formativa de los estudiantes.

El objetivo de la primera sección es estudiar el contexto europeo de internacionalización de la educación superior, y analizaremos en qué medida la legislación española y francesa siguen las directrices marcadas por la UE en materia de atracción y recepción de estudiantes extranjeros de Terceros Estados (TE)¹³¹ -pues los estudiantes mexicanos forman parte de ese colectivo-. Finalmente, mostraremos las disfunciones de las legislaciones francesa y española sobre la gestión de la movilidad estudiantil proveniente de TE: por una parte, manifiestan un interés por la llegada de estudiantes extranjeros; por otra, han gestionado la movilidad estudiantil desde una lógica de la sospecha que, dependiendo el caso que se analice, ha situado a los estudiantes extranjeros en un contexto precario o limitante.

¹²⁹ Tal como se comentó en el capítulo anterior, durante la década de los sesenta y setenta, en México y otros países latinoamericanos se masificó el número de egresados de las IES.

¹³⁰ Término previamente definido en el capítulo 2.

¹³¹ Término previamente definido en capítulos anteriores. Hacemos referencia a los nacionales de Estados que no son miembros de la Unión Europea.

5.1. El Espacio Europeo de Educación Superior: la difícil compatibilidad entre Sistemas de Educación Superior

La movilidad se basa en la compatibilidad entre sistemas educativos europeos, ya que por una parte, se considera que será atractiva para estudiantes provenientes de TE, y por otra, resulta idónea para la UE debido a que la movilidad estudiantil es precursora de la movilidad laboral europea. Así pues, tanto la libre circulación de profesionales como la estudiantil forman parte de los pilares de la UE.

Para tal fin se ha creado el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), cuyos principales objetivos son que las formaciones tengan la misma duración y carga de créditos a cursar por los estudiantes. Esos objetivos se plasman en las metas establecidas en la "Estrategia 2020":

"Por lo menos el 20% de los graduados en Educación Terciaria y un 6% de jóvenes entre 18 y 34 años con cualificación de formación profesional inicial deberían pasar un periodo de estudio o formación en el extranjero"(Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2013: 8).

La movilidad de estudiantes es uno de los pilares en los que se sustenta la política europea de educación superior (Valle y Garrido, 2014). Este reto ambicioso se construye a partir de que "el conocimiento es un factor clave para la competitividad de la Unión Europea" (Calderón, Escalera e Izquierdo, 2008: 238). Coincidentemente con lo que identificamos en el marco teórico de este escrito (véase el capítulo 2), la innovación en ciencia y tecnología, son claves para la producción tecnológica de los países en la Sociedad del Conocimiento y de la Información¹³².

La configuración del EEES puede rastrearse desde la década de los cincuenta, pues en la Declaración de Schuman el 9 de mayo del 1950 ya se planteaba la movilidad europea tanto profesional como académica, a través de la proposición para crear la Comunidad Europea del Carbón y del Acero. Así mismo, desde la constitución de la Unión Europea con el Tratado de Roma (25 de marzo de 1957), en el artículo noveno se plantea la necesidad de crear una política social, de educación, de formación profesional y de juventud (Lorente y Torres, 2010; Sennet, 2007).

¹³² Este tema ya lo hemos expuesto previamente en el segundo capítulo.

"Es realmente aquí donde se asientan las bases para una serie de proyectos que tardaron casi treinta años en cristalizar y supusieron una gran cantidad de iniciativas hasta la creación del programa Erasmus, como el primer gran programa de movilidad de la Comunidad Económica Europea" (Sennet, 2007: 364).

En los años setenta nos encontramos con la Resolución de Ministros de Educación del 16 de Noviembre de 1971 que suscribe la cooperación europea en el ámbito de la enseñanza a través de la creación del Centro Europeo de Desarrollo de la Educación y Formación Profesional (CEDEFOP) (Valle, 2004).

Luego, en 1972, apareció el Informe Faure y el Informe Janne un año más tarde (1973). Dichos informes pueden ser considerados los antecedentes de los actuales ejes de la educación permanente, la movilidad y la cooperación entre los estudiantes y la aplicación de las tecnologías a la educación (Valle, 2004).

En lo que respecta al actual programa Erasmus, éste se remonta a las cuatro directrices establecidas en el Programa de Acción Educativa Europea aprobado el 9 de febrero de 1976 por el Consejo Europeo, a saber: la formación cultural y profesional de los Estados Miembros de la CEE, el mejoramiento de la correspondencia de los sistemas educativos de Europa, la sistematización de estadísticas y documentos actualizados, la cooperación en el campo de enseñanza superior, y las medidas que preservan la igualdad de oportunidades e Integrar la Dimensión Europea en la Educación (Arriazu, 2011).

De igual forma, en el artículo 14 del Tratado de Maastrich (1992), se estableció que la comunidad europea debería contribuir al desarrollo de una educación de calidad, dando fuerza al significado de cooperación entre los estados miembros para activar y completar los contenidos de la enseñanza y organizar el sistema educativo (Diario Oficial de la Unión Europea, 2010).

En la década de los noventa, antes de que comenzara el proceso Bolonia (1999), se estaban desaprovechando las ventajas que podrían existir al hacer compatibles los sistemas de educación superior de los países de la UE, por lo que a través de una serie de instrumentos normativos, se incentivó la movilidad y la compatibilidad de grados y titulaciones entre países (Stockwell et al., 2011). Entre los aspectos positivos que traería el EEES están: el perfeccionamiento de lenguas europeas entre los países miembros, el aumento de las

posibilidades de empleo para europeos en los países miembros y la posibilidad de incrementar la llegada de estudiantes provenientes de TE.

Como se muestra en la tabla 22, desde 1998 en la UE se han generado una serie de instrumentos normativos para dar forma al citado EEES. En su configuración inicial, tuvieron especial relevancia los llamados Libros Blancos¹³³ y los Libros Verdes¹³⁴ aparecidos a mediados de la década de los noventa. Estos documentos pueden considerarse precursores de los subsiguientes instrumentos normativos de la UE en materia de educación superior y movilidad estudiantil. A través de ellos los Estados comunitarios reflexionaban sobre la necesidad de incrementar la movilidad estudiantil intracomunitaria así como de eliminar los obstáculos que la limitaban.

Tabla 22. Instrumentos normativos de la UE en materia de educación superior y movilidad estudiantil.

Convención	Directivas	Declaraciones	Libros Verdes	Libros Blancos
-Lisboa (1999)	2004/114	-La Sorbona (1998) -Bolonia (1999) -Praga (2001) -Berlín (2003) -Bergen (2005) - Londres (2007) - Lovaina (2009) - Budapest-Viena (2010) - Bucarest (2012)	-La Dimensión Europea de la Educación (1993) -Obstáculos a la movilidad tranasnacional (1996) - Inmigración y movilidad: retos y oportunidades de los sistemas educativos de la UE (2008) -Fomentar la movilidad en la formación de los jóvenes (2009) -Del reto a la oportunidad: hacia un marco estratégico común para la financiación de la investigación y la innovación por la UE (2011)	-Crecimiento, competitividad, empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI (1994) -Hacia la Sociedad Cognitiva publicado (1995).

Fuente: Elaboración propia con base a (CEMES 1998, 1999, 2001, 2003, 2005, 2007, 2009), Cussó, 2006; Valle y Garrido, 2014; Valle, 2004, Arriazu, 2011.

Los Libros Blancos y Libros Verdes producidos por la Comisión Europea (conocidos en inglés como los "White Papers" y "Green Papers"), son materiales en los que se discute el estado de las reformas necesarias de política interna de la UE (véase tabla 21). Por medio de

¹³³ Es un reporte o guía que se usa para entender un tema y cómo resolverlo. En el caso de la UE los Libros Blancos se realizan una vez sondeadas las opiniones de los representantes de los Estados miembros.

¹³⁴ Son documentos que determinan propuestas estratégicas a seguir. En el caso de la UE los Libros Verdes motivan al debate para emitir opiniones previas, de los Estados miembros, a las recomendaciones de política a seguir.

los Libros Verdes se estimula el debate de los temas, y si se requiere, los Estados que conforman la UE, participan incluyendo sus sugerencias (Borchardt, 2000).

El primer Libro Verde versa sobre la Dimensión Europea de la Educación y apareció en 1993, seguidamente tuvo lugar el titulado "Obstáculos a la movilidad transnacional" en 1996 y ya desde entonces los Estados europeos vislumbraban la importancia para crear un espacio común de ES.

En lo que respecta a los Libros Blancos, el primero de ellos aparece en 1994, el cual trataba sobre el crecimiento, la competitividad y el empleo en la UE para entrar en el siglo XXI. Un año más tarde, en 1995, apareció el Libro Blanco titulado "Hacia la Sociedad Cognitiva". En ambos ya se identificaba que la competitividad europea dependería de la capacidad que se tuviera para posicionar el conocimiento como clave del crecimiento económico dentro de los países miembros de la Unión.

De igual forma, las Declaraciones hechas por los ministros europeos han ido definiendo el EEES. En 1998 la Declaración de la Sorbona hizo alusión a pensar en una *Europa de los conocimientos*; es decir, considerar a la UE más allá de una moneda y economía común, para entenderla como un espacio de difusión de conocimientos en donde, tal como ocurría en épocas pasadas, los estudiantes y académicos pudieran circular libremente. Desde ese año se hizo hincapié en crear un área europea abierta a la ES para favorecer la movilidad estudiantil mediante la utilización de un sistema de créditos equivalentes. En esta declaración se establece la necesidad de alcanzar la compatibilidad de los sistemas educativos entre países comunitarios para fomentar la propuesta de pasar un semestre fuera durante los estudios de grado, una duración corta del Máster y extensa para el caso de doctorado. Así, la Declaración de La Sorbona de 1998 sentó los objetivos para que en 2010 se implantara efectivamente el EEES (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013). Para la consecución del EEES se adoptó un sistema comprensible y comparable de titulaciones; la estructura de estudios de Grado y Posgrado; la medida de Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS por sus siglas en inglés) -para favorecer la movilidad de estudiantes- ; la promoción de la cooperación europea en materia de garantía de calidad de la formación; el desarrollo de criterios y metodologías comparables; el impulso de la movilidad de estudiantes, profesores, investigadores y personal administrativo y, por último, el fomento de la dimensión europea de la enseñanza superior (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013).

En suma, los ministros signatarios de la Declaración de la Sorbona¹³⁵ se comprometieron a posicionar a las universidades en un papel fundamental para buscar los mecanismos de convalidación, reconocimiento, armonización de titulaciones y ciclos, con miras a crear una "zona Europea de Educación Superior" (CEMES, 1998).

Un año más tarde, aumentó el número de ministros que realizaron de forma conjunta la Declaración de Bolonia¹³⁶. En ella se vuelve a hacer mención a la *Europa del conocimiento*, para dotar a los ciudadanos de las competencias necesarias que respondan a los retos del nuevo milenio. Si bien la Declaración de La Sorbona (1998), el Libro Verde sobre los obstáculos de la movilidad (1996), Crecimiento, competitividad, empleo, retos y pistas para entrar en el siglo XXI (1994) y la Convención de Lisboa (1999) fueron los instrumentos normativos que encauzaron la construcción del EEES, no fue sino hasta la Declaración de Bolonia, en donde se incorporaron cinco ejes que pautaron su posterior consolidación, a saber: 1. Movilidad de estudiantes, docentes, investigadores y personal administrativo, 2. Titulaciones fácilmente comprensibles y comparables, 3. Sistema de créditos (ECTS), 4. Cooperación europea en la garantía de la calidad y 5. Dimensión europea de la ES.

El conocido como proceso Bolonia dio origen al ya citado EEES que está formado por 47 Estados. Este proceso comenzó a finales de la década de los noventa, cuando países miembros de la UE acordaron que, en 2010, tendrían un sistema educativo compatible entre sí. Las directrices del proceso Bolonia se definen por medio de instrumentos normativos que fungen como guías para concretar y mejorar el proceso de compatibilidad de SES. Este proceso, además de incluir a los Estados miembros de la UE, también incluye a países candidatos y países potencialmente candidatos de la UE (Stockwell et al., 2011). La llamada estrategia Bolonia se basa en la "movilidad para un mejor aprendizaje". Por ello, dentro de sus principales objetivos está la internacionalización del EEES y el reconocimiento de estudios y titulaciones tanto a nivel de la Unión como de los diferentes países.

¹³⁵ Asistieron los ministros representantes de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido.

¹³⁶ Asistieron los ministros de Austria, Bélgica, República checa, Estonia, Francia, Bulgaria, Dinamarca, Finlandia, Alemania, Grecia, Hungría, Irlanda, Letonia, Luxemburgo, Países Bajos, Polonia, Rumania, Eslovenia, Suecia, Reino Unido, Islandia, Italia, Lituania, Malta, Noruega, Portugal, República Eslovaca, España y la Confederación Helvética. El EEES está formado por 47 estados. Este proceso comenzó a finales de la década de los noventa, cuando países miembros de la UE acordaron que, en 2010, tendrían un sistema educativo compatible entre sí. Las directrices del proceso Bolonia se definen por medio de declaraciones que fungen como guías para concretar y mejorar el proceso de compatibilidad.

En 2001 en el Comunicado de Praga¹³⁷ se establecieron dos ejes más en la construcción del EEES como son: la dimensión social y el aprendizaje permanente. Así mismo, por sugerencia de este comunicado se creó un grupo de seguimiento del proceso Bolonia, BFUG¹³⁸ por sus siglas en inglés. Dos años más tarde, en 2003, en el comunicado de Berlín se fijaron 5 ejes a seguir: 1) En materia de movilidad de estudiantes y docentes: Portabilidad de préstamos y becas, mejora de los datos sobre movilidad. 2) En relación con el sistema común de titulaciones en dos ciclos: inclusión del nivel de doctorado como tercer ciclo, reconocimiento de títulos y periodos de estudio y titulaciones comunes. 3) Con el objetivo de fomentar "Europa del Conocimiento" se estableció la necesidad de crear vínculos entre la educación superior y la investigación. 4) Siguiendo los dos nuevos ejes aportados por el comunicado de Praga se incorporó la dimensión social y el aprendizaje permanente. 5) Se indicó que el EEES debería de promover la igualdad en el acceso a la ES, así como implementar una conjunción de políticas que consiguieran generar las condiciones necesarias para fortalecer el proceso Bolonia.

Una vez transcurrido un año, se aprobó la Directiva Del Consejo Europeo 2004/114, encargada de regular los requisitos de admisión para nacionales de Terceros Estados. "Uno de los objetivos de acción de la comunidad europea en el ámbito de la educación es promover que Europa sea en su conjunto un centro mundial de excelencia de la enseñanza y de la formación profesional. Igualmente, se persigue favorecer la movilidad hacia la Comunidad de los nacionales de TE para realizar estudios de ES. Este es un elemento clave de esta estrategia, de la que también forma parte la aproximación de las legislaciones nacionales de los Estados miembros en cuanto a condiciones de entrada y residencia" (Directiva del Consejo 2004/114/CE). Es precisamente un compromiso de los Estados europeos trasponer estas directivas para alcanzar las metas de la estrategia plantada por la CE en la Directiva 2004/114.

Esta misma directiva establecía que, "debe facilitarse la movilidad de los estudiantes nacionales de terceros países que cursen sus estudios en varios Estados miembros, al igual que la admisión de los nacionales de terceros países que participen en programas

¹³⁷ Participaron la Comisión Europea y 33 países, incluyendo a Liechtenstein, Croacia, Chipre y Turquía como nuevos miembros.

¹³⁸ Bolonia Follow-up group. Este grupo está compuesto por: la Presidencia de la UE, El Consejo de Europa, la Asociación Europea de Universidades, la Asociación Europea de Instituciones de Educación superior y los sindicatos de estudiantes en Europa (EHEA, 2015).

comunitarios destinados a favorecer la movilidad en o hacia la Comunidad europea" (Directiva del Consejo 2004/114/CE).

Un año después; en 2005, se realiza el Comunicado de Bergen que establece 4 objetivos para reforzar la dimensión social y la eliminación de obstáculos a la movilidad estudiantil, a saber: estándares y directrices de garantía de calidad, marcos nacionales de cualificaciones compatibles con el marco de cualificaciones para el EES e itinerarios flexibles de formación en la educación superior, incluyendo procedimientos para el reconocimiento de aprendizajes previos.

Según el comunicado de Londres 2007, facilitar la movilidad entre países europeos es uno de los objetivos primordiales del proceso de Bolonia (Comunicado de Londres, 2014). Sin embargo, los ministros signatarios de este documento advirtieron de los obstáculos más relevantes para la consecución de este proceso, como son: “los visados, permisos de residencia y trabajo; el reconocimiento de las cualificaciones; los incentivos financieros (incluidos los portátiles de los préstamos estudiantiles y becas); las pensiones; los programas conjuntos y los planes de estudio flexibles” (EES, 2014). Como hemos visto hasta ahora, el proceso de compatibilidad de los SEES, poco a poco ha diseñado mecanismos para superar estos desafíos. En esta misma conferencia ministerial, la CE defendió la necesidad de otorgar un estatus especial a países no europeos interesados en colaborar en aspectos puntuales del desarrollo del proceso de Bolonia, de forma similar a “países asociados a Bolonia” (Stockwell et al., 2011).

En la “Declaración de Lovaina”, que tuvo lugar en 2009, se trataron aspectos relativos a la movilidad, la dimensión social, el aprendizaje permanente, la empleabilidad, así como los instrumentos de transparencia y la dimensión global de Bolonia, estableciéndose como meta que un 20% de los graduados europeos realizaran movilidad intraeuropea (Stockwell et al., 2011). Pueden encontrarse algunos ejemplos de que este tema está en la agenda de diálogo desde ya hace unos años en la citada directiva de la Comisión Europea (CE) 2004/114/EC del 13 de diciembre de 2004, la cual afirma que atraer gente joven de TE es un elemento importante para la competitividad europea.

Aunque no se incluye en la tabla anterior (tabla 22), pero a efectos de mostrar las intenciones de la UE por insertarse en la competencia de talentos a nivel mundial, es necesario hacer referencia a la directiva 2009/50. Esta directiva hace referencia a la entrada

y residencia de trabajadores altamente cualificado, específicamente es la primera ocasión en la que se menciona un documento europeo para atraer a RHAC provenientes de TE de forma legal, la conocida como "tarjeta azul europea" (Guild, 2007; Cerna, 2008). Si bien ya lo comentamos en el capítulo 2, cabe recordar que esta tarjeta es el dispositivo europeo para participar en la competencia mundial de talentos.

En suma, como podemos ver en el siguiente esquema -figura 12-, los tres ejes clave de los campos de actuación del EEES son: sistema de créditos (ECTS), Compatibilidad (una currícula común de tres años en el grado y dos en el máster, más el doctorado) y la calidad (basada en la acreditación).

Figura 12. Esquema de los campos de actuación en el EEES.



Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013

La apertura internacional del EEES en un contexto global, formó parte del plan de trabajo del proceso Bolonia de los años 2009-2012 para que la educación superior europea fuera atractiva y competitiva a nivel mundial. Dentro de los programas de movilidad estudiantil intraeuropea, el programa Erasmus es un referente, no sólo a nivel regional sino mundial. El programa Erasmus tuvo como antecesores a los programas LINGUA¹³⁹, PETRA y EUROTENNET¹⁴⁰, ARION¹⁴¹ y respecto al ámbito del Aprendizaje Permanente encontramos varios subprogramas Comenius¹⁴², el cual está destinado a colegios y centros de educación secundaria; el Leonardo da Vinci que se enfoca en la formación profesional y

¹³⁹ Es un programa europeo que busca promover la enseñanza de dos lenguas extranjeras en cada país comunitario.

¹⁴⁰ Ambos programas están destinados a promover la educación profesional y las nuevas tecnologías en la UE.

¹⁴¹ Está destinado a especialistas en Educación de países miembros de la UE.

¹⁴² Este programa "tiene por objeto reforzar la dimensión europea en el campo de la educación infantil, primaria y secundaria, promoviendo la movilidad y la cooperación entre centros educativos" (SEPIE, 2015).

desempleados y el Grundvig cuyo objetivo es la Educación de adultos. Finalmente, el programa Jean Monnet, está orientado a la enseñanza y la investigación en el ámbito de los estudios sobre la Unión Europea. Aunque estos programas fueron los antecedentes de la movilidad estudiantil europea, el paulatino incremento de becarios del programa Erasmus demuestra que existe un interés por parte, tanto de los estudiantes europeos como de las instituciones educativas, para fomentar esa movilidad entre países. Baste como muestra que en el año académico 2012- 2013 se otorgaron 270,000 becas para el programa de movilidad estudiantil Erasmus. España, Alemania y Francia son, por este orden, los tres destinos más populares para realizar los programas de movilidad Erasmus. De hecho, en el citado curso académico 2012-2013, estos países concentraron a 55,000 becarios Erasmus (EC, 2014). De ellos, 40, 202 eligieron a España, mientras que Alemania ocupó la segunda posición recibiendo a 30, 368; y Francia 29, 293. Siguiendo los datos publicados por la Comisión Europea en 2014, las becas Erasmus cubren parcialmente los gastos de residencia en el país en que se realizó la estancia, así como el viaje de traslado; se otorgaron una media de 272 euros al mes. Así mismo, hay algunos países, que brindan apoyos complementarios con fondos nacionales, regionales o institucionales con el objetivo de fortalecer el programa (EC, 2014).

Sumado a la iniciativa Erasmus, actualmente bajo la responsabilidad de la CE, estos programas han tenido su extensión con América Latina a través de las becas Alban¹⁴³ y, en 2009, en el marco del programa Erasmus Mundus.

Este inicial programa Erasmus ha dado pie al denominado Erasmus plus, que se orienta tanto a la educación como al entrenamiento y deporte de la UE y ha establecido un periodo de vigencia de 2014 a 2020. Este programa tiene metas más ambiciosas y mayor presupuesto en comparación con los programas Erasmus anteriores. Con el objetivo de incrementar la empleabilidad de los ciudadanos miembros de la UE, la movilidad entre persona que forman parte de las instituciones educativas europeas se puede extender a voluntarios, profesores, trabajadores, ampliando el alcance que anteriormente se dirigía a estudiantes de grado. Entre sus objetivos están el tener mejores habilidades con otros idiomas, probar la capacidad de

¹⁴³ Desde 2002 hasta 2007 financiaron la educación de posgrado a más de 3, 000 latinoamericanos. Este tipo de programas surgen bajo el marco de la cooperación para el desarrollo. Cabe mencionar que si analizamos los datos sobre los estudiantes mexicanos en movilidad estudiantil en la región europea, este número de becas tan sólo cubrirían a los 2, 771 estudiantes mexicanos que llegaron en 2012 a Francia. Es más, en el ciclo escolar 2012-2013, Francia acogió a 18, 504 estudiantes de origen latinoamericano (Campus France, 2013).

adaptación e incrementar la confianza personal, descubrir nuevas ideas y formas de vida. Dentro de la UE se están haciendo esfuerzos considerables para lograr que circule el conocimiento entre los países (ERASMUS+, 2015).

5.2. La legislación francesa y española para internacionalizar sus SES

Dado que, en esta tesis, buscamos realizar una comparación de los contextos legislativos español y francés en materia de movilidad estudiantil, observamos que, en relación a la construcción del EEES, España tardó diez años más que Francia en ratificar la convención de Lisboa. Así, mientras Francia ratificó dicha convención en 1999, España no lo hizo sino hasta 2009, lo que significó un tiempo menor para adaptar su Sistema de Educación Superior al contexto común europeo. Este factor puede ser clave a la hora de analizar las limitaciones de la legislación española, no sólo para la movilidad estudiantil europea, sino también para la movilidad estudiantil de TE. Esta diferencia temporal debe considerarse también a la hora de evaluar las trasposiciones de los instrumentos legislativos de la UE para la adecuación de los Sistemas de Educación Superior entre los distintos países.

Si en capítulos posteriores nos disponemos a analizar la movilidad estudiantil mexicana de posgrado en Francia y en España, es necesario que en este epígrafe podamos comprender tanto el contexto común europeo en el que acontece como el contexto legislativo nacional en el que ocurre. Así pues, es objetivo de esta sección analizar comparativamente los instrumentos jurídicos franceses y españoles en los que se enmarca la movilidad estudiantil.

A continuación presentamos la tabla 23 en la que mostramos de forma comparativa la internacionalización de los SES de ambos países. Respecto a la edad en la que comienzan los estudios de primer ciclo, en los dos casos los estudiantes ingresan al SES en edades muy similares, en Francia a los 19 años y en España a los 18. Estas edades son compatibles con la edad en la que los mexicanos comienzan sus estudios de primer ciclo, por lo que hasta este nivel consideramos que son adecuadas para fomentar e incrementar los intercambios de movilidad estudiantil a nivel universitario, entre México y estos dos países europeos.

Tabla 23. Resumen de la internacionalización de la ES en Francia y en España.

	Francia	España
Edad de inicio de los estudios	19	18
Número de Instituciones que conforman el SES	4.343 (EURYDICE, 2010) (en 2010 por actualizar información)	En el curso 2013-2014, un total de 82 universidades ¹⁴⁴ (impartiendo docencia 80), distribuidas en 236 campus las presenciales y 112 sedes las no presenciales y especiales.
Agencias de calidad en SES (ENQA ¹⁴⁵)	AERES CTI (EURYDICE, 2010)	ANECA ACSUG AGAE AQU
Agencias de calidad en SES (EQAR ¹⁴⁶)	No	ANECA AGAE AQU
Convención de Lisboa	Ratificación 04 octubre 1999 Entrada en vigor 01 diciembre 1999	Ratificación 28 octubre 2009 Entrada en vigor 01 diciembre 2009
Legislación de estudios previos	– Ley de Educación (Art. L335-5, L335-6, L613-3 y L613-4) y Ley Laboral (art. L6111- – Decreto 85-906 de 23 de Agosto 1985 – Decreto 2002-590 de 24 de Abril 2002	-Ley Orgánica 6/2001 y LO 2/2006 - Real Decreto 1393/2007 de 29 octubre 2007 - Real Decreto 1892/2008 -RD 99/2011, el 28 de enero de 2011 -Real Decreto 43/2015, de 30 de enero de 2015 - Ley Orgánica de Universidades
Regiones de atracción de EE ¹⁴⁷	Todos los países/regiones tienen idéntica prioridad.	UE, Latinoamérica, Asia.
EE matriculados en IES	271,399 estudiantes extranjeros en 2012 Movilidad ERASMUS 23, 293 en el ciclo escolar 2012-2013	55, 759 estudiantes extranjeros en 2012 Movilidad ERASMUS 40, 202 en el ciclo escolar 2012-2013
Lógica de gestión	De la década de los 90 a la actualidad, se pasó de una lógica restrictiva a una lógica de selección de perfil deseado.	Comenzó por una lógica de cooperación al desarrollo según áreas geográficas, se pasó a una lógica de gestión con base a temas de cooperación por país ¹⁴⁸ .
Agencia de Internacionalización	Campus France (agencia sucesora de Egide).	SEPIE (agencia sucesora de Universidad.es) Espacio Iberoamericano de Conocimiento y Redes Neruda.

Fuente: Elaboración propia con base a (EURYDICE, 2010), (MECD, 2014), (EC, 2014), (RERS, 2014), (UNESCO, 2014), (Anglada, 2011)

Por otra parte, el SES francés está compuesto por un mayor número de las Instituciones de Educación superior (IES) que el español, lo cual explica que en 2012 se haya registrado a un total de 271,399 estudiantes de origen extranjero matriculados en el SES francés. En contraste, en el SES español se inscribieron 55,759 estudiantes extranjeros (véase tabla 21).

¹⁴⁴ 50 son de titularidad pública y 32 privada.

¹⁴⁵ Asociación Europea de agencias de garantía de calidad.

¹⁴⁶ El Registro Europeo de Agencias de Calidad.

¹⁴⁷ Estudiantes extranjeros.

¹⁴⁸ Bajo esta lógica se ha excluido México como país receptor de becas de posgrado MAEC-AECID.

En referencia a la movilidad Erasmus, tal como mencionamos en la sección anterior, Francia y España están dentro de los principales países de atracción de la movilidad financiada por esas becas europeas. Con 40,202 estudiantes en el curso 2012-2013, España es el país que recibe al mayor número de estudiantes Erasmus y Francia es el tercero, con 29,293 (CE, 2015). Por lo que los estudiantes mexicanos que llegan a estos países pueden encontrarse con un contexto internacionalizado en el nivel educativo superior.

Por otra parte, la consolidación del EEES también trajo consigo la creación de agencias de calidad que salvaguardan la correcta aplicación del proceso Bolonia y el fortalecimiento de las IES entre países. En el caso español se creó la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), la cual regula y proporciona las cualificaciones extranjeras bajo la escala de valores del sistema español (ver tabla 21). Además, en España hemos encontrado que hay otras agencias de calidad como la Agencia para la calidad del sistema universitario de Galicia (ACSUG), la Agencia Andaluza de Evaluación (AGAE) y la Agencia per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU). En el caso francés identificamos dos agencias de calidad: AERES y CTI.

De igual forma, en ambos casos se cuenta con agencias de promoción de estudiantes internacionales, Campus France en el caso francés y SEPIE en el español. Comparativamente, la agencia francesa existe desde hace más tiempo que la española, recientemente creada en 2014, y que entró en funcionamiento en 2015. En el caso español, es relevante la creación del Espacio Iberoamericano del conocimiento y de las redes Neruda. Tanto los convenios de movilidad entre IES francesas y mexicanas como esas redes entre España y los países Iberoamericanos, les permite expandir a Francia y a España su influencia a nivel cultural, social, económico, político y geoestratégico¹⁴⁹. Con miras a expandir sus influencias, ambos países han diseñado dispositivos y normas de atracción que incluyen una promoción en México liderada por sus agencias de internacionalización para captar a futuros estudiantes que se formen en sus IES. Otro signo de la solidificación en la cooperación

¹⁴⁹ Por ejemplo, España está promoviendo la creación del Espacio Iberoamericano de Conocimiento, pues es justamente en los países de habla hispana donde puede fortalecer la importancia del idioma español y del prestigio de sus instituciones. Tal como mostramos en el capítulo anterior, España es el país que recibe al mayor número de becarios Programa del Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) en México. Si bien EE.UU. acoge al mayor número de estudiantes móviles, hay ciertos colectivos que se decantan a favor de España sobre la gran potencia estadounidense que es muy atractiva para la formación de los estudiantes internacionales.

académica entre México y estos países es el incremento del número de convenios¹⁵⁰ para enmarcar la movilidad estudiantil.

Los estudiantes extranjeros, al llegar a otro país a estudiar un posgrado, deben incorporarse a un sistema educativo distinto, el cual marca una temporalidad determinada de los estudios previos de licenciatura para poder ingresar a los estudios de posgrado. Es el caso de los estudiantes de máster y doctorado, entre quienes es más común que los años cursados para obtener un título de licenciatura en México puedan servir para entrar al máster en el extranjero, pero, las maestrías estudiadas en México no siempre llevan consigo acceso al doctorado en Francia y en España. Entrevistamos a estudiantes que nos confirmaron esta información y conocimos situaciones de estudiantes que requirieron volver a cursar un máster en España o en Francia para ingresar a los estudios doctorales. Esta acumulación de años estudio en el país de acogida, sumada a la experiencia laboral previa (como lo menciona EF18) y el cursar por lo menos 4 años y medio en los estudios de primer ciclo influyeron en que los mexicanos entrevistados afirmaron ingresarán al posgrado mayores edades.

“EF11- ...generalmente todos llegamos con más de 26 años, ya no tenemos todas las ventajas que tienen los jóvenes aquí...llegamos aquí más grandes. Yo me acuerdo en mi Máster había niños de 23 años, súper chiquitos, y era horrible. Me acuerdo que una vez empezaron a aventar papelitos, como de primaria. Ni siquiera de prepa, empezaron a aventar papelitos y yo decía, es que no es verdad, yo tengo que llegar a pagar en dólares el crédito que me dieron para venir a Francia y estos chavos aquí aventando papelitos. Hay una diferencia de edades muy amplia. De repente estábamos en clase y ellos con el celular, con el Ipod escuchando música y yo decía, a qué se quedan a aguantar 3 horas de clases sentados, si no les interesa y ni siquiera están tomando notas. Como son tan jóvenes no importa si reprueban este año y recursan el siguiente y luego intentan en otras universidades, realmente son jóvenes y tienen muchas ventajas” (Estudiante de Máster en Desarrollo Sustentable, entrevistado en Francia en 2011).

“EF18- Algo que no me gustó fue el hecho de que la mayoría de los estudiantes de mi programa no tenían experiencia de trabajo previa, sino que acababan de finalizar sus estudios universitarios. Se veía una gran diferencia entre los que ya habían trabajado antes y los recién graduados en cuanto a madurez y la manera de trabajar en equipo. Creo que este fue el mayor problema de la maestría y muchos alumnos con experiencia se

¹⁵⁰ Si bien para el caso español no fue posible determinar el número de convenios entre las IES españolas y mexicanas, en el francés hay un acceso abierto al listado de convenios en la página de Campus France (presentaremos esta información en el capítulo 6).

lo señalamos a los directivos de la escuela” (Estudiante de doctorado en Ciencias Humanas y Sociales, entrevistado en Francia en 2011).

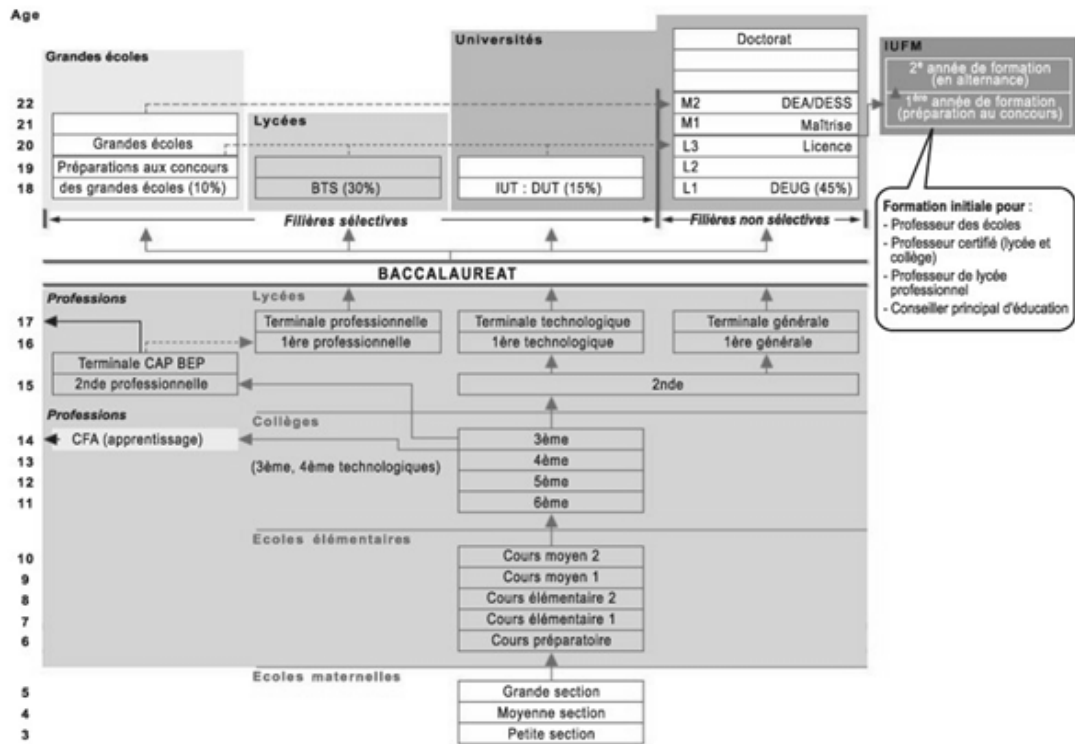
Tal como afirma E11, los mexicanos matriculados en posgrados ingresan más tarde, a más edad, alargando la temporalidad de los estudios de posgrado. Es por ese motivo que consideramos importante abordar el itinerario que deben recorrer los estudiantes españoles y franceses para ingresar al posgrado, pues las agencias que promocionan la movilidad internacional hacia países europeos en los que se egresa de primer ciclo a menor edad no advierten de esta diferencia y tampoco los estudiantes lo saben cuándo planean su proyecto migratorio apura formarse en el extranjero.

En materia de educación, la legislación francesa que regula las disposiciones comunes sobre las formaciones tecnológicas y las formaciones profesionales es el código de educación francés. La normativa sobre el reconocimiento del aprendizaje previo a los estudios superiores en Francia se encuadra en la Ley de Educación Art. L335-5, L335-6 y L613-3 y L613-4 modificada en el artículo 65 por la ley nº2014-856 del 31 de julio de 2014 (Legifrance, 2014). Estos lineamientos jurídicos establecen como requisito la aprobación del "baccalauréate"¹⁵¹. Cuando los estudiantes finalizan el bachillerato en Francia tienen varias opciones para continuar la formación superior (véase figura 13), a saber: Institutos tecnológicos (IUT), Universidades, Grandes Écoles (GE) y Escuelas de Ingenieros¹⁵². Las formaciones técnicas tienen una duración de dos años. Por otra parte, para quienes deciden entrar a las GE, deben superar las clases preparatorias o C.P.G.E. (por sus siglas en francés) durante dos años y posteriormente cursar tres años más para completar su formación en las GE. En las universidades, los estudiantes pueden obtener tres grados: licenciatura (bac+3), maestría (M1 y M2) y doctorado (D1, D2 y D3). Respecto a los estudiantes que cursan un Máster en Francia, la organización se divide en dos partes: M1 y M2. M1 corresponde al primer año del Máster y el M2 al segundo año. En las entrevistas realizadas a estudiantes mexicanos de posgrado en ese país, encontramos que había casos de estudiantes que cursaban el M1 y M2 en instituciones distintas. Esto es, en Francia es posible cambiar de institución entre el nivel M1 y M2 al contar con programas que no son específicamente disciplinarios.

¹⁵¹ Es equivalente al título de bachillerato que se otorga en México y en España.

¹⁵² Hay que añadir el hecho de que hay muchas escuelas de ingeniería privadas, bastante caras y que las universidades, las universidades y IUT como las GE son gratuitas.

Figura 13. Sistema educativo francés.

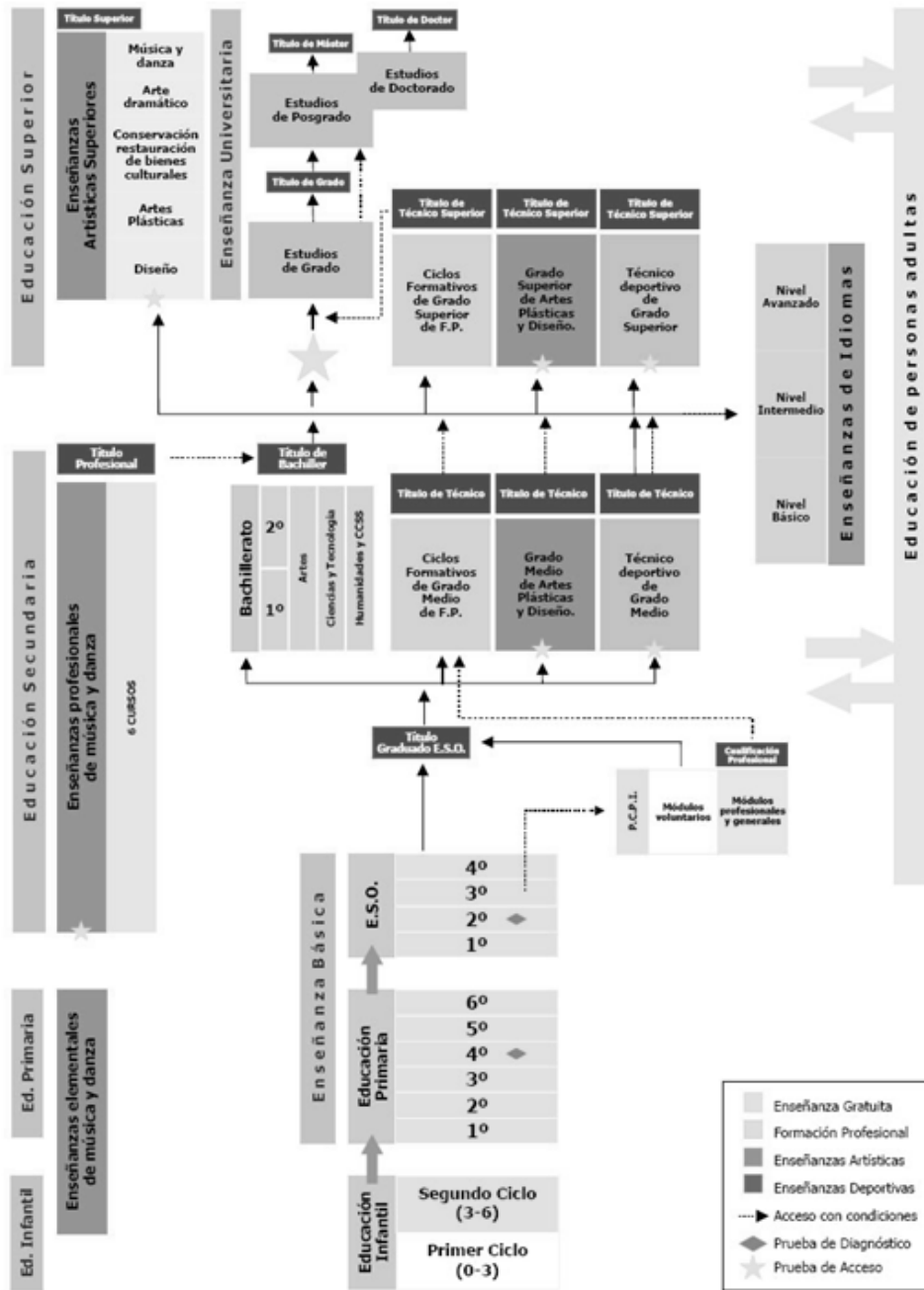


Fuente: Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015

Al igual que en el caso de Francia, en España existen distintas instituciones educativas: Universidad Pública, privada, Fundaciones y Escuelas Técnicas Superiores (véase figura 14). Al finalizar el bachillerato, quienes desean continuar con una formación superior pueden acceder a: 1) ciclos formativos de grado superior y con esto acceder a un título de técnico, 2) enseñanzas artísticas superiores (para ello deben realizar una prueba de acceso específica), 3) universidades para realizar estudios de grado y posgrado (para ingresar deben superar una prueba de acceso o la prueba de selectividad). El posgrado incluye estudios de Máster y doctorado. Siendo el doctorado el grado máximo de estudios que pueden alcanzar.

Respecto al reconocimiento de los estudios que dan acceso al SES, en ambos países existen regulaciones que indican los requisitos a cumplir tanto por nacionales como por extranjeros. En el caso de España, la Ley Orgánica de Universidades (modificada en 2007) establece explícitamente en su artículo 36 que corresponde al Ministerio de Educación la regulación de las condiciones de reconocimiento de aprendizajes previos adquiridos por experiencia laboral.

Figura 14. Sistema educativo español.



Fuente: Ministerio de Educación, 2015

Esta es una de las tareas asumidas por el grupo de trabajo sobre Aprendizaje Permanente en el marco de la “Estrategia Universidad 2015”. El reconocimiento de aprendizajes previos se realiza tanto para itinerarios de aprendizaje formal, como informal y no formal. Las universidades españolas reconocen de manera autónoma los aprendizajes previos mediante una reducción del número de cursos necesarios para la obtención del título (una vez que se

ha producido la admisión). Según el documento "Educación superior Europea" el marco nacional de cualificación aún está en desarrollo¹⁵³. Estas legislaciones nos permiten entender el tipo de requisitos que debe de cumplir un estudiante ya sea nacional o extranjero para matricularse en el SES español.

Tanto en Francia como en España es posible acceder a estudios de posgrado con un título de licenciatura obtenido en el extranjero. Sin embargo, hay que aclarar que ingresar a estudios de posgrado en ambos países no es equiparable a la homologación de los estudios de primer grados cursados en un TE¹⁵⁴. En concordancia con los hallazgos de Gérard (2008)¹⁵⁵, esto da cuenta de una política que busca atraer a estudiantes que permanezcan temporalmente durante sus estudios en los países de acogida, pero que no habilita para trabajar en puestos que exijan una titulación de primer grado, siendo la homologación un primer obstáculo para incorporarse al mercado laboral (para que realice labores relacionadas con la formación adquirida en el país de origen). Es decir, la intención por parte de los países receptores es la llegada de estudiantes extranjeros que permita la promoción de su influencia cultural, pero por lo menos en el caso de España no se busca su establecimiento definitivo en el país de estudio.

En la siguiente sección trataremos las paradojas existentes entre el discurso (promovido en las declaraciones y lineamientos europeos) y la puesta en marcha de tales recomendaciones en la legislación nacional francesa y española.

¹⁵³ El MECU es el Marco Español de Cualificaciones para el aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de cualificaciones es una estructura, internacionalmente reconocida, donde todas las cualificaciones son descritas de una forma coherente que permite relacionarlas y compararlas y que sirve, asimismo, para facilitar la movilidad de las personas en el espacio europeo del aprendizaje permanente y en el mercado laboral internacional (MECD, 2015).

¹⁵⁴ En el caso de España, los estudiantes tienen un estatus legal de estancia por estudios y a pesar de que se insertan en el EEES, este estatus tiene varias limitantes (tanto para llevar a cabo una movilidad intraeuropea en el EEES, como para renovar su permiso de estancia en el país de estudios), no sólo en calidad de estudiantes sino de potenciales RHAC que podría adquirir este país. Por eso, podemos decir que la legislación española dificulta el paso del permiso de estudiante a residente, si se ha tenido una beca del país de origen o española. Abordaremos este tema en la siguiente parte sobre los dispositivos de la política de atracción de estudiantes extranjeros en Francia y España.

¹⁵⁵ Históricamente, la demanda de la formación extranjera en Francia imponía la posesión un título emitido por un país extranjero para ingresar a la universidad francesa, lo cual desvelaba que, en un primer momento, existía un tipo de dispositivo que daba cuenta de que el país galo quería mantener una influencia y reafirmar la defensa de valores franceses como son la generosidad y fraternidad entre los pueblos por medio de la formación del estudiantado extranjero proveniente de países del sur.

5.3. Las políticas de atracción de estudiantes extranjeros: comparación de los casos de Francia y España

La gestión de las migraciones extracomunitarias se preordena bajo la lógica de la sospecha (Weil, 1997) o como lo menciona Gérard (2008) una política de control en la que el Estado considera el “riesgo migratorio”. A este respecto, a finales de la década de los noventa se emitió un informe que revelaba que esta lógica influenciaba la gestión de los estudiantes extranjeros en Francia (Weil, 1997). Esta lógica posiciona a un individuo o a un colectivo migratorio como sospechoso, pues bajo la misma se vislumbra que; al llegar al país de acogida, el inmigrante va a aprovecharse de las ayudas estatales (el seguro de desempleo, la reducción para el alquiler de una vivienda o la reducción de las tarifas de transporte, entre otras).

Si bien en secciones anteriores hemos apoyado el concepto de movilidad estudiantil sobre el de inmigración estudiantil, es necesario hacer notar que la permanencia de los estudiantes provenientes de TE, tanto en Francia como en España, se gestiona en las legislaciones de inmigración. Además, ya en el capítulo uno, mencionamos que a nivel vivencial, es muy difícil distinguir la delgada línea entre la movilidad y la inmigración estudiantil durante el periodo de formación.

A nivel general se considera que las inmigraciones pueden estar compuestas de una parte real y otra falsa (Frigoli, 2007), es por ello que se encuentran en sospecha, pues se percibe que existe la posibilidad de que se solicite el ingreso temporal al país con un fin encubierto de residencia permanente. En esta lógica se posiciona a: los inmigrantes desempleados, los solicitantes de asilo político, los estudiantes extranjeros, etc... (Ibíd.).

Un ámbito desde el cual se han realizado una gran cantidad de investigaciones sobre la influencia de este entendimiento en la gestión de la movilidad humana es el de la externalización de fronteras de la UE (Barbé, 2003; Balibar, 2001; Bonditti, 2005; Calavita, 2003 entre otros). Para los que combaten la presencia de extranjeros en suelo nacional, la inmigración indocumentada que ingresa a la UE es un ejemplo fácil de identificar como una amenaza visible de invasión de individuos procedentes de TE, aseverando que lo hacen con la idea de residir y aprovecharse de los beneficios del Estado de Bienestar Europeo. A pesar de que existen varios tipos de temporalidad en movilidad humana que no obedecen a

migraciones de residencia permanente, la lógica de control y selectividad de inmigrantes¹⁵⁶ impera en los casos objeto de estudio.

Cosa parecida sucede también con la gestión del ingreso y permanencia de los estudiantes extranjeros en la UE. Así, la mencionada lógica de la sospecha y de control también impacta en las políticas trazadas en el espacio Schengen¹⁵⁷. En el caso que nos ocupa, si bien hemos encontrado investigaciones que afirman que algunos colectivos estudiantiles, como el originario de la India que se forma en Australia, utilizan la vía de ingreso estudiantil para obtener un permiso de residencia permanente en ese país (Baas, 2009), para el caso de Francia se propone una hipótesis de migración de paso de los estudiantes marroquíes en Francia, en vez de una migración estudiantil con fines de residencia permanente (Gérard, 2002 y Gérard y Schlemmer, 2003, citados en Gérard, 2008). Es decir, al menos en el caso de los marroquíes estudiados por estos autores, los estudiantes tienen un proyecto migratorio de ida al país de estudio, con una meta de volver al país de origen.

La paradoja del EEES se identifica al contrastar un nivel discursivo de apertura a la movilidad entre Estados y que se enmarca en la sociedad del conocimiento, que deja clara la necesidad de atraer a estudiantes provenientes de TE con, por otra parte una ausencia de vínculo con la obtención de la tarjeta azul que es el permiso de estancia de trabajadoras cualificadas. Las propuestas planteadas por la UE para posicionar a la región en la atracción de talentos para contrarrestar la atracción de países como EE.UU., Canadá y Australia chocan con importantes limitaciones a su establecimiento permanente. O sea, en los casos que a continuación analizaremos, la paradoja radica en que se posibilita la entrada para la formación de los estudiantes provenientes de TE, pero se limita el acceso de residencia. Al mismo tiempo, si el permiso de residencia es el puente para que los RHAC puedan prolongar su estancia en el país de estudios, ésta se condiciona a la obtención de un empleo. Por ende, el

¹⁵⁶ Tal como lo menciona Anglada (2011), una de las paradojas latentes de la política de atracción francesa es la apertura a cierto tipo de estudiante ideal. Se entiende por inmigración elegida a la inmigración que se regula, ésta busca un tipo de inmigración diversificada y de cualificación variada. Además este tipo de selección migratoria trataría una política que acoge a estudiantes extranjeros capaces de contribuir en el desarrollo tanto en origen como en destino, favoreciendo a su vez, la llegada de los mejores estudiantes. Por lo tanto se le ve como una herramienta de desarrollo en ciertos sectores en el país de origen y no como un medio para intercambiar y difundir saberes (Gérard, 2008).

¹⁵⁷ Es el territorio que comprende a los países que integran la UE (Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, Eslovenia, España, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Holanda, Hungría, Islandia, Italia, Letonia, Liechtenstein, Lituania, Luxemburgo, Malta, Noruega, Polonia, Portugal, República Checa, República Eslovaca, Suecia y Suiza), mismos que han acordado la creación de un espacio común cuyos objetivos fundamentales son la supresión de fronteras, la seguridad, la inmigración y la libre circulación de personas.

estudiante extranjero no puede permanecer en el país donde se ha formado si no logra obtener un empleo que cumpla con los requisitos para realizar el cambio del permiso. Simultáneamente, el acceso a la residencia supone un requisito para acceder a la nacionalidad, que, como veremos a continuación, en el caso francés se ha modificado recientemente a favor de los estudiantes extranjeros, no así en el caso español.

Estas barreras hacen notar ciertas ambigüedades entre el discurso plasmado en las legislaciones europeas que buscan ser competitivas con los sistemas de migración selectiva, como el canadiense (expuesto en el capítulo dos).

5.3.1. Francia: enfoques de gestión variantes en una época muy reciente

El país galo ha tenido posturas distintas en cuanto a la recepción de estudiantes extranjeros. Desde los años 80's tiene una política de atracción de estudiantes extranjeros. De hecho, entre 1990 y 2003, experimentó una modificación de la lógica de la sospecha a una lógica cuantitativa y, entre 2003 y 2011, se realizó un cambio entre la lógica cuantitativa por la de la selección cualitativa de los estudiantes extranjeros (Anglada, 2011). A finales de la década de los noventa y principios del siglo XXI Francia realizó una redefinición de estrategias para poderse posicionar dentro de los sistemas educativos más atractivos para la formación de estudiantes extranjeros a nivel mundial. Entre los aspectos evaluados estuvo el definir las condiciones necesarias para hacer posible la acogida del estudiantado con origen internacional (Gérard, 2008). Es decir, desde finales de la década de los noventa ya se hacía evidente una política migratoria selectiva para acoger a los estudiantes extranjeros (Slama, 1998) que realizaran estudios de posgrado en algunas ramas del conocimiento. A su vez, se buscaba posicionar en un lugar competitivo al sistema educativo francés, manteniendo a la tradición de formar a los futuros dirigentes de países emergentes, adoptando un enfoque a "la francesa", mismo que despertaría el deseo de los estudiantes extranjeros por adquirir una formación competitiva en ciertas especialidades y universidades. Estas necesidad no podían ser cubiertas por sus países de origen, e incentivarían una motivación para formarse en el país galo (Gérard, 2008).

Igualmente, en Francia se observa el efecto de una larga trayectoria en recepción de inmigrantes, así como de la trasposición de la legislación europea en referencia a la atracción de RHAC (Estrategia 2020) y de adecuación en su marco legislativo para la gestión de estudiantes procedentes de TE (establecidos en la Convención de Lisboa en 1999 expuesta

en la primera sección de este capítulo). La gestión de los estudiantes extranjeros en Francia forma parte de la política de ese país para atraer talentos (REM, 2013).

La legislación que reglamenta la estancia temporal de los estudiantes extranjeros en Francia se encuentra en el "Código de entrada y estancia de los extranjeros y de derechos a asilo" (CESEDA por sus siglas en francés) del 16 de junio de 2011. Así mismo, la ley CESEDA traspone la directiva europea del CE 2009/50 de 25 de mayo, dando muestra que en la legislación nacional se toma en consideración una necesidad europea de atraer a RHAC provenientes de TE.

Cabe mencionar que en la legislación francesa, se establecen de forma clara los requisitos que dan acceso a la tarjeta azul en Francia. Para ella, los extranjeros provenientes de TE deben estar en posesión de un diploma de estudios superiores (cuya duración debe ser de tres años como mínimo) si no, deben justificar que poseen cinco años de experiencia profesional de un nivel comparable. Así mismo, deben tener un contrato de trabajo de una duración mínima de un año y estar en posesión de visado. Para su subsistencia deben justificar que perciben una remuneración mensual igual a 1,5 veces el salario bruto medio de referencia fijado anualmente en Francia (REM, 2013). Por lo que si un estudiante extranjero requiere solicitar esta tarjeta, es probable que cumpla los requisitos que se exigen, por sus características de RHAC.

De igual forma, la incorporación de la directiva 2005/71/CE de 12 de octubre de 2005, relativa al procedimiento de admisión para nacionales de terceros países que realizan actividades de investigación científica, también es denominada como la directiva de "investigadores", y se traduce en Francia como la emisión de un *Visa Long Séjour Valant Titre de Séjour* (VLS-TS) marcado como "científico-investigador". Dicho título de estancia exime a sus poseedores de ir a la prefectura en su primer año de residencia en Francia. Con él, además, el científico-investigador también tiene el derecho a la movilidad dentro de toda la Unión. Si bien los titulares de este tipo de visa ya no necesitan acudir a la Prefectura en un plazo de dos meses después de su llegada a Francia, para obtener una tarjeta de residencia renovable, en cambio, deben realizar varios trámites ante la Oficina Francesa de Inmigración y de Integración (OFII¹⁵⁸). En este sentido, el hecho de que en la legislación francesa exista este tipo de visado, posiciona en otro estatus a los investigadores visitantes extranjeros que

¹⁵⁸ OFII: 1. el formulario de solicitud de certificación OFII entregado y certificado por la autoridad que otorgó la visa: 2. la copia de las páginas del pasaporte en donde se encuentran las informaciones de identidad del titular y el sello de entrada a Francia o en el Espacio Schengen.

realizan trabajos o estancias en ese país (como comentaremos en líneas posteriores, en España a los investigadores provenientes de TE se les otorga la misma tarjeta que a los estudiantes, por lo que tienen una tarjeta que habilita su estancia temporal pero imposibilita su acceso a la residencia por las mismas limitaciones que estipula este tipo de documento).

La política francesa de gestión de estudiantes extranjeros forma parte de los grupos clave para atraer talentos extranjeros a ese país. Desde la legislación de 2006 se ha avanzado mucho en la incorporación de los estudiantes provenientes de TE en el país, puesto que este colectivo forma parte de la inmigración elegida (REM, 2013) por el capital humano acumulado. En el subcapítulo segundo del capítulo tercero de la CESEDA, se establecen las categorías de tarjetas de estudiantes y hay tres artículos que se relacionan con la estancia temporal de los estudiantes extranjeros en Francia: 1) el subcapítulo de la segunda sección incluye el artículo L313-7, mismo que trata sobre la tarjeta de estancia temporal con la mención de estudiante. 2) el subcapítulo de la segunda sección bis establece en su artículo L313-7-1 las disposiciones particulares aplicables a los extranjeros que realizan prácticas profesionales. 3) El subcapítulo 3 del artículo L313-8 trata las particularidades de la tarjeta de estancia temporal con mención de "científico-investigador". Como ya mencionamos, si bien la legislación francesa ubica en las normas de acceso a extranjeros tanto a estudiantes como a investigadores, ambos casos son considerados una fuente de talento que puede beneficiar al país y entran en el tipo de migración deseada.

Así mismo, con el objetivo de atraer a los estudiantes extranjeros, la legislación francesa se ha adecuado a las necesidades del mercado de ese país, y que como efecto colateral también ha beneficiado a los estudiantes extranjeros, pues les otorga la posibilidad de adquirir en Francia una primera experiencia profesional por medio del régimen de "autorización provisional de residencia" (APS) de seis meses. Este permiso les permite trabajar, mostrando una voluntad del país gallo para incorporar la mano de obra estudiantil cualificada.

"Para obtenerlo, los estudiantes deben haber aprobado en un establecimiento de enseñanza superior reconocido en todo el ámbito nacional, un ciclo de formación que culmine con un diploma equivalente al Máster; la lista de estos diplomas la establece una orden ministerial de 12 de mayo de 2011; Que quiera, dentro de la perspectiva de retornar a su país de origen, completar su formación con una experiencia profesional que contribuya directa o indirectamente al desarrollo económico de Francia y del país del que es nacional. Al término de los 6 meses de la APS, el interesado que tiene un empleo o una promesa de empleo, relacionada con el diploma obtenido y cuya remuneración sea igual, como

mínimo, a 1,5 veces el SMIC¹⁵⁹ mensual a tiempo completo, podrá residir en Francia para ejercer esta actividad profesional, sin que se le pueda oponer la situación del empleo. Si el contrato de trabajo que se le propone tiene una remuneración inferior a 1,5 veces el SMIC mensual a tiempo completo, la solicitud de permiso de residencia y trabajo se examinará según las normas de derecho común, pudiendo oponerse al estudiante la denominada situación del empleo (CampusFrance, 2015: s/p)".

Respecto a la legislación francesa sobre el permiso que poseen los estudiantes durante sus formaciones, no sólo les permite laborar después de haber estudiado, sino también les autoriza a trabajar un máximo 964 horas durante el año, equivalente al 60% del tiempo de trabajo normal en Francia. Los estudiantes extranjeros tienen la posibilidad de trabajar a media jornada, una situación bastante favorable para aquellos que requieren cubrir la totalidad de los gastos que se generan durante sus formaciones; a saber, alojamiento, transporte y alimentos. Es necesario resaltar que, si bien la legislación francesa toma en consideración la posibilidad de que los estudiantes trabajen, estipula claramente que tal ingreso económico no puede ser la única fuente de financiación de los estudiantes, sino que esta debe fungir como un complemento a los gastos. Así mismo, la incorporación laboral de los estudiantes extranjeros en Francia establece que éstos tienen también la posibilidad de ocupar un empleo estudiantil en los establecimientos públicos de educación superior¹⁶⁰. Por lo que los estudiantes extranjeros, por ejemplo, aquellos que realizan estudios de tercer ciclo, tienen la opción de impartir docencia durante la realización de sus investigaciones doctorales.

Si bien la actual legislación francesa parece ser bondadosa con los estudiantes extranjeros, los años 2011 y 2012 fueron momentos de cambio. En ese momento pesó más la presión de los colectivos interesados en la llegada de estudiantes provenientes de TE ante las restricciones de control implementadas por la "Circular Guéant". Nos referimos al

¹⁵⁹ El salario mínimo o por su nombre en francés « Salaire minimum de croissance (SMIC) ».

¹⁶⁰ "Se trata de una contratación para ejercer las siguientes actividades: acogida de los estudiantes, asistencia y acompañamiento de los estudiantes discapacitados, tutoría, apoyo informático y ayuda para la utilización de las nuevas tecnologías, animaciones culturales, científicas, deportivas y sociales, ayuda para la inserción profesional, promoción de la oferta de formación. Los contratos tienen una duración máxima de doce meses entre el 1ro de septiembre y el 31 de agosto. El tiempo efectivo de trabajo no supera 670 horas entre el 1ro de septiembre y el 30 de junio y no puede superar 300 horas entre el 1ro de julio y el 31 de agosto. Los estudiantes beneficiándose de estos contratos, estudian y ejercen las actividades previstas en el contrato según un ritmo apropiado: las condiciones de ejercicio de las actividades y de cumplimiento del volumen efectivo de trabajo, previstas en el contrato, están organizadas y planificadas en función de las exigencias específicas de la formación seguida para permitir a los estudiantes seguir estudiando y trabajar simultáneamente (Campus France, 2015: s/p)".

comunicado emitido el 11 de mayo de 2011 que motivaba a los funcionarios de las prefecturas a analizar con rigor los expedientes de los estudiantes extranjeros que solicitaban un cambio al permiso de trabajo. La publicación de este documento trajo consigo una fuerte movilización de actores asociativos que influyeron en su derogación un año más tarde. Gracias a que el "colectivo 31 de mayo" aglutinó a los representantes de las Grandes Écoles, Universidades y el sector privado. Se hizo evidente que, la ya mencionada circular podría hacer posicionar a Francia como un país que no acogía adecuadamente a los estudiantes extranjeros. Esa afirmación influenciaría negativamente el posicionamiento del país galo como cuarto polo de atracción de movilidad de estudiantes extranjeros a nivel mundial.

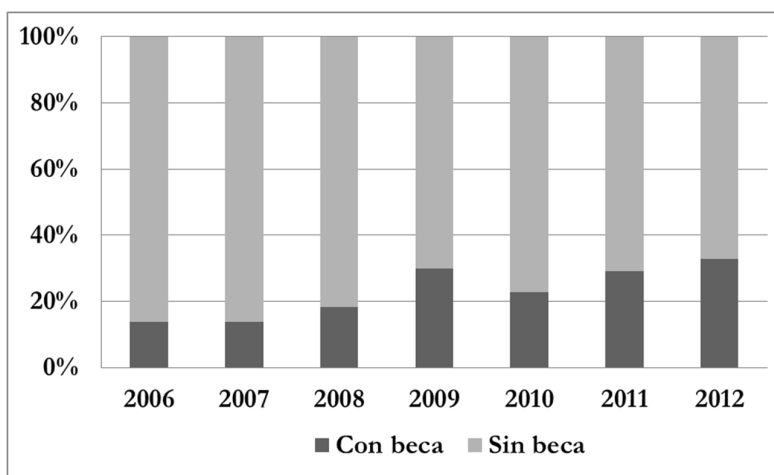
De igual forma, en Francia hay dos tipos de medidas para atraer a talentos extranjeros; a saber: las políticas nacionales que fomenten la atracción y la mejora en la integración de los RHAC provenientes de TE. La primera medida toma forma en los siguientes tres dispositivos: el libre acceso al mercado de trabajo -que podemos encontrar en la CESEDA de 2006-, tener una oficina única para realizar los trámites -la ya mencionada OFII- y la difusión de estos mecanismos a través de agencias de campañas de información -en el caso de los estudiantes extranjeros la realiza la agencia Campus France- (REM, 2013).

Estas acciones sitúan a Francia como un país que, en términos legislativos, define una política de retención de investigadores, pues al reducir los procedimientos administrativos para la permanencia en ese país y las opciones de movilidad intraeuropea, se genera un contexto que se adecúa a las necesidades del personal académico móvil, resultando competitivo con otros sistemas de retención de talentos, como el caso de los visados H1B en Estados Unidos o los de puntos como el australiano o el canadiense.

5.3.2. El efecto disciplinario de la cooperación para la formación entre México y Francia

Con la intención de desvelar la influencia que tiene la cooperación para la formación de mexicanos en Francia realizamos una contrastación entre las becas otorgadas según disciplinas y convenios existentes. La base de datos CEPED/Sudelites, nos revela cómo se financian los mexicanos durante sus formaciones de posgrado en Francia. En gráfica 16 presentamos los datos porcentuales de los estudiantes mexicanos según el tipo de financiación (con beca o sin beca) entre 2006 y 2012.

Gráfica 16. Porcentaje de estudiantes mexicanos con beca y sin beca entre 2006 y 2012, en el primer año de estudios.



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la base de CEPED/Sudelites

Cabe destacar que una limitante de esta base de datos es que no podemos dar seguimiento de los casos de los estudiantes a través de los años, por lo que la información sobre el acceso a beca sólo la tenemos para el primer año de estudios. Por otra parte, tampoco podemos saber si los estudiantes llegaron a Francia o consiguieron otro tipo de beca una vez estando en ese país pues estos datos sólo nos muestran el estatus del estudiante al ingresar a Francia pero no durante sus estudios. Por tales limitaciones es imposible desvelar el tipo de fondos que subsidian a los mexicanos en posgrado a lo largo de su estancia.

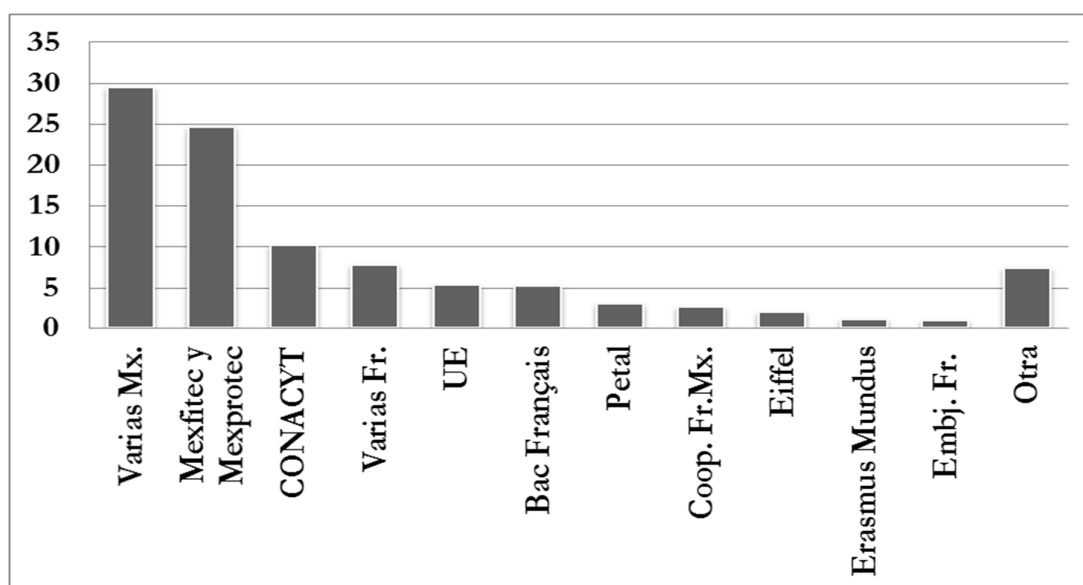
Estos datos nos informan de que en Francia predominan los estudiantes mexicanos que tienen financiación propia (ahorros o recursos familiares) o bien aquellas que podrían ser distintas a una beca, como pueden ser los créditos obtenidos en el país de origen o en Francia. Es decir, si la mayoría de los estudiantes mexicanos que ingresan a Francia para cursar estudios no tienen beca, se trataría de una especie de élite del país, lo cual confirmaría en cierta medida la hipótesis que teníamos cuando planteamos esta investigación. Hablamos de élite en el sentido de pertenencia a una sección de la población mexicana privilegiada, capaz de subsidiar las formaciones en un país europeo, en el que el costo de vida es mayor que el que se tiene en México. Además, tal como vimos en el mapa sobre la distribución de los estudiantes por ciudad en Francia, hay una alta concentración en París, ciudad bastante cara para cubrir los costos de vida.

Para ahondar más en este tema y testar la hipótesis ya mencionada, tendríamos que conocer otras variables como son: la institución de origen y destino de los estudiantes, datos

sobre el origen social, etc... conociendo que, como mostramos en la gráfica 16, si bien se observa una tendencia en aumento en la obtención de becas, aproximadamente el 80% de los estudiantes mexicanos en Francia, entre 2006 y 2012, llegaron al país sin beca. Procedamos a desvelar de qué tipo de instituciones provienen los financiamientos para cursar sus formaciones.

La siguiente gráfica (17) nos muestra la distribución porcentual de las becas otorgadas a los estudiantes mexicanos en Francia entre 2006 y 2012, en el primer año de estudios. En ella podemos ver que los financiamientos que cubren los costos de las formaciones provienen tanto de fondos mexicanos como europeos, franceses y de cooperación académica entre ambos países.

Gráfica 17. Distribución porcentual de las becas otorgadas a los estudiantes mexicanos en Francia entre 2006 y 2012, en el primer año de estudios¹⁶¹.



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la base de CEPED/Sudelites

*En el anexo III se puede consultar qué tipos de becas conforman Varias Mx.

Para poder analizar los datos de la base de CEPED/Sudelites agrupamos a las becas otorgadas por los gobiernos nacionales, por IES y por Fundaciones según el país de procedencia de los fondos. Separamos los tipos de becas que tenían porcentajes más representativos para comentar sobre el peso que éstos tienen en subsidiar cierto tipo de formaciones en Francia.

¹⁶¹ Ver en el anexo a las instituciones subsidiarias que incluimos en Varias México, Varias Francia y Cooperación Francia-México.

Sobre los financiamientos a nivel de posgrado, encontramos tanto becas con recursos franceses (Eiffel y embajada francesa), mexicanos (CONACYT) como de ambos (SRE y Ministerio francés de Relaciones Exteriores) países. Además el CONACYT es la institución que subsidia al mayor número de estudiantes de posgrado.

Respecto a los becarios de primer ciclo, tal como comentamos en el capítulo cuarto, existe una política de cooperación entre México y Francia que promueve la circulación de los estudiantes de licenciatura que estudien formaciones técnicas (MEXPROTEC) o ingenierías (MEXFITTEC¹⁶²). Como efecto de esta cooperación bilateral podemos observar, en la siguiente gráfica, que el 25% de los mexicanos becados en Francia costeaban sus estancias con los programas de intercambio MEXFITTEC y MEXPROTEC. Otra beca para formación en nivel de licenciatura es la PETAL¹⁶³, su orientación es para estudiantes en ciencias económicas (véase gráfica 17).

En relación al subsidio de posgrados en Francia, el CONACYT financia el 10% de las formaciones de los mexicanos en Francia ese nivel. Adicionalmente, los fondos europeos como el programa *Erasmus Mundus*, subsidian la llegada de estudiantes mexicanos en Francia, sin embargo, esta movilidad no ha sido abordada en nuestra investigación, pues como comentamos en el capítulo segundo limitamos nuestro objeto de estudio a los estudiantes mexicanos de posgrado. Una explicación para la concentración de becas de movilidad, son los convenios de movilidad entre las IES mexicanas y francesas.

En la siguiente gráfica (18) mostramos la distribución de los convenios de movilidad entre México y Francia, según disciplina. Podemos ver que entre los más de 500 convenios hay una clara elección de IES por tipo de disciplina. En términos generales hay tres tipos de concentración:

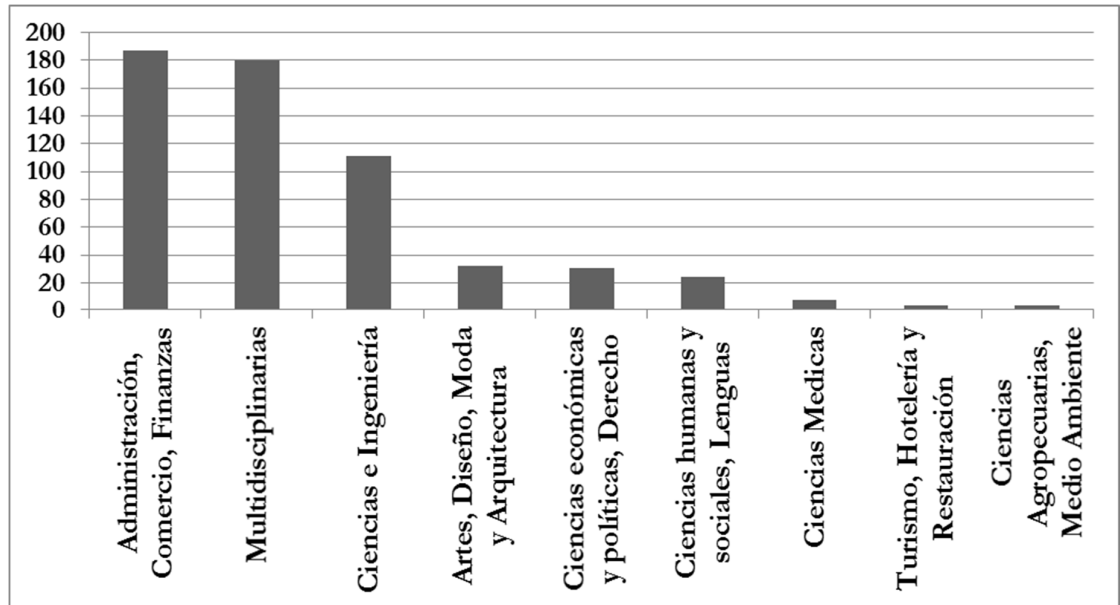
1. Hay 187 convenios de movilidad entre IES de Administración Comercio y Fianzas,
2. Las Ciencias e Ingeniería son la segunda disciplina que tiene un mayor número de convenios (111) con IES mexicanas.
3. Hay un grupo de disciplinas que concentran un número similar de convenios:

¹⁶² "Todos los participantes del programa se benefician con un boleto de avión redondo México-Francia y con una beca equivalente a 815 euros/mes, cofinanciada por la Secretaría de Educación Pública de México, el Ministerio Francés de Educación Nacional y la Embajada de Francia" (Campus France, 2015: 53).

¹⁶³ Beca del programa en Economía Toulouse-América Latina (PETAL).

- A) Artes, Diseño de Moda y Arquitectura
- B) Ciencias Económicas y Políticas, y Derecho.
- C) Ciencias Humanas y Sociales, y Lenguas

Gráfica 18. Convenios de movilidad entre México y Francia según disciplina.



Fuente: Elaboración propia con datos de Campus France, 2015

5.3.3. España: una gestión ambigua y limitante

En el caso de España, nos encontramos con una legislación que autoriza la compatibilidad entre el estudio y el otorgamiento de permisos de trabajo durante y sin interferir el ciclo lectivo (es decir, los estudiantes extranjeros sólo pueden acceder a trabajos de medio tiempo). Además, para renovar el permiso, anualmente se requiere pagar un seguro privado de cobertura anual.

En España, la Ley Orgánica 8/2000, de 11 de enero, es la que regula los derechos y libertades de los extranjeros, así como su integración social. Esta legislación ha sufrido varias modificaciones en los últimos años y, a diferencia de la legislación francesa, el marco jurídico español en una década ha sido ejemplo de reducción de derechos para los estudiantes provenientes de TE. En suma, en una temporalidad menor a un año, entre enero y diciembre del año 2000 (entre la 4/2000 y la 8/2000), los estudiantes extranjeros en España pasaron de ser residentes legales con derechos de acceso a la ciudadanía española a autorizados temporales legales con derechos limitados en materia de ciudadanía. Este cambio obedece más a una lógica de la sospecha que al de una lógica de gestión de RHAC y que se enmarcaría

en un control migratorio en vez de seguir los lineamientos propuestos por los instrumentos normativos europeos que buscan aumentar la llegada de talentos y estudiantes móviles provenientes de TE.

A más de una década de la aparición de la 8/2000, en 2012, Álvarez hacía mención a la necesidad de erradicar la imposibilidad de que los estudiantes extranjeros pudieran acceder a la residencia (Álvarez, 2012). No sólo la limitación para acceder a la nacionalidad española da ejemplo de una situación poco benéfica para los estudiantes extranjeros en España, sino que el estar categorizados como "estantes" los posiciona en peores condiciones para insertarse a la sociedad española durante sus formaciones.

Desde 2003 existe jurisprudencia de casos en los que los estudiantes extranjeros accedieron a la nacionalidad española citando varios casos sobre estudiantes extranjeros. Algunos de ellos obtuvieron la nacionalidad utilizando la tarjeta de estudiante entre la vigencia de la 4/2000 a la entrada en vigor de la 8/2000 (Ibíd.). A Continuación mostramos la definición de cada una:

Artículo 40. Régimen especial de los estudiantes de la 4/2000:

"1. Se concederá la autorización de admisión y residencia en España por razones de estudio a los extranjeros que hayan sido admitidos en un centro docente, público o privado oficialmente reconocido. 2. La duración de la autorización de residencia será igual a la del curso para el que esté matriculado en el centro al que asista el titular. 3. La autorización se prorrogará anualmente si el titular demuestra que sigue reuniendo las condiciones requeridas para la expedición de la autorización inicial y que cumple los requisitos exigidos por el centro de enseñanza al que asiste. 4. Los extranjeros admitidos con fines de estudio no estarán autorizados para ejercer una actividad retribuida por cuenta propia ni ajena. En la medida en que ello no limite la prosecución de los estudios, y en los términos que reglamentariamente se determinen, podrán ejercer actividades remuneradas a tiempo parcial o de duración determinada. 5. La realización de trabajo en una familia para compensar la estancia y mantenimiento en la misma mientras se mejoran los conocimientos lingüísticos o profesionales se regularán de acuerdo con lo dispuesto en los acuerdos internacionales sobre colocación «au pair»".

Artículo 33. Régimen especial de los estudiantes de la 8/2000:

"2. La duración de la autorización de estancia por el Ministerio del Interior será igual a la del curso para el que esté matriculado. 3. La autorización se prorrogará anualmente si el titular demuestra que sigue reuniendo las condiciones requeridas para la expedición de la autorización inicial y que cumple los requisitos exigidos por el centro de enseñanza al que asiste, habiéndose verificado la realización de los estudios. 4. Los extranjeros admitidos con fines de estudio no estarán autorizados para ejercer una actividad retribuida por cuenta propia ni ajena.

Sin embargo, en la medida en que ello no limite la prosecución de los estudios, y en los términos que reglamentariamente se determinen, podrán ejercer actividades remuneradas a tiempo parcial o de duración determinada. No obstante lo dispuesto en el artículo 10.2 de esta Ley, los extranjeros admitidos con fines de estudio podrán ser contratados como personal laboral al servicio de las Administraciones públicas en los términos y condiciones previstos en este artículo. 5. La realización de trabajo en una familia para compensar la estancia y mantenimiento en la misma mientras se mejoran los conocimientos lingüísticos o profesionales se regularán de acuerdo con lo dispuesto en los acuerdos internacionales sobre colocación au pair"

"La situación mantenida por la modificación operada por la LO 2/2009, de 11 de diciembre (La Ley 21944/2009), de reforma de la LO 4/2000, de 11 de enero (La Ley 126/2000), sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social (7)" (Ibíd.: 4).

Si analizamos los supuestos para adquirir la nacionalidad española, uno de ellos es haber entrado de forma legal al país. Esto se contempla en el artículo 22 de la legislación en materia de nacionalidad española la 36/2002, de 8 de octubre, igual a la que podemos encontrar en el Código Civil. Según Álvarez (2012), no sólo es importante la legalidad sino que el requisito acreditativo de "residencia" es clave para entender cómo la terminología jurídica determina la experiencia de los estudiantes extranjeros en España. Tales términos resultan poco coherentes en la evolución de la extranjería, pues como hemos comentado en el caso francés, y en el contexto global, se busca la atracción de RHAC. Las ya mencionadas legislaciones 4/2000 y 8/2000 no tienen esta evolución que posibilita y amplía derechos a los estudiantes extranjeros en España, sino todo lo contrario, los limita y la terminología jurídica resulta ambigua. Dicho de otra forma, el permiso de estudiantes extranjeros en España (indicado en la 8/2000) los posiciona en un estatus de estancia. En cambio 15 años antes, la legislación 107/1985, los ubicaba en un estatus jurídico de permanencia; además, en esa época, los permisos de estancia sólo eran otorgados para estancias inferiores a tres meses (Ibíd.). Cabe mencionar que los mexicanos pueden estar en España y en el territorio Schengen hasta 90 días sin requerir visado.

Podemos añadir a lo anterior que, aunque podría parecernos claro el cambio del término de estatus de residente a "estancia temporal", en realidad es un aspecto que resulta verdaderamente ambiguo en la doctrina jurisprudencial del Tribunal Supremo español, pues en su sentencia del 28 de julio de 2006,

Consideró que la tarjeta de estudiante era idónea para acreditar la residencia legal exigida por el CC para acceder a la nacionalidad española ya que «La referida doctrina jurisprudencial

[de la STS de 1988] debe considerarse aplicable a todos los supuestos de adquisición de la nacionalidad española, con independencia del tipo de permisos o autorizaciones de residencia exigibles por la legislación vigente en cada momento» (Álvarez, 2012: 4)

Los estudiantes extranjeros en España pasaron de ser residentes legales a estantes legales sin derechos de acceso a la ciudadanía. En palabras de Álvarez, "la situación del estudiante extranjero que se encuentra en España en situación de regularidad debe ser considerada como residencia legal a los efectos de la adquisición de la nacionalidad española" (Ibíd.: 4).

En ese contexto se da prioridad a los objetivos de cooperación para el desarrollo: becas, Objetivos de desarrollo del Milenio (ODM¹⁶⁴) bajo la idea de promover la circulación de cerebros. A juzgar por las normas y su aplicación para gestionar a los estudiantes extranjeros en España, a la migración estudiantil se le percibe como una migración de carácter estacional. Es decir, una migración de potenciales matriculados, que aumentarán el alumnado de las instituciones españolas que poco a poco decrecen en el número de matriculaciones; pero no se les vincula con potenciales migrantes que se establecen en el país por largos periodos pues el sistema migratorio español funciona con la vinculación entre inmigración y trabajo.

En resumen, los estudiantes de licenciatura o posgrado extranjeros son residentes temporales y tienen dificultades para cambiar el permiso de estancia como estudiante por uno en el que se autorice el trabajo¹⁶⁵. Además, una vez finalizado el posgrado, el permiso de residencia no se puede prolongar para buscar empleo. Es por ello que en el caso español nos topamos con obstáculos para que los estudiantes puedan ser residentes y solicitar la nacionalidad. Paralelamente a este contexto, el reconocimiento de los títulos obtenidos en México presenta dificultades con respecto a la homologación.

Ser estudiante extranjero en España se podría comparar con ser un migrante temporal que entra legalmente al país pero que puede convertirse en ilegal si no cumple los requisitos¹⁶⁶ para renovar su permiso y desea seguir por más tiempo en el país. Incluso el

¹⁶⁴ Nos referimos a los objetivos propuestos por Naciones Unidas en 2000 para generar un desarrollo adecuado entre los países miembros de la organización, la idea era lograr su consecución en 2015.

¹⁶⁵ Sólo se puede hacer si para cursar los estudios el solicitante no ha sido beneficiado por una beca española o de su país de origen. No se prolonga el permiso para buscar trabajo una vez finalizado el posgrado.

¹⁶⁶ "No ser ciudadano de un Estado de la Unión Europea, del Espacio Económico Europeo o de Suiza, o familiar de ciudadanos de estos países a los que les sea de aplicación el régimen de ciudadanos de la Unión. No tener prohibida la entrada en España y no figurar como rechazable en el espacio territorial de países con los que España tenga firmado un convenio en tal sentido.

estudiante puede vivir cinco o más años sin acceder al cambio de permiso y tampoco suma años para solicitar la nacionalidad española. El estatus de estudiante no le da los derechos de residencia que tiene un extranjero que trabaja legalmente durante esa misma temporalidad en España. Cabe destacar que, en el caso de los extranjeros de origen iberoamericano que residen en España, se requieren dos años para solicitar la nacionalidad y si se demuestran antecedentes familiares españoles la temporalidad se puede reducir hasta un año.

Por otra parte, aunque el ideal europeo de la movilidad sea un objetivo, en el caso de España está planeado para estudiantes europeos. Aunque los deseos de la UE sean convertirse en un destino de estudiantes de TE, la normativa española de extranjería y los tiempos de renovación de los permisos están pensados para estudiantes que no realizan estancias de investigación en otras comunidades autónomas españolas o entre países europeos. Sirva de ejemplo la duración del trámite del NIE en España que demora aproximadamente 6 meses¹⁶⁷.

Tener medios económicos suficientes para sufragar los gastos de estancia y regreso a su país y, en su caso, los de sus familiares, de acuerdo con las siguientes cuantías: Para su sostenimiento, mensualmente, el 100 % del IPREM, que asciende a 532,51 euros, salvo que se acredite debidamente tener abonado de antemano el alojamiento por todo el tiempo que haya de durar la estancia. Para el sostenimiento de sus familiares, mensualmente, el 75% del IPREM para el primer familiar (399,38 euros) y el 50% del IPREM para cada una de las restantes personas (266,26 euros), salvo que se acredite debidamente tener abonado de antemano el alojamiento por todo el tiempo que haya de durar la estancia. Contar con un seguro público o privado de enfermedad concertado con una Entidad aseguradora autorizada para operar en España. En el supuesto de estudiantes menores de edad que no vengán acompañados de sus padres o tutores, autorización de éstos, con constancia del centro, organización, entidad y organismo responsable de la actividad y del periodo de estancia previsto. Haber sido admitido en un centro de enseñanza autorizado en España, para la realización de un programa a tiempo completo, que conduzca a la obtención de un título o certificado de estudios. En el caso de que la duración de la estancia supere los seis meses, se requerirá: Cuando se trate de mayores de edad penal, carecer de antecedentes penales en España y en sus países anteriores de residencia durante los últimos cinco años por delitos existentes en el ordenamiento español. No padecer ninguna de las enfermedades que pueden tener repercusiones de salud pública graves de conformidad con lo dispuesto en el Reglamento Sanitario Internacional de 2005" (Secretaría General de Inmigración y Emigración, 2015).

¹⁶⁷ Un individuo procedente de Terceros Estados que entra a España legalmente con un visado de estudiante lo debe cambiar por un Número de Identificación de Extranjero (NIE), el NIE es válido a partir de un año desde el primer día que el estudiante llega a España. El estudiante debe renovar el NIE con no más de 90 días de anticipación al vencimiento de su NIE. Extranjería da una cita que previamente se debe hacer por teléfono y a partir de que Extranjería recibe el expediente tiene oficialmente tres meses para responder al expediente. Cuando el estudiante recibe la correspondencia en la cual le avisan de la concesión de la renovación debe ir a la policía para solicitar que se le otorgue la tarjeta del NIE, y a partir de entonces debe esperar por lo menos 45 para recoger su nuevo NIE. Sumando los tiempos de los trámites ha tardado 6 meses en renovar su permiso que es válido a partir de un año desde que fue a la cita a Extranjería pero, como el trámite ha tardado 6 meses el estudiante debe solicitar otro permiso para renovar su estancia para el siguiente ciclo académico.

Así las cosas, vemos como se contraponen el control de la migración y los citados objetivos ODM (que están detrás de ayudas que promueven organismos como la Fundación Carolina y el Ministerio español de Asuntos Exteriores) con el discurso europeo que busca incrementar la atracción de RHAC.

En el caso de los estudiantes españoles de doctorado, únicamente los becarios FPU y FPI¹⁶⁸ tienen la posibilidad de ejercer docencia. Los requisitos de ambos tipos de ayudas predoctorales exigen estar en posesión del título necesario para acceder a los estudios oficiales de doctorado (licenciatura o grado), y, las FPU, exigen, además, que la finalización de los mismos se realizara en los tres años inmediatamente anteriores. Como veremos en los datos que mostraremos posteriormente, en el caso de España, la mayoría de los estudiantes mexicanos se encuentran en los grupos de edad 25-29 y 30-34, de modo que como también mostraron los discursos de los estudiantes entrevistados para esta investigación, muchos de ellos ejercieron profesionalmente al terminar la licenciatura en México, lo que los posiciona en desventaja con sus pares españoles que comienzan estudios de Máster y doctorado a menores grupos de edad, y por consiguiente, les resulta más difícil la obtención de este tipo de becas.

En contraste a la lógica francesa que busca incrementar la llegada de estudiantes extranjeros utilizando medidas y dispositivos de atracción de RHAC, los dispositivos de atracción de estudiantes extranjeros en España se enmarcaron en un enfoque de cooperación al desarrollo. Sus dos instituciones más relevantes son la AECID y la Fundación Carolina, que tienen el objetivo de cooperación al desarrollo por medio de la formación de estudiantes¹⁶⁹. Conviene señalar que uno de los requisitos de las becas de doctorado de la Fundación Carolina es “ser docente de carrera o de planta, o personal administrativo de una universidad iberoamericana, y ser presentado o auspiciado por la misma, con certificación de compromiso institucional de retorno, una vez finalizados los estudios de doctorado” (Fundación Carolina, 2015). Es así como se asegura el retorno al país de origen una vez finalizado el posgrado.

¹⁶⁸ Las conocidas como FPU (Formación del profesorado Universitario) y FPI (Formación del personal investigador), hoy llamadas “Ayudas para contratos predoctorales para la formación de doctores”, son contratos predoctorales que habilitan a los doctorandos a impartir 60 horas de clases anuales en sus centros de investigación. Se trata de contratos subvencionados por el Ministerio de Educación (FPU) y el Ministerio de Economía y Competitividad (FPI) de 48 meses de duración.

¹⁶⁹ En el siguiente capítulo veremos como la crisis económica ha incidido en la reducción de las becas de cooperación al desarrollo para los estudiantes mexicanos en España.

Por otra parte, cabe destacar que aquellos estudiantes que han sido beneficiados por becas españolas otorgadas con fines de cooperación al desarrollo sufren la penalización de no poder cambiar su permiso de estudiante al de residente, pues estas becas obedecen a una lógica de cooperación al desarrollo entre países, y es por ese motivo que promueven el enfoque de circulación de cerebros (expuesto en el capítulo dos). Por lo que tanto los beneficiados por el programa de becas MAEC-AECID, Fundación Carolina y otras becas financiadas con recursos españoles o mexicanos, están limitados para ser residentes en España una vez finalizadas sus formaciones. Aspecto que, como dijimos, contrasta con la legislación francesa que abre la posibilidad de obtener un empleo una vez finalizados los estudios en ese país.

5.3.4. La reducción de las becas de cooperación al desarrollo para los estudiantes mexicanos en España

Como hemos comentado, en el 2004 los estudiantes mexicanos fueron el colectivo que alcanzó el mayor número de visados 6,410 y sostenidamente, durante cuatro años, México se posicionó como el primer país en el envío de estudiantes a España con 4,919 tarjetas de estudiantes emitidas en 2009. Esta cifra estuvo por encima de China, Estados Unidos y Colombia, que actualmente son las 3 nacionalidades con mayor peso estudiantil en España (según los datos de emisión de permisos de estudios en 2013). No obstante a esta sostenida posición de México, en 2010 ocurre una drástica reducción de visados otorgados a estudiantes mexicanos. Sostenemos que este hecho se puede explicar tanto por el contexto de crisis económica como a través de la evolución de la cooperación española para contribuir al desarrollo del capital humano mexicano egresado de Instituciones de Educación Superior españolas.

Previamente a la crisis económica, España estableció tres categorías de áreas geográficas para distribuir la ayuda al desarrollo —una de las líneas de actuación de la cooperación española es la formación de recursos humanos que provengan de Estados prioritarios-, dividiendo los países de actuación en tres tipos: prioritarios¹⁷⁰, con atención especial¹⁷¹, y

¹⁷⁰ Los Países Prioritarios son aquellos en los que se concentrará el mayor volumen de recursos de la Cooperación Española. Para cada uno de ellos se elaborará un Documento Estratégico País (DEP), basado en el diálogo político y en el concepto de asociación, que constituirá un marco de cooperación estable, predecible, flexible y de largo plazo que permita al país destinatario de la ayuda la apropiación de su proceso de desarrollo" (Plan Director 2005-2008: 73).

¹⁷¹ De Latinoamérica: Cuba y Colombia.

preferentes¹⁷². Si bien México no formaba parte de los países prioritarios de la cooperación española al desarrollo, en el Plan Director de 2005-2008 aparecía dentro de los países preferentes, a saber: Costa Rica, Brasil, México, Chile, Venezuela, Panamá, Argentina y Uruguay.

En 2006 la Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD) para México destinó 664,275 euros a becas y formación, en 2007 se duplicó este presupuesto, alcanzando 1, 134,602 euros. Ese presupuesto disminuyó en 2008 a 937,807 euros. Las becas MAEC-AECID durante el periodo de 2007-2010 fueron la ayuda al desarrollo que mayor presupuesto se le destinó; 7, 891,595 euros. Este monto fue superior a los otros instrumentos de cooperación para la formación entre México y España. Para el programa de cooperación interuniversitaria (PCI), en ese mismo periodo se subsidiaron 280 proyectos, destinando un presupuesto de 6, 593,604 euros. Respecto al Programa Iberoamericano de Formación Técnica Especializada (PIFTE) se becó a un total de 152 alumnos, y el presupuesto fue de 480,338 euros.

En contraste, el Plan Director de 2013-2016, el cual designa la actuación de la Cooperación española, establece tres regiones prioritarias: (1) Latinoamérica, (2) el Norte de África y Oriente Próximo y (3) África Subsahariana, con especial atención a la región occidental¹⁷³. Sin embargo, en la región Latinoamericana México desaparece como país de actuación. Antes de este último Plan Director, la cooperación española para el desarrollo ocurría según países de prioridad geográfica.

En la siguiente gráfica mostramos la evolución de la AOD que ha proporcionado España desde año 2002 hasta el 2013. Como se observa, 2004, 2008 y 2010 fueron los años con mayor presupuesto de cooperación al desarrollo. Al mismo tiempo, en esos años hubo un gran número de becarios MAEC-AECID que estudiaban en España Máster y doctorados con la posibilidad de renovación de este tipo de ayudas económicas entre dos y tres años.

¹⁷² "Los países de áreas geográficas preferentes no incluidos entre los prioritarios, y los países grandes y/o no dependientes de la ayuda, así como aquellos en los que existan sectores de la población en condiciones de bajo desarrollo económico y social" (Plan Director 2005-2008: 73).

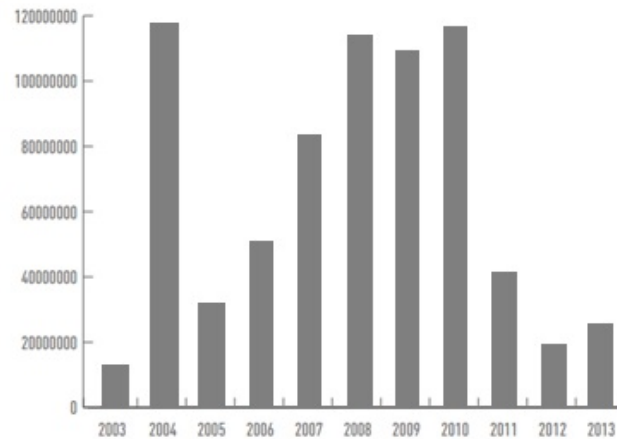
¹⁷³ - América Latina y Caribe: Bolivia, Colombia, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Haití, Honduras, Nicaragua, Paraguay, Perú y República Dominicana

- Norte de África y Oriente Próximo: Mauritania, Marruecos, Población Saharaui y Territorios Palestinos

- África Subsahariana: Mali, Níger, Senegal, Etiopía, Guinea Ecuatorial y Mozambique

- Asia: Filipinas

Gráfica 19. Evolución de la Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD)-Acción humanitaria 2002-2013.

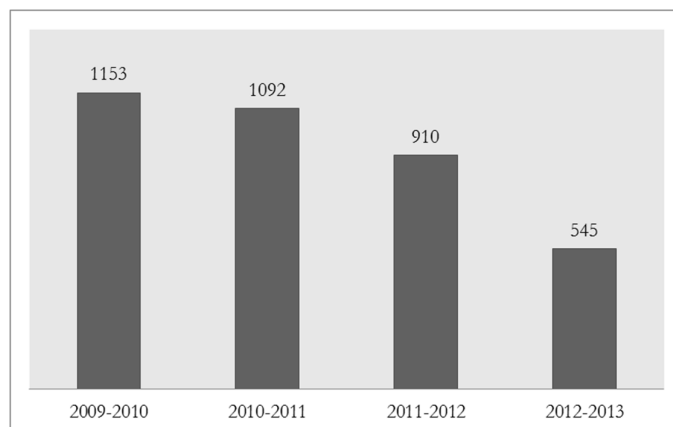


Fuente: AECID, 2015

Por lo que estas ayudas fueron concedidas y renovadas hasta por lo menos 2011. Aunque en el 2013 no salió la convocatoria para solicitar becas, sí se renovaron algunas que estaban en curso. Consideramos que el monto presupuestario que aparece en la gráfica se debe a las ayudas que no pudieron cortar por ser presupuestos con los que ya estaban comprometidos. Tal es el caso de estudiantes que habían sido beneficiarios de programas que duraban varios años y que sus becas eran renovables.

El presupuesto otorgado para la concesión de estas becas se vio drásticamente reducido con el arribo de la crisis económica a España. Se redujeron las partidas del presupuesto de la AECID y la lógica de dotación de las ayudas para estudiantes cambió. El efecto que tuvieron estas reducciones fue que no se ofertaron las becas de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) del Ministerio Español de Asuntos Exteriores y Cooperación (MAEC), en años anteriores a la crisis esos financiamientos eran un imán de atracción para estudiantes provenientes de los países iberoamericanos, así como de otras regiones consideradas por España como áreas prioritarias de cooperación para el desarrollo (una de las vertientes de esta cooperación es por medio de la formación de estudios de posgrado). Utilizando los informes de la AECID, y a pesar de que no encontramos datos detallados sobre los estudiantes que fueron destinatarios de estas becas, sabemos que, para el ciclo escolar 2011-2012, la AECID tenía a 1,645 becarios extranjeros estudiando posgrados en España; sin embargo, para el siguiente ciclo escolar, 2012-2013, tan sólo hubo 37 (AECID, 2014). En el año 2013 la convocatoria de estas becas no fue publicada en el Boletín Oficial del Estado (BOE) español, sólo se renovaron las becas concedidas.

Gráfica 20. Becas de posgrado otorgadas por la Fundación Carolina de 2009-2013.



Fuente: El Economista, 2015

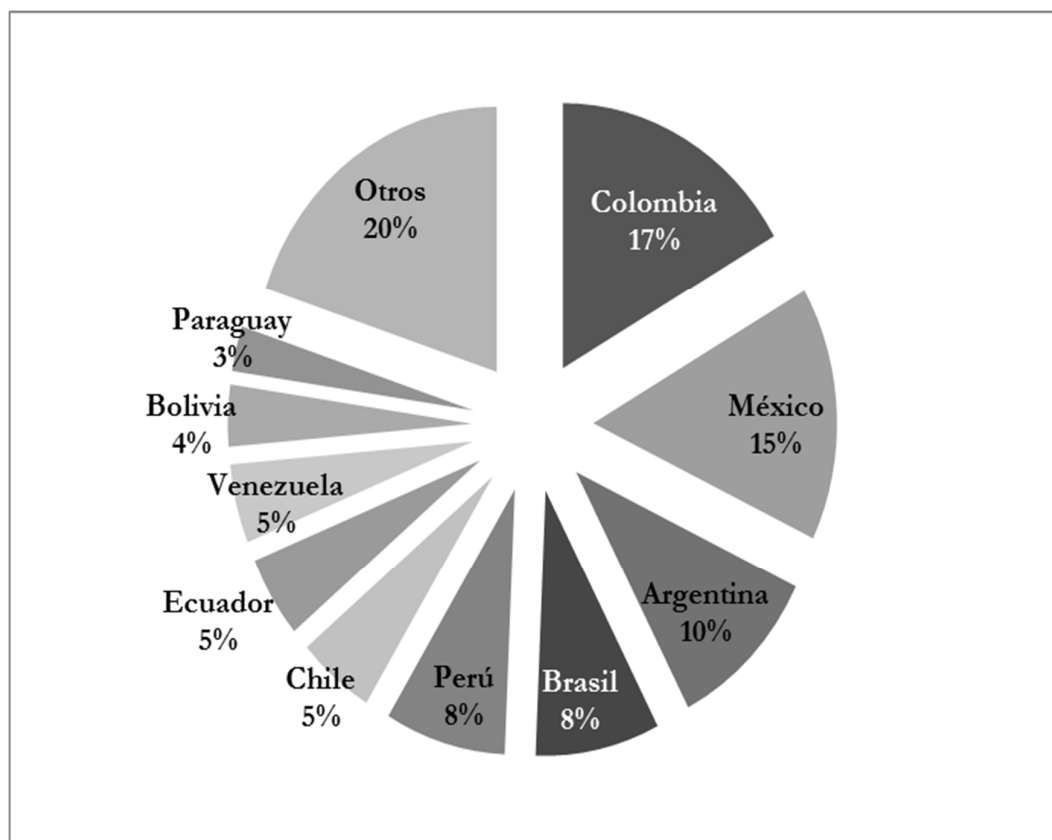
De acuerdo al Boletín Oficial del Estado (BOE) español del jueves 27 de febrero de 2014, se ha vuelto a aprobar la puesta en marcha hasta el 2020 del programa de becarios extranjeros MAEC-AECID (BOE, 2015). Sin embargo, no conocemos los datos de los beneficiarios. Para ello tendremos que esperar varios años para saber si esta tendencia se revierte, gracias al incremento de los presupuestos de cooperación al desarrollo de la AECID.

Respecto a la movilidad académica de posgrado (maestrías y doctorados) entre los países iberoamericanos, tal como mencionamos en el capítulo anterior, México junto con Argentina, Chile, Cuba, España, Colombia, Perú, Paraguay y Uruguay, pertenece al Programa Pablo Neruda. El Programa fue aprobado por la Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno en Chile en noviembre de 2007 y se enmarca dentro del Espacio Iberoamericano del Conocimiento (EIC).

El citado contexto de crisis, también afectó a las ayudas económicas con objetivos de cooperación al desarrollo, como en el caso de las becas que otorga la Fundación Carolina (FC). Como se puede observar en la siguiente gráfica, entre 2009 y 2013, se redujo a la mitad el número de becas otorgadas¹⁷⁴.

¹⁷⁴ Según los datos expuestos en el capítulo 4, en años recientes, desde el 2000, las becas PROMEP (tal como expusimos en el capítulo anterior, las becas PROMEP son un tipo de becas que permiten a profesores mexicanos realizar especialidades de maestrías y doctorados, tanto dentro de México como en el extranjero), presentan una tendencia a la baja, lo cual coincide con la citada reducción de visados de estudiantes mexicanos en España. Cabe destacar que de estos datos no conocemos la distribución por año y país de destino de los becarios. Sin embargo -y como lo mostramos en el capítulo anterior-, entre 1998 y 2012, España es el país que ha recibido al mayor número de becarios (994 becarios PROMEP), muy por encima de destinos de gran concentración de estudiantes mexicanos como EE.UU. (48 becarios PROMEP), Reino Unido (263 becarios PROMEP), Cuba (256 becarios PROMEP) y Francia (131 becarios PROMEP).

Gráfica 21. Becas otorgadas por la Fundación Carolina (2001-2013), por país.



Fuente: Fundación Carolina, 2014

Cabe destacar que, después de Colombia, México es el segundo país de origen de los becarios financiados por la FC para realizar cursos de posgrado en España. Desde 2001 a 2013, concentró el 15% de las becas otorgadas sólo por debajo de dos puntos porcentuales de Colombia.

A pesar de estas reducciones presupuestales, los estudiantes mexicanos matriculados en posgrados en el SUE han tenido un porcentaje promedio sostenido de 15% durante diez años, posicionándose como la nacionalidad más importante en el envío de estudiantes extranjeros de doctorado a España.

A manera de resumen, presentamos la siguiente tabla donde se exponen los dispositivos de políticas de atracción en Francia y en España que influyen en la determinación del proyecto migratorio de los estudiantes mexicanos.

Tabla 24. Dispositivos de la política de atracción de estudiantes extranjeros en Francia y España.

	Francia	España
Extranjería estudiantes TE	Código sobre la entrada y estancia de extranjeros y asilados (CESEDA) Artículos L313-7, L313-7-1 y L313-8	Legislación 4/2000 Legislación 8/2000 Reglamento de Extranjería 557/2011
Becas (Dispositivos de movilidad estudiantil)	Licenciatura: Becas Multidisciplinarias MEXFITEC y MEXPROTEC Posgrado: Becas Major AEFÉ, SRE - Embajada de Francia, Eiffel, Gobierno francés. CONACYT-Embajada de Francia CONACYT Erasmus Mundus	Fundación Carolina, MAEC-AECID, Universidades ¹⁷⁵ , FP, CONACYT, CONACYT-Fundación Carolina, Erasmus Mundus
Ayudas estatales para reducir los gastos	Ayuda para el pago del alojamiento. Reducción de la tarjeta de transporte. Tener más de 30 años limita el acceso a algunas ayudas.	La reducción de ayudas en el transporte no coincide con el proceso de renovación de matrícula de posgrado, porque sólo beneficiaría a los estudiantes en movilidad a nivel licenciatura. Tener más de 30 años limita el acceso a algunas ayudas.
Inserción laboral	Prácticas remuneradas y autorización para trabajar durante y después del posgrado.	Prácticas no obligatoriamente remuneradas pero sí incluidas como parte de los requisitos para obtener el título de Máster.
Cambio del título de estancia de estudiante	Posibilidad contemplada en la legislación de extranjería.	Posibilidad restringida en la legislación de extranjería para aquellos que fueron financiados por sus países de origen o España.

Fuente: Elaboración propia con base a (Campus France, 2014), (BOE, 2014), Legifrance, MAEC, legislación de extranjería española.

Conclusión del capítulo 5.

En la primera sección analizamos el discurso europeo que fomenta la movilidad estudiantil entre países comunitarios dentro del EEES. Rastreamos el origen del EEES, desde la aparición de los primeros documentos que mencionan la movilidad profesional y estudiantil como uno de los retos para consolidar la UE a partir de la idea de que nos encontramos en un contexto de globalización en donde la información y el conocimiento son clave para la competitividad económica. Así, la renovación de los RHAC se hace inminente a nivel mundial. Asimismo, la actual meta europea con respecto a la movilidad estudiantil tiene como objetivo fomentar los intercambios estudiantiles. Esto se ha hecho

¹⁷⁵ Como la beca que otorga la Universidade da Coruña para que estudiantes iberoamericanos puedan realizar estudios de maestría (2 años).

posible gracias a la compatibilidad de sistemas educativos entre países y se visualiza el incremento de la movilidad como una meta de la "Estrategia 2020".

En una segunda parte de este capítulo analizamos la legislación francesa y española para internacionalizar sus sistemas educativos, así como las legislaciones internas para regular la entrada y permanencia de los estudiantes provenientes de TE. Los requisitos de entrada son similares entre Francia y España. No obstante, la diferencia más importante se encuentra en las posibilidades que la legislación francesa les da a los estudiantes extranjeros para realizar una primera experiencia profesional y la derogación de las limitaciones en materia de extranjería para cambiar los permisos de estudiantes a residentes, pues esta transición les permite adquirir una experiencia profesional en Francia, una vez egresados de las IES de ese país. Además, en el país galo se ha eliminado la limitación que impedía hacer este cambio si se había sido beneficiario de una beca del país de origen o francesa (obstáculo que perdura en la legislación española). Igualmente, en ambos casos los estudiantes pueden renovar anualmente el título de estancia si cumplen los requisitos estipulados en ambas legislaciones. A pesar de que Francia otorga mejores condiciones para acoger a los estudiantes extranjeros, en el caso de los mexicanos, los datos presentados en el capítulo 4 dieron cuenta de que se dirigen un mayor número de estudiantes a España que a Francia (los datos de la UNESCO revelaron que en 2012 había 26, 866 mexicanos en movilidad internacional, de los cuales 9% se dirigió a España y 8% a Francia). Hay cooperación entre México y Francia, en forma de dispositivos de atracción para ciertas disciplinas como ingeniería, tal es el caso de las becas MEXFITTEC y MEXPROTEC, las becas otorgadas con el financiamiento compartido de los Ministerios de Relaciones Exteriores, francés y mexicano.

España mantiene una lógica ambigua en cuanto a la gestión de los estudiantes extranjeros. Ha pasado de otorgarles la residencia y a acceso a la nacionalidad española a documentarlos con un permiso de estancia lo que va en un sentido opuesto a las lógicas de otros países europeos que persiguen la atracción de inmigrantes profesionales que entraron legalmente como estudiantes. En un entorno global que penaliza el acceso no documentado de inmigrantes, los estudiantes extranjeros cumplen el requisito de haber entrado al país cumpliendo todos los requerimientos exigidos (Álvarez, 2012). Por ello, los estudiantes provenientes de TE en España son muestra de un cumplimiento de la norma legal y su gestión no debería de ser enmarcada en la lógica de control que impregna las inmigraciones irregulares. El descenso en el número de visados no sólo podría explicarse por la reducción de las becas MAEC-AECID, o sea por el nuevo posicionamiento de México en la

cooperación al desarrollo, sino que tenemos la hipótesis que el endurecimiento de las condiciones jurídicas que trajo el cambio de la 4/2000 a la 8/2000 cambiaron la posición y el estatuto jurídico de los estudiantes extranjeros de residentes a "estantes"¹⁷⁶. Este es otro factor explicativo del declive de visados mexicanos en España.

En el caso francés, se piensa en los estudiantes extranjeros como un tipo de población que encaja en la inmigración elegida y se busca atraer talentos al país galo por medio de medidas y dispositivos facilitadores, por ejemplo darles acceso al mercado laboral, lo que no sucede en el caso español. Aunque la legislación sí contempla esta posibilidad, en los relatos de los estudiantes entrevistados conocimos que los trámites tienen una duración mínima de tres meses y esa temporalidad de la tramitación es incompatible con los tiempos de contratación y ejercicio laboral de los estudiantes. También pudimos ver que, en el caso francés, las prácticas profesionales están remuneradas y son un dispositivo del sistema de Educación Superior que está verdaderamente institucionalizado (Charles y Jolly, 2013) -abordaremos este aspecto en el capítulo 8 en el cual comentaremos las experiencias de los estudiantes entrevistados en los países de estudio-. Estas diferencias son un buen ejemplo del mayor desarrollo del estado de bienestar en Francia que en España, un desarrollo desigual que también deja sentir sus efectos en la experiencia formativa de sus estudiantes.

Una vez que hemos tratado el marco jurídico y el contexto de movilidad estudiantil que se ha construido con el EEES, en el siguiente capítulo dimensionaremos la movilidad mexicana hacia Francia y en España. A través de los datos que expondremos, buscamos determinar el impacto que han tenido las diferentes lógicas francesas y españolas para la gestión de la movilidad estudiantil, tanto en la llegada como durante la experiencia formativa de los estudiantes mexicanos de posgrado.

¹⁷⁶Término utilizado por Álvarez, 2012.

**CAPÍTULO 6. LOS MEXICANOS DE POSGRADO: UN
COLECTIVO IMPORTANTE PARA LA MOVILIDAD
ESTUDIANTIL LATINOAMERICANO EN FRANCIA Y
ESPAÑA**

Las relaciones bilaterales entre México y los países que acogen a sus estudiantes durante sus formaciones en el extranjero incentivan el incremento de la movilidad estudiantil mexicana hacia esos destinos. Como vimos en el capítulo 4, tanto la movilidad estudiantil mexicana de posgrado que se financia de becas otorgadas por organismos públicos como PROMEP o CONACYT como las trayectorias educativas de los académicos que forman parte del SNI dieron cuenta de la existencia de polos de formación en Francia y en España.

En el caso de Francia, basten como muestra los más de 500 convenios de movilidad entre Instituciones de Educación Superior (IES) mexicanas y francesas (Campus France, 2015). Así mismo, ambos países, otorgan fondos que subsidian la movilidad durante las formaciones de primer ciclo para disciplinas técnicas (becas MEXFITTEC y MEXPROTEC) y económicas (Beca del programa en Economía Toulouse-América Latina o por sus siglas en francés PETAL). Se trata de becas financiadas con fondos conjuntos entre la Secretaría de Relaciones Exteriores de México (SRE) y el Ministerio de Relaciones Exteriores francés. Lo anterior no quiere decir que la movilidad lleve explícita la selección de disciplinas direccionadas por convenios y becas que la faciliten.

En lo que respecta a las agencias de movilidad estudiantil Francia tiene una mayor trayectoria que España. Mientras que la agencia española fue creada en 2014, la agencia francesa Campus France es, desde 2012, sucesora de Égide¹⁷⁷. No solo está encargada de acompañar el proceso de tramitación de visado y proporcionar de una forma clara y precisa la información para que los estudiantes extranjeros conozcan sus opciones de formación en Francia, sino también informa de todas las becas a las que puede acceder un estudiante extranjero en Francia. Además, su página web ofrece importante información, como el tipo de disciplina, ciudad e institución de educación superior con la que Francia y México han firmado un convenio.

Contrariamente a la gestión francesa, los constantes cambios en las regulaciones de extranjería¹⁷⁸ española, han determinado las condiciones en materia legislativa para los estudiantes extranjeros. Este colectivo ha perdido derechos como el de la residencia, lo cual les daba acceso a solicitar la nacionalidad española. Además, las becas otorgadas por España con fines de cooperación al desarrollo han posicionado a México como un país que no se

¹⁷⁷ Como dato añadido Égide en 2011 obtuvo una distinción de “Diversidad y no discriminación”.

¹⁷⁸ Siendo el más significativo el de regulación de Extranjería ya expuesto en el capítulo anterior, ocasionó que en menos de un año se tuvieron la 4/2000 y la 8/2000 los estudiantes pasaran a ser de residentes a estantes (Álvarez, 2012).

encuentra dentro de sus prioridades de cooperación para la formación y, de este modo, se han dejado de otorgar becas para mexicanos que deseen cursar posgrados en España subsidiados por la Agencia Española de Cooperación al Desarrollo del Ministerio Español de Cooperación al Desarrollo (MAEC-AECID).

Los objetivos de este sexto capítulo son, en primera instancia, dimensionar la movilidad estudiantil mexicana de posgrado a España y Francia. Y, en segundo lugar, tratar de analizar el impacto de las legislaciones para gestionar a los estudiantes extranjeros en ambos contextos de acogida. Para ello utilizaremos los datos publicados por Organismos Internacionales¹⁷⁹, así como los datos producidos en los dos países analizados respecto a los visados¹⁸⁰, por el nivel de estudios y disciplina de los estudiantes¹⁸¹.

6.1. Panorama inicial de los estudiantes mexicanos en Francia y en España

En los últimos diez años, la movilidad estudiantil mexicana ha incrementado y diversificado las concentraciones de estudiantes por país de recepción. Según datos del IUS-UNESCO, en 10 años, entre 1999 y 2010, la movilidad internacional estudiantil mexicana pasó de 13,240 a casi 26,000. Si bien, Estados Unidos concentra a la mitad de los estudiantes mexicanos que se forman a en el extranjero, utilizando los datos del IUS-UNESCO podemos ubicar a España y a Francia como segundo y tercer país de atracción respectivamente.

A pesar de que México tiene una política de fortalecimiento del posgrado nacional, uno de cuyos ejes es proporcionar más becas para realizar estudios de posgrado dentro del país. España y Francia se han posicionado como países de una gran importancia en la recepción

¹⁷⁹ Tal como lo explicamos en el capítulo segundo, un sólo organismo internacional (OI) no proporciona toda la información que requerimos para perfilar a los estudiantes mexicanos de posgrado, por ello recurrimos a varios OI: el Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), los informes de la OCDE sobre el Panorama de la Educación (conocidos por su traducción al inglés *Education at a Glance*).

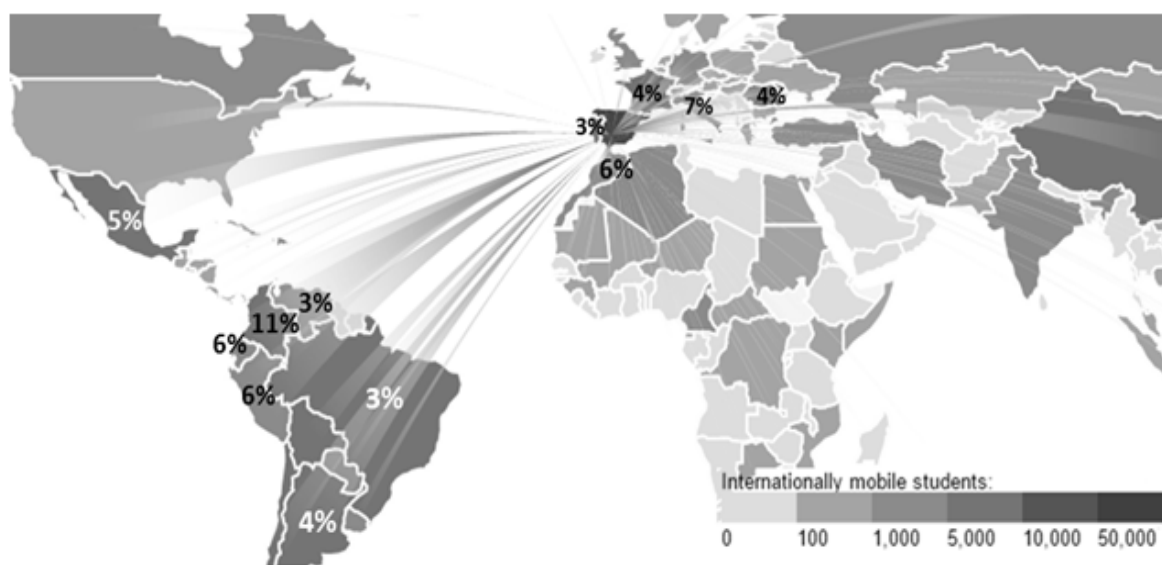
¹⁸⁰ En el caso francés utilizamos la fuente CEPED/Sudelites. Para el español los datos sobre la emisión de permisos de estudios emitidos por el Ministerio español de inmigración y emigración. En el capítulo sobre metodología, previamente explicamos las limitantes de cada base de datos por país.

¹⁸¹ Para obtener los datos de Francia recurrimos a informes de Campus France, de Conferencia de Grandes Escuelas (CGE), la Dirección de Estadística del Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MESR). Para España, tal como explicamos en la sección de la metodología, no pudimos obtener los datos por disciplina a pesar de haber recurrido al Ministerio de Educación en Madrid. Recopilamos los datos de 12 informes de la Fundación C Y D (Fundación Conocimiento y Desarrollo) para conocer el grado de los estudiantes mexicanos en España.

de estudiantes mexicanos¹⁸². Entre 1971 (se otorgaron 378 becas para el extranjero) y 2011 (se otorgaron 2,721 becas para el extranjero). Por lo que si bien se otorgan más becas para estudiar dentro de México (36, 925 en 2011), se ha ido incrementando el número de becas de posgrado hacia el extranjero (Ver capítulo 3).

Basándonos en los datos del IUS-UNESCO¹⁸³, presentamos los siguientes dos mapas (figura 15 y figura 16), con el objetivo de proporcionar un panorama sobre la recepción de los estudiantes en movilidad internacional en los países que analizamos¹⁸⁴.

Figura 15. Principales países de origen de los estudiantes extranjeros en España matriculados en educación terciaria¹⁸⁵ en 2012.



Fuente: UNESCO, 2014

¹⁸² En 2011 el CONACYT del total de 2,721 becas concedidas para estudiar en el extranjero otorgó 908 becas para estudiar un posgrado en Estados Unidos, 397 a España y 193 a Francia (Ver capítulo 3).

¹⁸³ Estos datos hacen referencia a los estudiantes que están matriculados en formaciones que conducen a la obtención de un título de enseñanza superior fuera de su país de residencia (la llamada "movilidad para la obtención de un grado") y dejan fuera a los estudiantes que realizan estancias de corta duración, o los correspondientes a los denominados "programas de crédito de estudio y de intercambio" que duran menos de un año escolar completo (la llamada "movilidad de crédito") (UNESCO, 2014).

¹⁸⁴ Aunque difieren con los datos sobre visados de estudiantes extranjeros en España, mostrando un peso distinto según colectivo de procedencia, los datos de la UNESCO nos proporcionan un panorama sobre las entradas de estudiantes internacionales inscritos en IES España. Tal como expusimos en el capítulo 2, no hay otra fuente en España que publique datos sobre estudiantes mexicanos inscritos en IES españolas.

¹⁸⁵ En este mapa nos interesa mostrar sólo a los principales países de donde proceden los estudiantes extranjeros que han sido contabilizados bajo la definición de la UNESCO. El resto de países suma el 50% restante, con porcentajes menores de 2%.

En el caso español (véase figura 15), en 2012 había un total de 55,759 estudiantes móviles. Los colectivos más importantes son: Colombia con 5,855 estudiantes, Italia con 4,128 estudiantes, Ecuador con 3,609 estudiantes, Perú con 3,338 estudiantes, Marruecos con 3,209, México con 2,542 estudiantes, Rumania 2,425 estudiantes, Francia con 2,226 estudiantes y Argentina con 2,109 estudiantes. El resto de las nacionalidades presentan porcentajes menores al 4%.

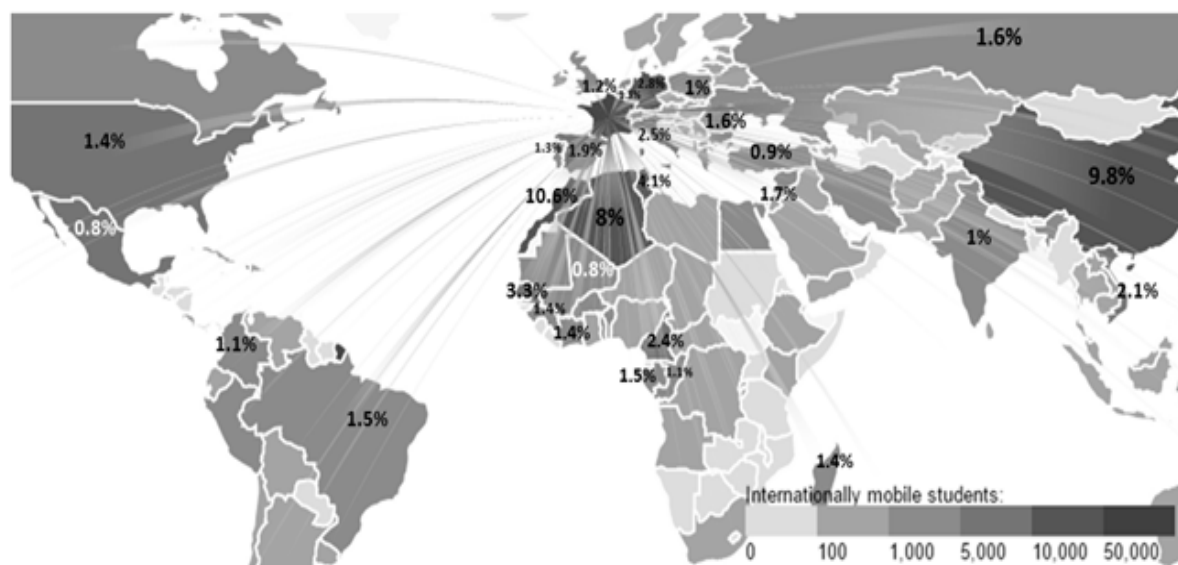
En Francia, los datos del IUS-UNESCO muestran que, en 2012, había 271,299 estudiantes móviles. Las nacionalidades más importantes son: Marruecos (28,778 estudiantes), China (26,479 estudiantes), Argelia (21,804 estudiantes), Túnez (11,134 estudiantes) y Senegal (8,841 estudiantes). México no tiene las magnitudes que presentan los países de mayor peso en el envío de estudiantes extranjeros; sin embargo, su posicionamiento resulta interesante si lo analizamos con respecto a su peso como país de origen de estudiantes latinoamericanos que se dirigen a Francia. En orden de importancia después de Brasil (4,039 estudiantes) y Colombia (2,979 estudiantes), México, con 2,246 estudiantes, es el tercer país latinoamericano con una presencia importante en Francia; mientras que el resto de países Latinoamericanos presentan aportaciones menores al 0.8% en la distribución total¹⁸⁶ (véase figura 16).

En el país galo, los estudiantes latinoamericanos no tienen el peso que ostentan otros colectivos como el asiático, el europeo o el africano. Sirva el ejemplo de China, que con 26,479 estudiantes aporta el 9.8% del total, lo que lo convierte en el segundo país con más estudiantes en Francia, o los 5,642 estudiantes de Vietnam que lo colocan en el noveno puesto. Los países europeos también tienen una aportación significativa en el envío de estudiantes a Francia en el mapa se muestran los números relativos de cada uno de los países que a continuación mencionamos. Las nacionalidades más representadas son la alemana (7,661 estudiantes), la italiana (6,723 estudiantes) y la española (5,037 estudiantes). En el caso del colectivo africano, Marruecos es el primer país en el envío de estudiantes a Francia (28,778 estudiantes), seguido de Senegal (8,841 estudiantes), Camerún (6,583 estudiantes), Gabón (3,948 estudiantes), Costa de Marfil (3,901 estudiantes), Guinea (3,867 estudiantes), Madagascar (3,827 estudiantes) Congo (2,948 estudiantes) y Mali (2,258 estudiantes), el resto de países africanos tienen un peso menor al 0.8% (véase figura 16).

¹⁸⁶ Perú aporta 1,025 estudiantes, Chile 890 estudiantes, Argentina 739 estudiantes, Venezuela 686 estudiantes, Ecuador 425.

Tanto en Francia como en España es de resaltar el caso del colectivo mexicano porque no es una nacionalidad inmigrante que represente un peso importante¹⁸⁷. Si comparamos la movilidad estudiantil internacional entre ambos países, hay un contraste evidente, tanto en la magnitud total de los estudiantes móviles como en la diversidad de aportaciones por continente. En el caso francés es bastante más pesada la aportación de estudiantes extranjeros en el Sistema de Educación Superior. En 2012, de los 2, 386,975 estudiantes matriculados en el sistema de educación francés, aproximadamente el 12% era de origen extranjero (SISERERS, 2012).

Figura 16. Principales países de origen de los estudiantes extranjeros en Francia matriculados en educación terciaria¹⁸⁸ en 2012.



Fuente: UNESCO, 2014

En cambio en España la aportación es menor, ya que en ese mismo año, alrededor del 5% del total del alumnado del sistema de educación superior en España son estudiantes móviles (55, 759 de un total de 1, 115, 180 alumnos). Sin embargo, tal como mostramos en la gráfica 22, al centrarnos en el caso de los estudiantes mexicanos en ambos países, las magnitudes resultan similares, presentando un monto aproximado de 2,000 estudiantes

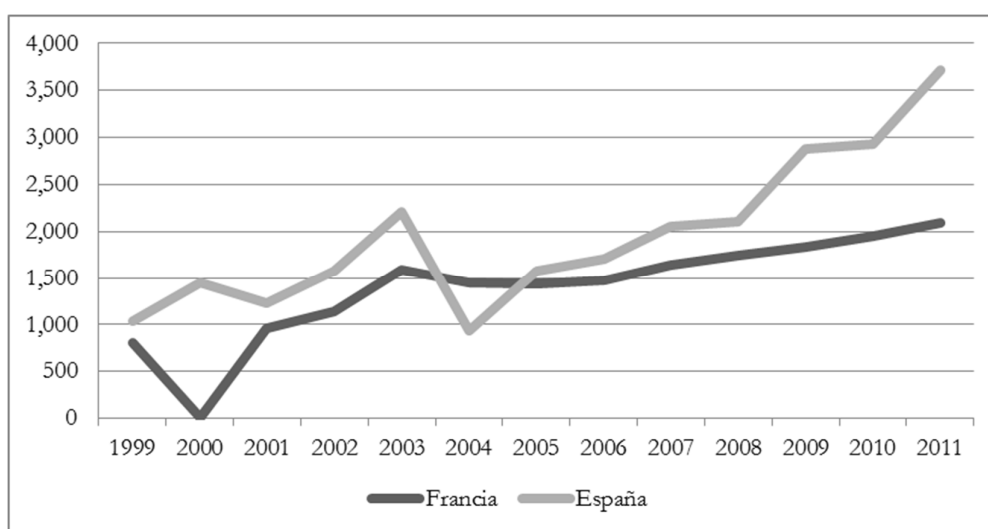
¹⁸⁷ Como es bien sabido el 98% de la migración mexicana (Banco Mundial, 2010) y el 50% de los estudiantes en movilidad internacional se dirigen a Estados Unidos.

¹⁸⁸ En este mapa nos interesa resaltar el posicionamiento de México con respecto a los principales países de origen de donde proceden los estudiantes extranjeros que han sido considerados por las bases de datos de la UNESCO. Si bien México no se sitúa dentro de las primeras nacionalidades con mayor peso en Francia, vale la pena resaltar su posicionamiento como país Latinoamericano. El resto de países presenta porcentajes menores de 2%

mexicanos (Francia 2, 246 y España 2, 542 respectivamente, los porcentajes que se indican en los mapas para el caso mexicano son: 5% para el caso español y 0.8% para el francés).

Utilizando datos del UIS-UNESCO, la siguiente gráfica muestra el número de estudiantes mexicanos matriculados en instituciones de educación terciaria en Francia y España desde 1999 hasta 2011¹⁸⁹. Salvo algunos descensos en años concretos, en ambos casos el número de matriculaciones de estudiantes mexicanos ha aumentado constantemente, aunque a diferentes ritmos (ver gráfica 22).

Gráfica 22. Estudiantes mexicanos matriculados en instituciones de educación terciaria en Francia y España 1999-2011.



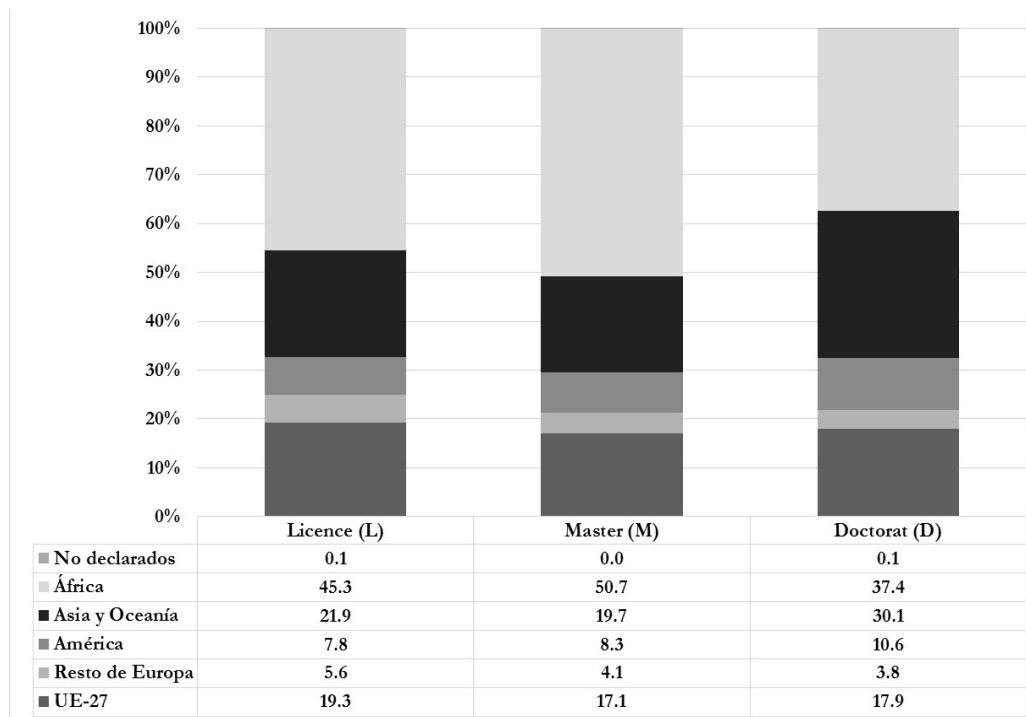
Fuente: Elaboración propia con datos del Instituto de Estadística (UIS) de la UNESCO (2014).

Exceptuando 2004, en todos los años el monto de estudiantes mexicanos en España ha sido mayor que en Francia, y a pesar de la grave crisis financiera española, la tendencia creciente de estos estudiantes se mantiene a partir de 2005 e incluso se acelera de 2008 a 2011.

En la gráfica 22 mostramos la distribución de los estudiantes con nacionalidad extranjera matriculados en universidades francesas en el curso escolar 2010-2011.

¹⁸⁹ Utilizando los datos del UIS-UNESCO no podemos conocer la proporción sobre cuántos de ellos se encuentran en el primer, segundo o tercer ciclo, ni tampoco cuántos de los estudiantes mexicanos cursan una especialización de la lengua francesa. Por ello, y tal como lo explicamos en el capítulo dos, hemos recurrido a otras fuentes de información francesas CEPED/Sudelites, CGE, Informes RERS y notas de Campus France. Algunos de ellos no han ingresado a la universidad, y aunque esta experiencia puede ser precursora de una movilidad futura de larga temporalidad ese país, el hecho que estos datos se encuentren mezclados con los de estudiantes de posgrado dificulta dimensionar el fenómeno en su justa medida.

Gráfica 23. Distribución porcentual del alumnado extranjero universitario en Francia por región de origen y tipo de enseñanza 2010-2011.

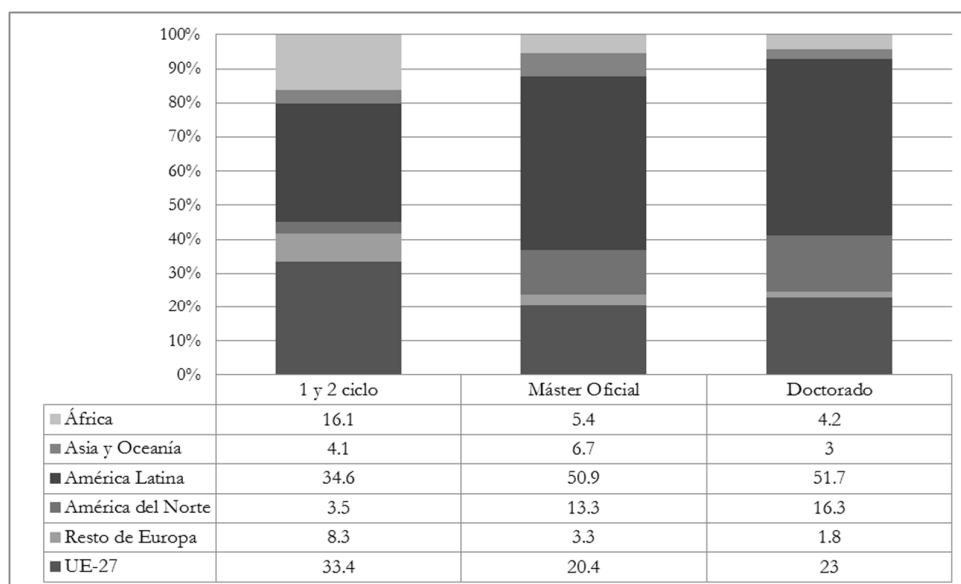


Fuente: Elaboración propia con datos del REM, 2012.

Es evidente que a nivel licenciatura y máster, el continente africano tiene un mayor peso que el resto de las regiones, con cerca de la mitad del alumnado. A nivel doctorado, Asia y Oceanía representan en conjunto cerca de la tercera parte, proporción muy semejante a la del alumnado africano. La proporción de los estudiantes procedentes de América es relativamente menor, rondando *grosso modo* el 10% en los tres niveles de estudios. Esto permite inferir que la proporción de estudiantes de América Latina es aún menos importante.

Según un informe publicado por Bancaja en 2011, en España, el alumnado de origen español se redujo en el curso 2003/2004, mientras que el alumnado de origen extranjero aumentó de 11,900 alumnos hasta 29,220 en el curso 2009/2010. En la siguiente gráfica podemos observar la distribución porcentual del alumnado extranjero universitario por región de origen y tipo de enseñanza en el año 2009. Los estudiantes provenientes de Latinoamérica fueron los más numerosos. En el caso de estudios de 1ro y 2do ciclo, poco más de la tercera parte (un 35%) eran estudiantes latinoamericanos, mientras que en los estudios de máster oficial y doctorado representaban un poco más de la mitad, con un 51% y 52% del total de alumnos, respectivamente.

Gráfica 24. Distribución porcentual del alumnado extranjero universitario en España por región de origen y tipo de enseñanza (2009).



Fuente: Informe Bancaja, 2011.

La gráfica anterior muestra la distribución porcentual del alumnado extranjero universitario en España por región de origen y tipo de enseñanza en el año 2009. Por medio de los informes del Sistema Universitario Español (SUE) conocemos las distribuciones geográficas de los estudiantes latinoamericanos (sin dejar de lado las limitaciones de las fuentes de datos en España, explicadas en el capítulo 2¹⁹⁰). Afortunadamente, ésta información puede complementarse con los informes de la Fundación Conocimiento y Desarrollo. Utilizándolos, sabemos que los estudiantes mexicanos y los colombianos son los que tienen una mayor presencia en posgrados en España. Es posible que, en un futuro, se pueda acceder al Sistema Integrado de Información Universitaria (SIIU) que desde 2010 se puso en marcha en las instituciones españolas de educación superior; pero por ahora, sólo podemos acceder a los informes publicados por el Ministerio de Educación, los cuales presentan estos datos sólo por regiones.

Ahora bien, si reducimos la escala de análisis y analizamos la evolución de los visados para estudiantes extranjeros en España encontramos que en el 2012 había un total de 42,864 autorizaciones a ciudadanos extracomunitarios por motivos de estudios¹⁹¹. Con 3,484 tarjetas de estudiantes, México junto con Colombia son dos países que tienen un gran peso en el envío de estudiantes a España. Durante casi 10 años, México se ubicó por encima de

¹⁹⁰ Tampoco conocemos las provincias y las instituciones educativas en las que mayormente se concentran los estudiantes mexicanos.

¹⁹¹ Mejor conocidas como tarjeta o Número de Identificación de extranjero -NIE- de estudiante.

colectivos procedentes de países latinoamericanos con un peso inmigratorio importante en España.

La evolución de extranjeros con autorización de estancia por estudios en España entre 1999 y 2012 nos muestra una tendencia creciente en el número de permisos de estancia para estudiantes extranjeros. Cabe destacar que a finales de la década de los noventa España vivía un proceso de proyección internacional y crecimiento macroeconómico, tal contexto atrajo la llegada de colectivos migratorios de diversas regiones y posicionó al país en un sitio privilegiado para realizar estudios de posgrado en lengua española.

España, al ser un destino de reciente selección por latinoamericanos para realizar estudios de posgrado¹⁹², es un escenario ideal para estudiar al colectivo mexicano por ser uno de los más significativos. Este país tiene una cercanía creciente. Prueba de este acercamiento es el Acuerdo para la Promoción y Protección Recíproca de las Inversiones entre los Estados Unidos Mexicanos y el Reino de España, que entró en vigor en 2008 (BOE, 2008).

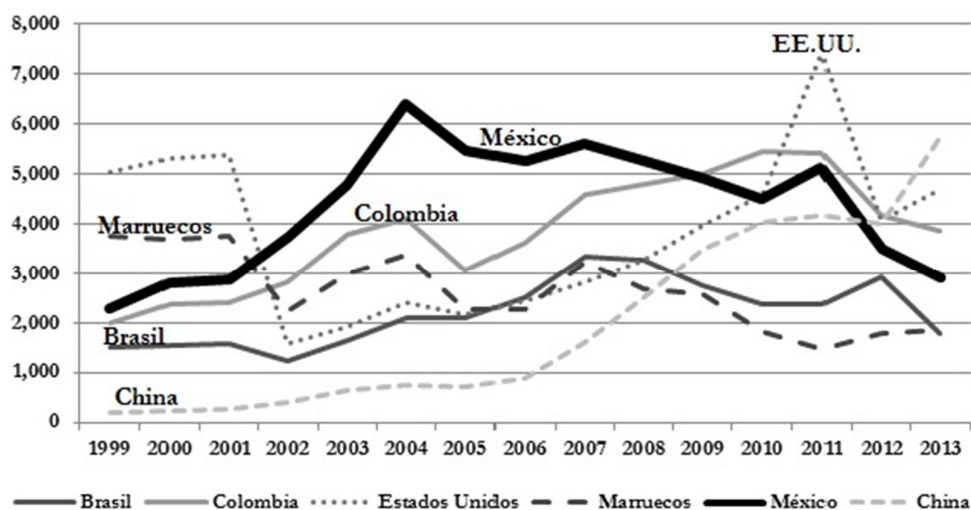
En la gráfica 25 se muestra la evolución desde 1999 a 2013 de los cinco países con mayor peso de extranjeros en España según nacionalidad. Dentro de las generalidades observadas, encontramos que, desde 1999 hasta 2010, los estudiantes provenientes de Latinoamérica fueron quienes obtuvieron el mayor número de visados. Posteriormente EE.UU. y China adquirieron un mayor protagonismo al tiempo que los países Latinoamericanos reducen su peso porcentual. Al mismo tiempo, se aprecian dos momentos de aumento constante: el primero en los años 1999, y en el 2000. El segundo momento se localiza en los tres últimos años del 2007 al 2011. Llama la atención que, en el año 2002, desciende el número de autorizaciones por estudios. Sin embargo experimentan un crecimiento en los años 2003 y 2004. Finalmente disminuye ligeramente entre el 2005 y 2006.

El contexto experimentado a nivel internacional, puede aportar explicaciones sobre los aumentos y descensos en los montos de llegada estudiantes mexicanos a España. Por ejemplo, en el año 2001, predominaron las restricciones a la movilidad humana por razones de seguridad. Tales restricciones tuvieron un impacto en la movilidad estudiantil internacional como es el caso de Estados Unidos, que redujo los visados a estudiantes extranjeros. En términos absolutos, Estados Unidos es el principal país receptor de

¹⁹² Según datos del IUS-UNESCO desde 1999 hasta 2003 se incrementaron de 1,041 a 2,209 el número de estudiantes mexicanos matriculados en formaciones en España. En 2004 hubo un descenso y sólo se registraron 937 estudiantes mexicanos en España. No obstante desde 2005 (1,583 estudiantes) a 2010 (2,933) habiendo un incremento sostenido.

estudiantes en movilidad internacional. Si bien este país se decanta por la permanencia de estudiantes internacionales que han obtenido titulaciones en I.E.E.S., para tener un mejor posicionamiento como país líder en innovación y tecnología (Chellaraj, Maskus y Mattoo, 2006), los acontecimientos del 11 de septiembre del 2001 (el 9/11) tuvieron un efecto en la expedición de visados de estudiantes extranjeros en Estados Unidos¹⁹³.

Gráfica 25. Número de autorizaciones de estancia por estudios para extranjeros en España (principales países)¹⁹⁴ 1999-2013.



Fuente: Elaboración propia con base Ministerio español de Inmigración y Emigración, 2014

Por otra parte, la apertura a la internacionalización de los sistemas educativos de educación terciaria que aconteció a inicios de los años 2000, influyó en el aumento de convenios entre IES europeas y mexicanas. Así pues, en el caso español, la entrada en vigor de la declaración de Bolonia (específicamente al proceso a seguir establecido en la convención de Lisboa, ratificada por España en 2009), sumado a la bonanza económica proyectada por España en el exterior antes de la crisis económica de 2008; entre otros

¹⁹³ Para conocer más respecto a la política estadounidense sobre la gestión política de estudiantes mexicanos se puede consultar el artículo de Trejo y Sierra, 2014.

¹⁹⁴ Con este título hacemos referencia a los datos sobre el permiso de estancia que se le da al estudiante extranjero al llegar a España (retirándosele el visado de estudiante con el que ingresó al país). Tal como mencionamos en el capítulo 5, cuando tratamos el tema de la Extranjería española para gestionar a los estudiantes extranjeros, mencionamos que el estatus migratorio que se les otorga es “autorización de estancia por estudios”, por ello estos datos corresponden a esa categoría pero como comentamos en el capítulo 3, en el epígrafe sobre definiciones y conceptos que utilizan los registros administrativos, esta base de datos no incluye a los estudiantes que hayan cambiado su estatus migratorio de estancia por estudios por otro, por ejemplo, algún permiso de residencia temporal. Por ello, sólo nos son útiles para ilustrar parte de la movilidad estudiantil de origen extranjero en España.

factores, fueron motivos que mejoraron el posicionamiento de este país para atraer estudiantes extranjeros.

Si comparamos estos datos con los de la UNESCO presentados en el mapa anterior, encontramos que la curva de visados tiene una forma distinta, sobre todo al final del periodo analizado, ya que de acuerdo a las estadísticas de la UNESCO, en 2011 en España hubo 3,718 estudiantes, mientras que el número de visados para ese año correspondía a 5,126. La diferencia entre estos datos es de 1,408 permisos de estancia¹⁹⁵. Esta divergencia se explica por el tipo de población objetivo que tiene cada una de las fuentes, pues mientras la UNESCO mide estudiantes en movilidad, el gobierno español proporciona datos sobre los visados y éstos corresponden a registros administrativos de extranjeros que requieren realizar ese trámite para ingresar legalmente en territorio español como estudiantes.

También podemos ver que, en el periodo de 2002 al 2009, México fue el país que envió el mayor número de estudiantes a España. En el caso de Colombia, se mantuvo por debajo de México hasta 2010; ese mismo año fue el país que envió el mayor número de estudiantes, mientras que China presenta una tendencia sostenida al alza superando a México en 2012.

Al igual que China, EE.UU. presenta una tendencia en ascenso pero, en este caso, se da desde el año 2002, fecha en que el país norteamericano experimenta un crecimiento sostenido hasta el año 2011. En ese mismo año, supera a los otros países en el envío de estudiantes extranjeros, pero esta tendencia decrece a partir de 2012. Si bien en 2013 se observa que vuelve a aumentar la cifra de visados para estadounidenses, en 2013 China se convierte en el país que envía el mayor número de estudiantes extranjeros a España.

En el caso de los estudiantes de origen marroquí, ésta nacionalidad sólo fue la segunda con mayor peso en los visados de estudiantes en España entre 1999 y 2001; sin embargo, a partir de 2001, presenta una tendencia a la baja.

Si partimos del supuesto que a partir de 2010 los acuerdos del proceso Bolonia entraron en vigor en este país y por ende en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Por esos hechos podríamos pensar que tener mayor reconocimiento de los estudios cursados en España debería ser atractivo para los estudiantes mexicanos, pues realizar posgrados en España o participar en programas de intercambio durante la licenciatura resultarían factores

¹⁹⁵ En este capítulo tomaremos en consideración que los datos sobre visados de estudiantes en España incluyen a personas que no forzosamente son estudiantes inscritos en el Sistema Universitario Español (SUE), como familiares, estudiantes en prácticas, etc.

de atracción. Sin embargo, deben ser otras las razones que influyen en los estudiantes mexicanos para decantarse por estudiar en España. Llamándonos la atención que, de 2003 a 2013, haya disminuido el número de visados para estudiantes mexicanos en España (esta diferencia entre la expedición de visados, es decir, la concesión de un permiso de estancia por estudios en España y que es contabilizado en una base de registros administrativos resulta contrastante con los datos proporcionados por la UNESCO –mismos que muestran lo contrario- obedece a una diferencia en las definiciones de estudiantes extranjeros, al respecto pueden consultarse las definiciones de la UNESCO y la OCDE en el epígrafe 2.1. del capítulo 2).

Esta disminución de visados expedidos en España para mexicanos coincide con un mayor aumento de becas CONACYT para realizar estudios de posgrado dentro de México, (recordando los datos presentados en el capítulo tres). De igual forma, si continuamos contrastando los datos presentados en el capítulo tres, encontramos que, desde 2007, se redujeron las becas CONACYT concedidas para estudiar posgrados en España¹⁹⁶, incrementándose las concedidas para otros países como Gran Bretaña Canadá y EE.UU. Coincidentemente en el caso de España en el año 2007, se otorgaron más de 700 becas para realizar estudios de posgrado, aunque se han reducido de forma paulatina (de 700 a 400).

En 2010 había 2,933 estudiantes mexicanos en España (datos UNESCO). En ese mismo año Extranjería emitió 4,506 permisos para estudiantes de dicha nacionalidad. Hay una diferencia de 1,573 visados que quedan fuera de la contabilidad hecha en el sistema universitario español y pueden pertenecer a investigadores visitantes, estudiantes en prácticas y familiares de estudiantes que no quedan registrados en las instituciones educativas españolas porque no realizan cursos que requieran matricularse como en el caso de los estudiantes que vienen en programas de intercambio y requieren que se les reconozcan los créditos cursados; o quienes realicen cursos completos como los estudiantes de Máster o Doctorado pero que no estén obligados a realizarlos de forma presencial, por ejemplo: formaciones vía online.

Cabe destacar que estos datos publicados por Extranjería son las aproximaciones más cercanas que tenemos sobre la evolución de los estudiantes mexicanos en España. Estos datos, publicados anualmente por el Ministerio del Interior (MIN), presentan otra restricción

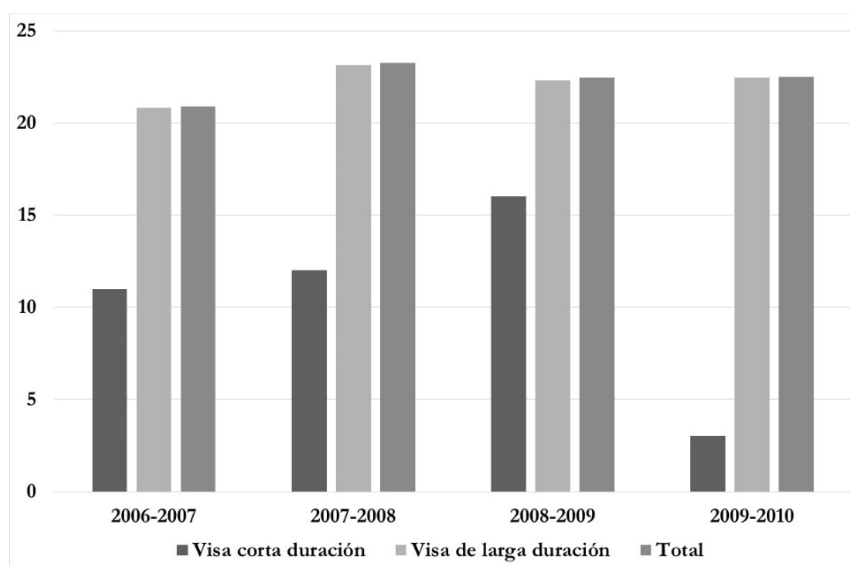
¹⁹⁶ En el caso de Francia, a pesar de que las becas CONACYT se redujeron desde 2005, lo han hecho de forma paulatina, manteniéndose entre aproximadamente 190 a 300 becas anuales. España continúa teniendo más becarios CONACYT que Francia.

para utilizarlos, pues vienen agregados tanto los Números de Identificación de Extranjeros (NIE) de los estudiantes como los de sus familiares que están en España; por ejemplo, en el año 2013 se emitieron 2,918 visados, de los cuales 2,734 eran estudiantes y 184 familiares: 1,474 correspondían a permisos iniciales y 1,444 a permisos de renovación.

6.2. Un aumento en los visados de larga duración para los estudiantes mexicanos en Francia.

Con fines de realizar una comparación entre España y Francia, presentamos a continuación un análisis de la evolución de los visados emitidos en Francia para estudiantes mexicanos. Encontramos que entre 2006 y 2009, la tendencia fue de aproximadamente 2,000 visados anuales. Casi el 100% son para estancias de larga duración, o sea para periodos mayores a tres meses. Igualmente entre, 2006 y 2010, se redujo el número de visados de corta duración (véase gráfica 26). Consideramos que la gran concentración de visados de larga duración puede explicarse por la posibilidad que tienen los mexicanos de permanecer hasta tres meses tanto en Francia como en el resto de los países del espacio Schengen, sin requerir visado.

Gráfica 26. Evolución del número de visados expedidos a estudiantes mexicanos (2006-2009) –visados totales y de larga duración aparecen divididos entre 100-.



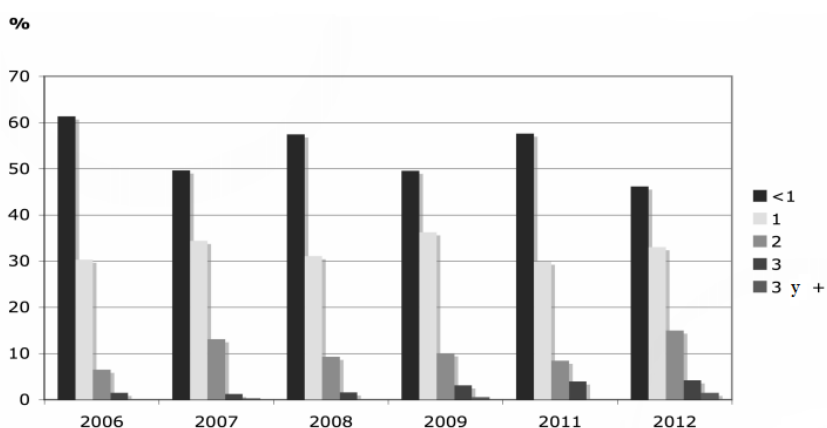
Fuente: Campus France, 2010.

A pesar de las limitantes que presentan los datos de la UNESCO para conocer los tiempos de permanencia de los estudiantes mexicanos (mencionadas en el segundo capítulo), de acuerdo a los datos presentados por Gérard (2013), las concesiones de visados según su

duración confirman que hay un crecimiento en la duración de las estancias. En la siguiente gráfica presentamos la distribución porcentual de la duración de las estancias de los estudiantes mexicanos en Francia, durante el periodo 2006-2012.

En la gráfica 27, podemos ver que, para las estancias con una duración menor a un año hay un aumento para los años, 2006, 2008 y 2011; a la par hay descensos identificados en 2007, 2009 y 2012. Los visados de un año siguen la tendencia que los de menor duración. En cambio en el caso de los visados de mayor duración hay otra tendencia.

Gráfica 27. Distribución porcentual de la duración (en años) de las estancias de los estudiantes mexicanos en Francia, 2006-2012.



Fuente: Elaborado por Gérard (2013), CEPED/Sudelites.

Estos datos nos invitan a cuestionarnos varios temas: 1. ¿Se trata de estudiantes de grado o posgrado? 2. ¿Son estudiantes que vienen de intercambio universitario, de Erasmus Mundus, de estancia de investigación? 3. ¿En qué disciplinas se concentran estos estudiantes? 4. ¿En qué tipo de institución están inscritos? Y 5. ¿Cuál es su perfil, edad y sexo?

A partir de 2007 observamos un aumento en las estancias de 2, 3 y 3 o más años de formación (ver gráfica 27). Lo que nos hace tener la hipótesis de que la política francesa de expedición de visados tiene una postura en la atracción de estudiantes mexicanos que realicen estudios de larga duración, como podrían ser los estudios de posgrado, sobre todo de doctorado.

Estos cuestionamientos se pueden responder si conocemos la información sobre las instituciones educativas de ambos países sobre el grado, disciplina y tipo de institución de estudios. Tal y como veremos en el siguiente apartado, para el caso francés hemos contado con los datos de la Dirección de Estadística del MESR y de la CGE y las notas Campus France. En cambio, para el caso de España, como comentamos anteriormente, no hemos

podido conseguir datos comparables por nivel e institución. No obstante los visados entre ambos países nos ayudan a perfilar a los mexicanos en ambos contextos.

6.3. Regiones de origen y destino de la movilidad estudiantil mexicana en Francia y en España

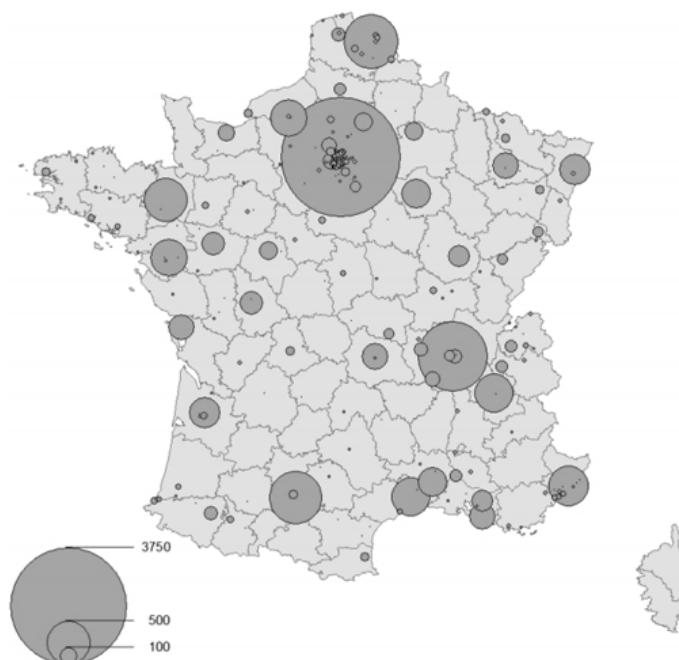
Los estudiantes extranjeros en movilidad por estudios no se distribuyen de manera homogénea en el país que los acoge. No sólo es importante conocer los polos de atracción para ubicarlos, sino también, pensando en su gestión, resulta trascendente tanto para los países de origen como de destino ubicar las preferencias de los estudiantes, y así poner en marcha políticas adecuadas para que las IES y los gobiernos locales respondan a la demanda de los estudiantes.

Para conocer la concentración de estudiantes mexicanos que realizan estudios en las ciudades en Francia, utilizamos el mapa realizado por Gérard (2013) utilizando la base de datos Sudelites/CEPED¹⁹⁷ (véase figura 17). Se muestra que, desde 2006 hasta 2012, París reúne a la cuarta parte de los estudiantes mexicanos en Francia, mientras que existen ciudades de concentración media como son los casos de Lille y Toulouse. El resto de las ciudades observadas en el mapa presentan una concentración baja. Es importante mencionar que 12 ciudades¹⁹⁸ reúnen al 65% de las estudiantes mexicanos en Francia, el 30% resto se reparte en porcentajes menores al 1% distribuido en las 270 ciudades francesas (ver figura 17). Además, los estudiantes prefieren estudiar en ciudades que cuentan con una oferta de IES que respondan a su demanda formativa, por ejemplo, los casos de aquellos que deciden estudiar en Lyon porque en esta ciudad se ubica una Escuela Normal Superior. Así mismo, en el caso de las ingenierías, aquellos que seleccionan la ciudad de acuerdo a la IES de su preferencia disciplinaria, encuentran una oferta formativa no sólo en la capital francesa, sino también en otras ciudades como Toulouse, Nancy, Grenoble y Montpellier, ya que dichas ciudades cuentan con escuelas politécnicas.

¹⁹⁷ Tal como mencionamos en el capítulo 2, esta base de datos nos proporciona información sobre la institución en el país de origen. Lo cual nos puede mostrar si los estudiantes provienen de una institución pública o privada en México. También nos permite conocer si los estudiantes tienen beca o no, lo cual nos ayudaría a desvelar si seleccionan a Francia las élites mexicanas o qué tipo de financiamiento tienen para estudiar. También, a través de esta base de datos podemos saber qué tipo de institución proporcionó la beca a los estudiantes.

¹⁹⁸ París, Lyon, Toulouse, Lille, Rennes, Nice, Grenoble, Montpellier, Rouen, Nantes, Strasbourg, Bordeaux.

Figura 17. Distribución de los estudiantes mexicanos por ciudad de estudios en Francia (2006-2012).



Fuente: Elaborado por J.F. Cornu, en Gérard (2013), CEPED/Sudelites

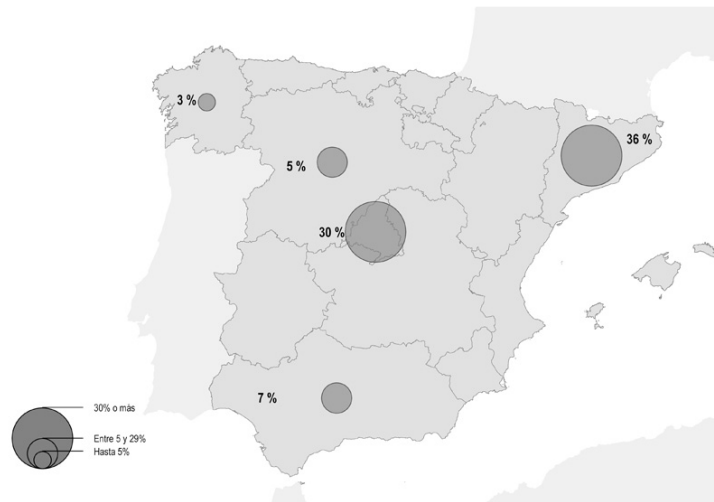
En el caso de París, los estudiantes seleccionan esta ciudad como destino para cursar estudios ya sea por la gran agrupación de instituciones educativas que se encuentran en la capital francesa, así como por las oportunidades que puede dar residir en un contexto urbano con esas dimensiones. No obstante, hay que destacar que ésta ciudad requiere disponer de más presupuesto durante las formaciones, pues para residir es mucho más cara que otras ciudades francesas.

Aunque para el caso español, no conocemos los estados de procedencia en México de los estudiantes que realizan estudios en España, para el caso francés, hemos podido acceder a esta información, utilizando la base CEPED/Sudelites -ver mapa el de Gérard (2013) en el anexo IV-.

La distribución coincide con las regiones de México en donde se concentra la mayor parte de las IES, y que a su vez han firmado la mayoría de convenios de movilidad con instituciones francesas (Ver gráfica 18 sobre convenios entre IES francesas y mexicanas para la movilidad estudiantil ubicada en la página 229). Del Distrito Federal procede el 26%, de Nuevo León el 13%, de Jalisco el 9%, del Estado de México el 8%, de Puebla el 5%, y de Guanajuato el 4%. El resto de los estados presentan porcentajes menores al 4%.

Sobre la distribución geográfica de los estudiantes mexicanos en España, las Comunidades Autónomas que concentran al mayor número de estudiantes mexicanos son: Cataluña (36%) y Madrid (30%), seguidas de Andalucía (7%); Castilla y León (5%) y Galicia (3%). El resto de comunidades presentan porcentajes menores del 2% -véase figura 18-. Aunque no tenemos la información ni se muestra en ese mapa, una hipótesis razonable es que en dichas comunidades existen redes académicas y convenios que conducen la movilidad estudiantil mexicana hacia esos destinos. Esta distribución geográfica poco homogénea revela que la selección de la Comunidad Autónoma coincide con la ubicación de IES de prestigio en las que se pueden adquirir formaciones en lengua inglesa, como en los casos de Cataluña o Madrid.

Figura 18. Distribución de los estudiantes mexicanos por Comunidad Autónoma en España 2013.



Fuente: Elaboración propia con datos del Ministerio español de Inmigración y Emigración, 2014

Estos datos nos proporcionan una orientación de la distribución de visados; sin embargo, los estudiantes que tienen doble nacionalidad; permiso de familiar de comunitario y autorizaciones temporales de un año quedan fuera de estos datos, por ello sería adecuado conocer la distribución de las matriculaciones en cada una de las 82 universidades españolas¹⁹⁹.

También pueden existir casos en los que los estudiantes hayan entrado con un permiso de estudios vinculado a alguna institución de estudios y que se hayan cambiado de comunidad

¹⁹⁹ En el curso de la investigación hemos solicitado estos datos al Ministerio de Educación español sin conseguir su obtención.

autónoma, provincia o institución durante su estancia, o que realicen prácticas en otras provincias. No obstante, no hemos podido sustentar esto con datos pues no se proporciona esta información por la fuente de datos utilizada.

A continuación presentamos en las siguientes tablas la distribución porcentual por grupo de edad de las estudiantes mexicanas en España (véanse tablas 25 y 26).

Con respecto a las generalidades de los grupos de edad entre ambos países podemos comentar que el 80% de los estudiantes mexicanos se ubican en tres grupos de edad de: 20-24, 24-29 y 30-34 años. Si agrupamos los dos últimos grupos de edad, de 25-29 y 30 a 34, en los dos países para ambos sexos hay una distribución diferencia por país. Tal distribución es bastante constante, coincidentemente son esas edades en las que los estudiantes cursan los posgrados.

Tabla 25. Distribución porcentual por grupo de edad de los estudiantes mexicanos en España.

	2007		2008		2009		2010		2011		2012	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
menos de 16	5.0	3.6	4.6	3.9	4.4	3.0	4.5	2.9	2.7	2.1	3.9	3.3
16-19	3.6	2.4	4.6	1.9	4.3	1.2	3.7	1.5	3.5	1.9	2.7	1.4
20-24	22.0	26.9	19.6	23.1	18.8	21.5	15.1	17.8	26.7	32.4	20.2	25.1
25-29	38.0	37.8	38.5	40.2	39.5	43.7	38.5	42.7	37.1	36.5	36.5	39.2
30-34	18.6	16.8	19.2	18.4	20.4	19.1	24.6	21.2	19.5	16.9	25.2	19.3
35-39	6.4	6.2	7.1	6.1	7.1	6.3	7.3	7.2	5.5	5.5	6.3	6.5
40 y más	6.4	6.4	6.3	6.4	5.5	5.2	6.3	6.8	5.0	4.7	5.1	5.3

Fuente: Elaboración propia utilizando datos de la Secretaría General de Inmigración y Emigración, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012 y 2013.

En el caso español, para ambos sexos, los porcentajes fluctúan entre 53% y 63% para los tres años analizados. En el francés, es menos acentuada la concentración en esos grupos de edad en conjunto (25-29 y 30 a 34), entre 18% y 24%.

Para el total de la muestra de 13,745 casos de estudiantes mexicanos que realizaron estudios en Francia entre 2006 y 2012, la edad media de este colectivo es de 22.48 (De acuerdo a esta fuente de datos, desde 2006 hasta 2012 la distribución de la muestra por edad es bastante simétrica, por ello realizamos un histograma con datos desde 2006 a 2012 (Ver en anexo III las medias, medianas, modas e histogramas de la distribución por edad y año), mientras que la mediana y la moda de 21 años.

Por otra parte, respecto al género de los estudiantes mexicanos en Francia, observamos que aunque se presentan algunas fluctuaciones ligeras, la proporción entre hombres y mujeres es constante alrededor del 60% y 40% en todos los años. Igualmente en el caso francés encontramos que en dos grupos de edad de menos de 16 y de 16-19, y para los años 1999 y 2009, las mujeres de ambos grupos de edad concentran alrededor del 20%. Mientras que en 2009 los hombres presentan 18%.

Ese mismo conjunto conformado por dos grupos de edad (menos de 16 y 16-19) presenta 14% para los hombres en 2007, 12% para los hombres en 2011 y 15% para las mujeres en 2011. El mayor porcentaje se ubica en el grupo de edad de 15-19. Así como, en el grupo de 20-24, concentra porcentajes cercanos al 60%. Finalmente, en el grupo de edad de 35-35, Francia muestra, tanto para hombres como para mujeres, porcentajes entre el 0.6% y 2.1. Por ello, podemos decir que las mujeres en grupos de edad más jóvenes son, en proporción más numerosas que los hombres. Asimismo, el grupo de edad de 40 y más, tiene un mayor porcentaje para los varones, en contraste con los datos presentados para las mujeres en ese mismo grupo de edad.

Tabla 26. Distribución porcentual por grupo de edad de los estudiantes mexicanos Francia.

	2007		2008		2009		2010		2011		2012	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
menos de 16	0.1	0.0	0.0	0.1	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
16-19	14.1	21.5	11.2	19.0	18.3	20.6	15.3	17.9	12.2	15.3	13.6	16.2
20-24	58.0	59.6	63.1	63.6	58.9	56.8	62.2	60.7	65.5	64.6	59.3	59.7
25-29	20.4	13.7	16.3	11.5	15.4	14.5	16.0	14.2	16.7	13.9	20.5	18.0
30-34	3.3	2.5	6.5	3.3	4.1	4.9	4.4	4.6	4.7	4.2	4.5	4.7
35-39	1.0	0.7	0.8	1.0	1.3	2.1	1.0	1.6	0.6	1.2	1.3	1.0
40 y más	3.0	2.1	2.1	1.6	2.0	1.1	1.1	0.9	0.2	0.8	0.8	0.5

Fuente: Elaboración propia utilizando datos de CEPED/Sudelites (2013)

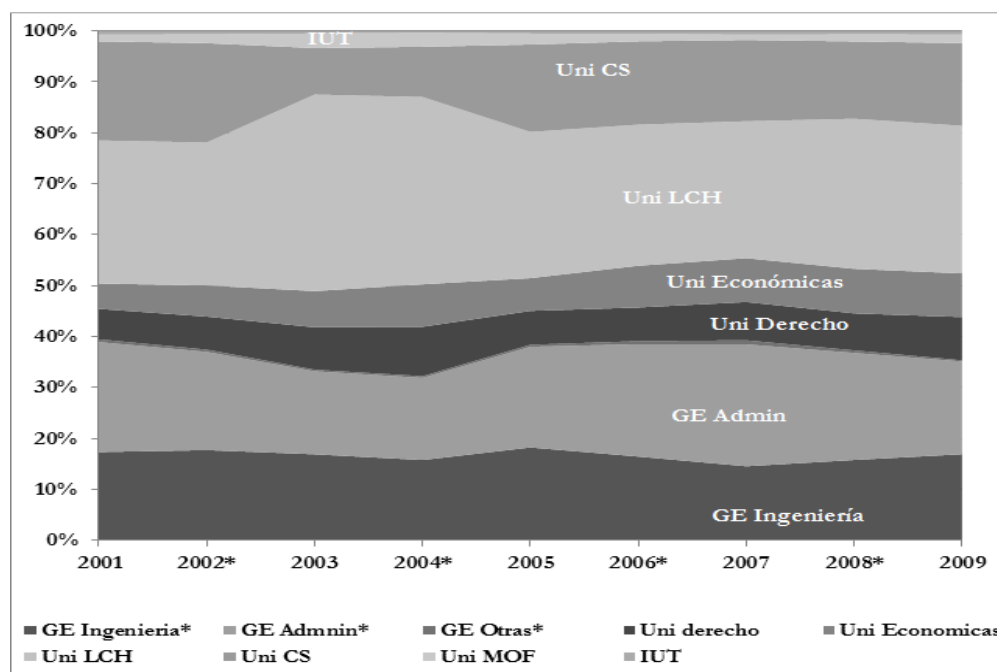
En el caso español, en el grupo de 25-29, la gráfica muestra porcentajes cercanos al 40% y en los grupos de 35-39 y 40 y más, se presentan porcentajes entre 5% y 7%. Resulta interesante observar un contraste entre los porcentajes del grupo de edad de 35-39 años en ambos países, pues en el caso español es más acentuado que en el francés. Una explicación podría ser las becas PROMEP y las becas CONACYT pues en sus procesos de solicitud, ambas tienen un margen de edad más amplio. Esos mismos dos grupos de edad, para el caso

francés, presentan porcentajes entre el 0.2% y 4%. En el caso de España, los porcentajes están entre 5.5% y 7%.

6.4. La preferencia por las formaciones en Letras y Ciencias Humanas en Francia.

Al comparar los datos que obtuvimos de las fuentes francesas, es posible contrastarlos con los datos encontrados en el Instituto de Estadísticas de la UNESCO (UIS, por sus siglas en inglés). Hay variaciones entre ambos pero nos dan una idea de la fiabilidad de estas fuentes de información, a pesar de tener las limitantes ya comentadas en el capítulo 3. A continuación presentamos la siguiente gráfica (28) con el objetivo de dimensionar la movilidad estudiantil en Francia según el tipo de institución de estudios y año de inicio del curso académico

Gráfica 28. Evolución del número de estudiantes mexicanos en Francia por año según tipo de institución²⁰⁰.



Fuente: Elaboración propia con datos de distintas fuentes UNESCO (2014), SISE-RERS (2006-2012), CGE (2015)²⁰¹.

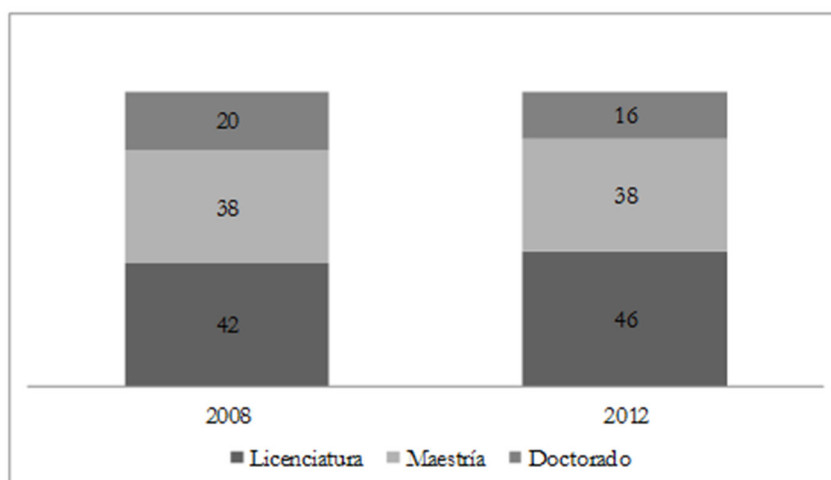
²⁰⁰ Dentro de las fuentes de información francesas, contamos con los datos de la Dirección de Estadística del MESR y de la Conferencia de las Grandes Écoles (GE). Cabe destacar que para las Grandes Écoles (GE) sólo se tienen informes para los años 2001, 2003, 2005, 2007 y 2009. Por lo que para fines de la construcción de esta gráfica supusimos una tendencia lineal para estimar el monto de los estudiantes mexicanos para 2002, 2004, 2006 y 2008. Por eso ubicamos un asterisco para las disciplinas de las GE en esos años.

²⁰¹ Los datos provienen del Censo, 15 de enero, de inscripciones para los cursos tomados durante un periodo de al menos un año enseñanza en una universidad o centro similar. Estos cursos pueden ser acreditados por un título (nacional, escuela reconocida por el Estado, la universidad) o ser no-

En ella podemos observar que la minoría de los estudiantes mexicanos matriculados en Francia se encuentra en los Institutos técnicos (IUT por sus siglas en francés). Las universidades francesas tienen mayor peso que las GE, pues dependiendo del año que estemos analizando, concentran al 50% o más de los estudiantes mexicanos en el país galo. Igualmente podemos apreciar que 80% de los estudiantes mexicanos se concentran en las formaciones de ingenierías y administración de las GE, letras y ciencias Humanas impartidas en las universidades y Ciencias y STAPS (esto es, Ciencias y Técnicas de Actividades Físicas, por sus siglas en francés).

Los estudiantes mexicanos tienden a concentrarse en las disciplinas de letras y ciencias humanas, ambas disciplinas presentan porcentajes entre el 28% y 39%. En cambio, Ciencias y STAPS, tienen porcentajes menores al 3%, así como las disciplinas de medicina, odontología y farmacia presentan porcentajes menores al 1% (ver gráfica 29).

Gráfica 29. Distribución porcentual por nivel de estudios de los estudiantes mexicanos en las universidades francesas, 2009-2010 y 2012-2013.



Fuente: Elaboración propia con datos de Campus France, 2010 y 2013a.

diplómantes (preparación para una formación selectiva o un concurso para la administración pública). Todas las formas de la educación se tienen en cuenta: la educación a distancia, educación continua, la formación de aprendices.

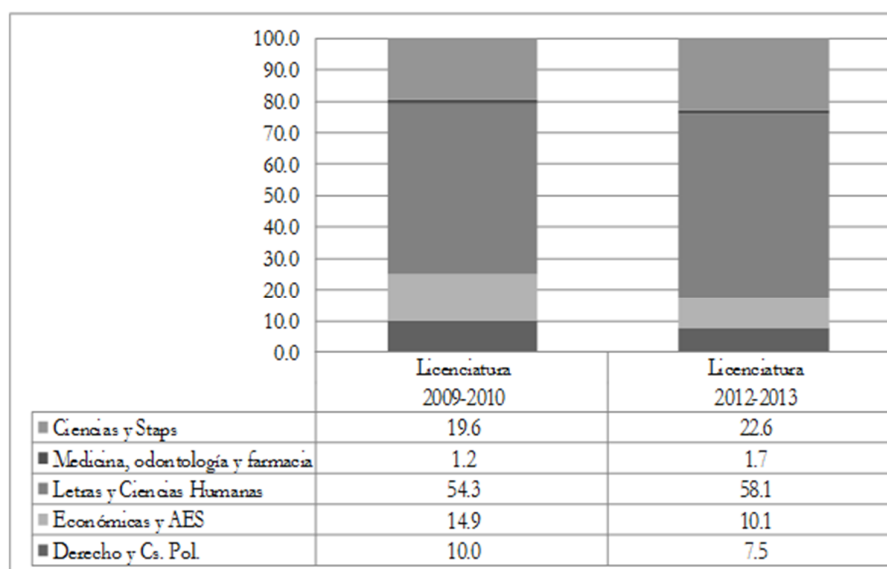
En el ámbito de las universidades de investigación, institutos politécnicos nacionales (INP) universidades tecnológicas (Compiègne, Troyes y Belfort-Montbéliard), el Instituto de Estudios Políticos de París, el Instituto Nacional de Lenguas y civilizaciones orientales (INALCO), el Observatorio de París, el Instituto de Física de la Tierra de París y la Escuela Nacional de la naturaleza y el paisaje de Blois, todos los componentes se consideran universidades (UFR, IUT, escuelas industriales internas y etc.).

Dicha orientación de ciertas disciplinas, coincide con los hallazgos de Didou y Gérard (2009 y 2010), ya comentados en el capítulo 4. Éstos se sustentan en el análisis de los países de formación de los investigadores mexicanos que forman parte del SNI.

Respecto al comportamiento de estos datos para las GE, aunque hay una distribución bastante homogénea entre escuelas de administración y de ingeniería (para los 9 años analizados, administración un promedio de 19% e ingeniería un promedio de 16%). Si bien no podemos obtener para todos los años una distribución que separe a estudiantes matriculados en las universidades francesas en formaciones de grado y posgrado, para los años 2009-2010 y 2012-2013 pudimos conseguirla gracias a las publicaciones de las notas Campus France.

Con los datos de 2009, sabemos que de los inscritos en las universidades francesas, un 44% se concentra en las disciplinas de Letras y Ciencias Humanas, 14% en Derecho, Ciencias económicas y AES, y un 26% en Ciencias y Educación Física (STAPS).

Gráfica 30. Distribución porcentual por disciplina de los estudiantes mexicanos en las universidades francesas en el nivel de Licenciatura, 2009-2010 y 2012-2013.

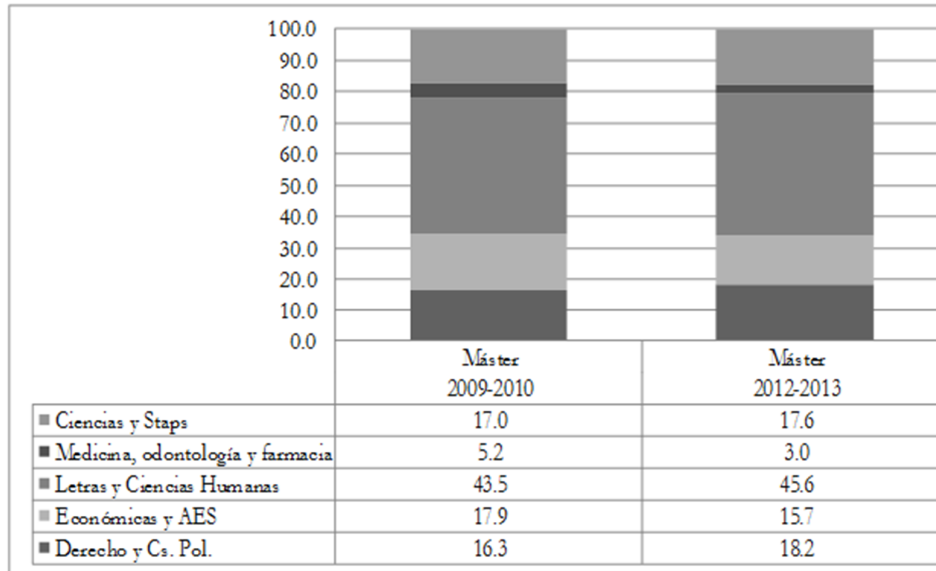


Fuente: Elaboración propia con datos de Campus France, 2010 y 2013a

Aunque letras y Ciencias Humanas sigue siendo la disciplina que tiene la mayor agrupación de estudiantes, en estudios de Máster vemos que disminuye y aumenta en estudios de Económicas y AES para ambos ciclos escolares. En este nivel de formación podemos ver que Ciencias y Staps no tienen un descenso en su porcentaje. En el nivel de doctorado

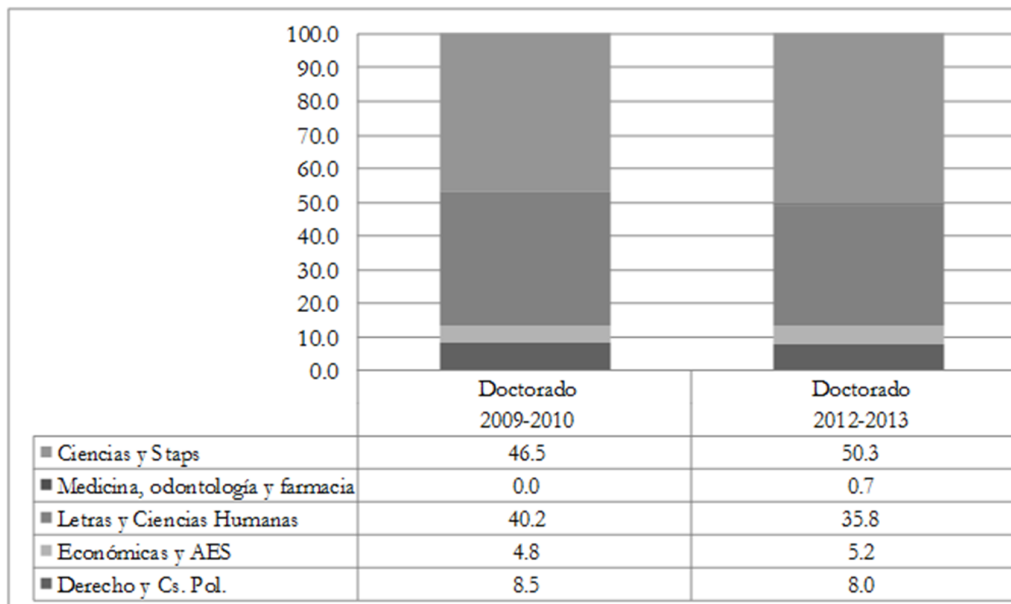
vemos que Ciencias y Staps junto con letras y ciencias humanas presentan los porcentajes más significativos

Gráfica 31. Distribución porcentual por disciplina de los estudiantes mexicanos en las universidades francesas en el nivel de Máster, 2009-2010 y 2012-2013



Fuente: Elaboración propia con datos de Campus France, 2010 y 2013a

Gráfica 32. Distribución porcentual por disciplina de los estudiantes mexicanos en las universidades francesas en el nivel de Doctorado, 2009-2010 y 2012-2013.



Fuente: Elaboración propia con datos de Campus France, 2010 y 2013a

6.5. México: el país con el mayor porcentaje de estudiantes de doctorado en el Sistema Universitario español

Para conocer la tendencia de los doctorandos mexicanos en España, revisamos 10 informes (cubriendo desde 2001 a 2010) de la Fundación CYD (Fundación Conocimiento y Desarrollo) -véase tabla 27-. Es posible obtener datos a partir de 2001²⁰² del SUE. Estos informes no publican los datos para todos los años, pero se observa una tendencia sobre la importancia que cobran estudiantes mexicanos a nivel de doctorado en España. A continuación veremos las 10 primeras nacionalidades extranjeras por volumen de matriculación en el SUE sobre el total de alumnos de doctorado extranjeros en España.

Según estos informes, los mexicanos han sido los estudiantes extranjeros con mayor peso en matriculaciones de doctorado²⁰³ de manera sostenida, con un promedio del 15% entre 2001 y 2010. De 2006 a 2008 no publican los datos desagregados por país, por lo que desconocemos la distribución para ese periodo (véase tabla 27).

Tabla 27. Evolución de la distribución porcentual de los estudiantes extranjeros matriculados de doctorado en el Sistema Universitario español.

	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2009-2010
México	14.3	14.78	15.7	17.4	14.2
Colombia	12.5	12.47	12.1	11.9	10.2
Brasil	9.4	7.04	6	5.1	7.7
Chile	6.7	7.82	7.1	6.4	7
Venezuela	6	6.39	6	5.5	6.6
Argentina	5.9	7.97	6.9	5.1	menor 5
Portugal	8.8	8.05	9	10.2	8.6
Marruecos	4.8	3.72	s/d*	s/d*	s/d*
Otros	31.6	31.76	37.2	38.4	40.7
Total	100	100	100	100	100

Fuente: Elaboración propia con base a los informes Fundación Ciudadanía y Desarrollo (CYD), 2004-2010

*Sin datos

En la tabla 28 se presentan los mismos datos que en la tabla 27, pero para el caso francés. Se puede observar que los colectivos más importantes son los de origen africano (lo que se explica por el nexo colonial e idioma), así como el de China, cuya presencia de estudiantes se incrementado notablemente en los últimos años.

²⁰² Que es el año con el que se cuenta con estos informes en línea.

²⁰³ No vienen los demás países pero si sumamos los porcentajes acumulados de los países que aparecen se alcanza a cubrir un 80 por ciento de la población estudiantil extranjera.

Tabla 28. Evolución de la distribución porcentual de los estudiantes extranjeros matriculados de doctorado en el Sistema Universitario francés.

	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010
Túnez	s/d*	9.7	9.4	9.1
Argelia	s/d*	7.9	7.8	7.8
Marruecos	s/d*	6.5	5.9	5.3
China	4.0	4.8	5.6	6.4
Senegal	s/d*	2.8	2.8	2.7
Vietnam	2.2	2.4	2.6	3.0
Brasil	2.1	2.4	2.4	2.7
Colombia	1.3	1.4	1.5	1.6
México	1.5	1.3	1.1	1.0
Otros	88.9	60.7	61.0	60.6
Total	100	100	100	100

Fuente: Elaboración propia con base a los informes Campus France 2013a, Campus France 2013b y Campus France 2013c

*Sin datos

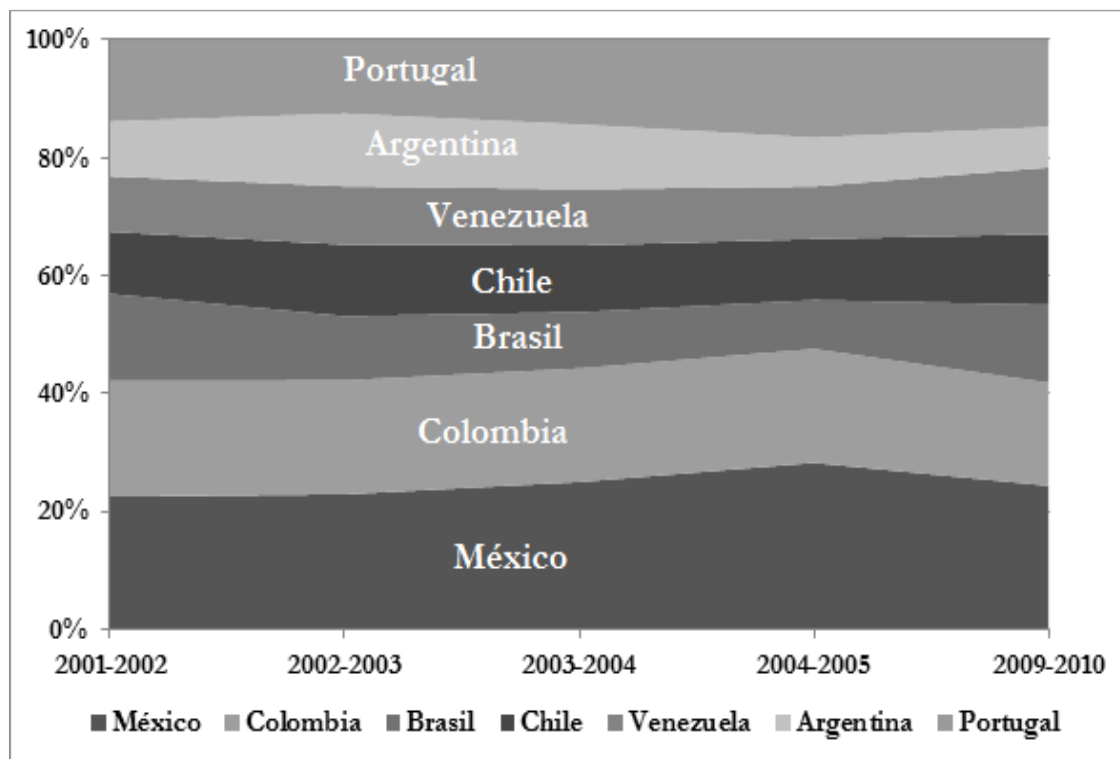
El colectivo latinoamericano no figura dentro de los más importantes. No obstante, en ese colectivo, los principales países de origen de los estudiantes son Brasil, Colombia y México.

Tomando en consideración que siete países concentran más del 60% estudiantes extranjeros matriculados en doctorado en España y que el restante, lo conforman los demás de países con porcentajes menores al 4%, decidimos realizar la contribución porcentual considerando a los países de mayor distribución (véase gráfica 33). Así podremos centrar nuestra atención en los países con mayor peso porcentual de estudiantes extranjeros matriculados en estudios de tercer ciclo en España.

En el caso español peso porcentual para cada uno de estos países entre 2001-2010 es de México 25%, Colombia 19%, Brasil 11%, Chile 11%, Venezuela 10%, Argentina 10% y Portugal 14%. Identificamos tres grupos de países, Portugal que forma parte de la Unión Europea, un conjunto de países latinoamericanos con porcentajes entre 11% y 10% (Brasil, Chile, Venezuela y Argentina) y los países latinoamericanos con mayor peso (conformados por Colombia y México) -véase tabla 27-. La presencia de estudiantes de doctorado de origen portugués se explica tanto por la cercanía geográfica como por la vinculación académica entre ambos casos. En cambio, los países latinoamericanos con porcentajes entre 10% y 11% tienen características diferenciadas. Argentina es un país en donde existen vínculos

emigratorios con España de carácter reciente. Colombia, que es un país de inmigración reciente reduce su porcentaje: en 2001 tiene 20% en 2009 tiene 17%. México es un país de peso estudiantil pero no inmigrante entre 22 y 25% durante el los años analizados.

Gráfica 33. Países de mayor concentración de estudiantes extranjeros matriculados de doctorado en el Sistema Universitario español, 2001-2010.



Fuente: Elaboración propia con base a los informes de la Fundación C Y D, 2004-2010.

En cuanto a los estudiantes extranjeros de Máster, en estos informes, sólo vienen datos para el ciclo escolar 2009-2010. Ese año los colombianos tuvieron más peso; pues el 13% del total de los extranjeros matriculados en Máster procedían de ese país, mientras que los mexicanos representaban el 8% de estudiantes matriculados en Máster (véase gráfica 33). Conociendo el porcentaje de estudiantes extranjeros expuesto en los informes de la Fundación CYD, realizamos un cálculo del número de estudiantes mexicanos en España para ese ciclo escolar: en Máster fueron 1, 205 y en doctorado 2, 280. Para ese mismo año sabemos que había 3, 485 estudiantes mexicanos matriculados en posgrado y los datos de Extranjería sobre los permisos emitidos a estudiantes mexicanos fueron 4, 919; es decir que los 1, 434 permisos que no aparecen dentro de los informes de datos y cifras del SUE responden a otros tipos de estancia, por ejemplo, estancias posdoctorales o de profesores o intercambio universitario.

Conclusión del capítulo 6.

Por una parte, haciendo un análisis sobre el perfil de los estudiantes mexicanos en Francia nos encontramos con que hay una concentración en ciertas disciplinas y que aunque la movilidad estudiantil de posgrado ha ido en aumento no es la que presenta el mayor porcentaje por nivel, sino los estudios de primer ciclo. Por otra parte, según los datos presentados por Gérard (2013), en el nivel de estudios de los estudiantes mexicanos en Francia entre 2006 y 2009 hay un incremento de estudiantes a nivel maestría, doctorado, posdoctorado y estancias de investigación. Por lo que podemos ver que la política francesa de atracción de estudiantes extranjeros en Francia se inclina por un aumento en los niveles de estudios de estudiantes mexicanos. Si relacionamos los datos sobre los grupos de edad y sexo, -en los que mostramos que el 60% de los estudiantes de origen mexicano en Francia pertenecen al grupo de edad de 20-24- con los datos presentados por Gérard (2013) sobre la duración de las estancias, podemos ver que, desde 2008, hay un aumento en la concesión de visados para estancias entre 2 y 3 años, y esta es la temporalidad que tienen los posgrados.

Después de comparar los niveles de formación y las disciplinas en Francia con los convenios de movilidad, podemos ver que a nivel posgrado las disciplinas cambian. Si bien en los tres niveles analizados (licenciatura, maestría y doctorado) las Letras y Ciencias Humanas son las disciplinas con mayor peso, para nivel máster ciencias económicas y AES adquieren importancia. A nivel de doctorado encontramos que Económicas y AES disminuyen su importancia y ciencias-STAPS la aumentan.

En resumen, como expusimos en el capítulo anterior, la trayectoria francesa formando a extranjeros ha desarrollado una estrategia de cooperación para la formación con México que ha repercutido en el perfil de los estudiantes.

Según los datos publicados por la UNESCO –recordemos que en el segundo y tercer capítulo explicamos que las diferentes estimaciones se explican por la definición de estudiantes en movilidad internacional que hacen las instituciones u organismos que construyen los datos-, en España no hubo una disminución del número de estudiantes mexicanos durante la crisis económica; sin embargo los datos sobre visados expedidos en España, sustentados en los datos del Ministerio de Interior, afirman que estudiantes mexicanos a partir del comienzo y durante la crisis económica redujeron su cuantía. La movilidad estudiantil mexicana, en el caso español, ha perdido peso en la emisión de visados y se han colocado otros colectivos (chino, estadounidense, y colombiano) sobre la

predominante presencia mexicana que se había mantenido entre 2002 y 2009 (ver gráfica 25 página 253). Al respecto cabe mencionar que tanto el colectivo chino como el colombiano tienen una importante presencia inmigratoria en España. En cambio, la presencia de los mexicanos es menor y la movilidad obedece más a fines formativos que de instalación.

A pesar del descenso en el número de visados e España, los datos de la UNESCO mostraron que el número de matriculaciones de estudiantes mexicanos ha aumentado desde 1999 hasta nuestros días. Pasaron de 1,041 a 3,718 en España y de 800 a 2099 en Francia. Los datos presentados en este capítulo dieron cuenta de esa evolución. Aunque Francia presenta mejores condiciones a nivel jurídico y tiene más IES dentro de los rankings mundiales, España ha tenido sostenidamente un mayor número de estudiantes mexicanos. En 2011 tuvo a 1,619 más estudiantes que Francia. Por lo que la política francesa para atraer a estudiantes mexicanos ha servido para mantener un ingreso que ha estado en aumento constante pero creemos que la facilidad de cursar estudios en español influye positivamente para aumentar la llegada de estudiantes mexicanos a España.

En la siguiente sección expondremos las motivaciones que influyeron en el proyecto migratorio de los estudiantes mexicanos en Francia y en España; así como, la experiencia formativa que han tenido en ambos contextos de estudios. Ambos construyen expectativas que los estudiantes contrastan con sus vivencias en los países de estudio, y a su vez marcan las trayectorias formativas y de movilidad futura al finalizar los estudios de posgrado.

CONCLUSIÓN DE LA SEGUNDA PARTE

En esta sección conocimos los obstáculos que forman parte de las paradojas de las políticas europeas, francesa y española. Las cuales a través de las directivas que se promulgan por medio de los instrumentos jurídicos de la UE, aseguran una necesidad de atraer a RHAC. Aunque, existen limitantes a las posibilidades de incorporación de los mexicanos a la sociedad que los acoge durante sus estudios de posgrado (capítulo quinto). Por una parte, es necesario entender que, detrás de la "lógica individual" (expuesta en el capítulo séptimo), están los dispositivos de atracción de los países de destino que consideran que formando a estudiantes internacionales, pueden mantener una influencia en los países de origen de los estudiantes (a saber, continuación y/o renovación de redes académicas, una valoración de las instituciones educativas del país de destino, un reconocimiento global de sus metodologías y formas de investigar). Como ejemplo de este razonamiento político, Gérard (2008) encontró que antes de los años setenta, Francia veía en la formación "juvenil marroquí post-independiente una forma de reafirmar a escala mundial los valores de generosidad y fraternidad entre los pueblos y, por otra parte, de mantener e incrementar su influencia cultural a través de su implicación en cursos escolares y universitarios que realizan estudiantes del sur"²⁰⁴ (Gérard, 2008: 16).

Las políticas de los países de estudio consideran una temporalidad estacional de los estudiantes internacionales. Sin embargo, los factores institucionales en los contextos de recepción, pueden modificar la temporalidad de su proyecto de formación en el extranjero (capítulo séptimo). Por otra parte, el país de origen diseña mecanismos para internacionalizar su sistema educativo, mismos que son acompañados de ayudas económicas que fomentan la movilidad (por ejemplo las becas CONACYT y PROMEP), son direccionados por redes laborales y académicas, y determinados por afinidades personales de los estudiantes (capítulo cuarto). Todas estas observaciones se relacionan también con lo expuesto en el primer capítulo, donde afirmamos que en la era de la globalización cada vez se requiere más de cuadros profesionales con un perfil internacionalizado. En la siguiente sección abordaremos tanto la influencia de los países de destino, como la del país de origen, en la generación de expectativas que impactan en la experiencia en el país de estudios (capítulo octavo).

²⁰⁴ Traducción propia.

**TERCERA PARTE: LAS
TRAYECTORIAS DE FORMACIÓN DE
LOS ESTUDIANTES MEXICANOS DE
POSGRADO EN FRANCIA Y EN ESPAÑA**

Contrariamente a la mayoría de los migrantes económicos mexicanos poco cualificados, quienes se dirigen a los Estados Unidos con la idea de incorporarse al mercado laboral, los estudiantes mexicanos en movilidad internacional se diferencian por no tener un proyecto de instalación perdurable en el país de estudios. Este proyecto se identifica en la primera etapa de su desplazamiento, y su motivación principal es adquirir una formación de posgrado en el extranjero (capítulo séptimo).

Si bien la UE busca una internacionalización de sus Sistemas de Educación Superior (capítulo quinto), los estudios previos de primer ciclo obtenidos en México, pueden ser validados para ingresar en un posgrado, lo cual revela un dispositivo de atracción de los países receptores. Sin embargo para entrar al mercado laboral es necesario homologar algunas titulaciones, por lo que, los objetivos de movilidad estudiantil dentro de la UE quedan en entredicho cuando se pasa del discurso al hecho, pues discursivamente se promueve un tipo de movilidad que no es igual para todos los estudiantes (capítulo quinto y capítulo octavo).

La parte que a continuación exponemos en este escrito busca responder a los siguientes cuestionamientos ¿Qué posibilidades han tenido los estudiantes para movilizar sus recursos sociales y concretar su Trayectoria Formativa (TF) en el extranjero? ¿Cuál es el impacto que tuvo la experiencia de los estudiantes mexicanos de posgrado en Francia y en España, en la definición o re-definición de su proyecto inicial de movilidad internacional por estudios?

Esta tercera parte de la tesis se compone de dos capítulos. En el primero mostraremos las motivaciones, expectativas y planificación de los estudiantes mexicanos que se dirigen a Francia y España, mientras que, en el segundo capítulo abordaremos la experiencia de los estudiantes, sus perfiles y las trayectorias de los estudiantes mexicanos de posgrado entrevistados en Francia y en España (capítulo octavo).

**CAPÍTULO 7. LAS MOTIVACIONES Y LA
PLANEACIÓN DE UN PROYECTO IMAGINADO
TEMPORAL Y FORMATIVO**

Como hemos demostrado anteriormente (capítulos segundo y cuarto), la movilidad internacional de los estudiantes mexicanos se ubica en un contexto de globalización en el cual es más valorada la formación adquirida en otros países por las competencias que se adquieren. En el capítulo cuarto vimos que los factores estructurales de la sociedad de origen influyen en la incorporación laboral en México, en alcanzar las expectativas de inserción laboral establecidas al finalizar los estudios de licenciatura, lograr un salario adecuado a las aspiraciones que se forjan al egresar de la licenciatura y en el incremento de las posibilidades de trabajar en el sector laboral relacionado con la profesión para la que se han especializado.

En primera instancia, para analizar la influencia que ejercen las condiciones del país de origen en la trayectoria formativa de los estudiantes, es necesario desvelar las motivaciones que hay detrás del proyecto de la movilidad internacional por estudios (tema que discutiremos en este capítulo). En segunda instancia, es preciso identificar la trayectoria profesional de los estudiantes antes de salir de México para entender su inserción en la sociedad del país donde cursan estudios de posgrado. Teniendo presente, la salvedad hecha desde las primeras líneas de este escrito cuando advertimos que la profesionalización en la educación va de la mano con la inserción laboral de los estudiantes, en este capítulo nos planteamos el objetivo de desvelar ese nexo entre las condiciones laborales previas y las aspiraciones profesionales futuras de los estudiantes. Por tanto, trataremos en primer lugar, los detonantes de la movilidad, a saber: las motivaciones, el valor de las titulaciones obtenidas en el extranjero y el papel de los dispositivos que la posibilitan.

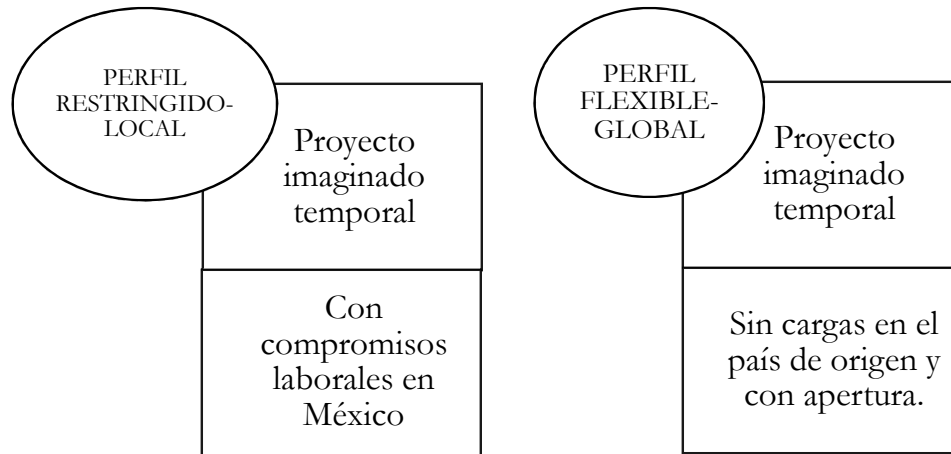
7.1. El prestigio y el pragmatismo: detonantes de la movilidad estudiantil internacional para la formación

En esta primera sección nuestro objetivo es exponer los tipos de perfiles según los proyectos de formación, así como los factores que influyen en la decisión de los estudiantes para realizar un posgrado en Francia o en España. Para tal fin presentamos la siguiente figura, en la que mostramos los dos perfiles que construimos a partir del tipo de proyecto de formación imaginado en el extranjero²⁰⁵.

²⁰⁵ En el siguiente capítulo vincularemos estos perfiles con la categorización que hemos propuesto según las trayectorias formativas de los estudiantes (véase figura 19).

Esta construcción de perfiles se hizo mediante una codificación de la fractura de datos de las entrevistas realizadas (es decir, se usó la *Teoría Fundamentalada* para analizar la población objetivo de esta investigación).

Figura 19. Tipos de perfiles según los tipos de proyectos de formación imaginados.

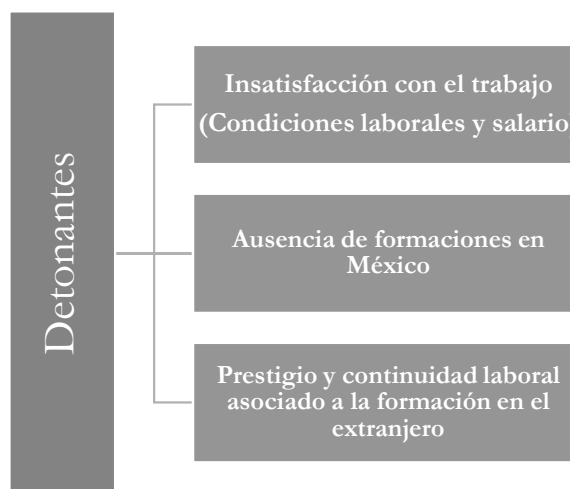


Fuente: Elaboración propia

Ubicamos dos tipos de perfiles dentro del conjunto de estudiantes entrevistados: el perfil con restricciones de movilidad y obligaciones para volver a México y el perfil flexible que no tiene limitaciones en su movilidad durante y después de los estudios realizados en el extranjero.

Encontramos tres tipos de detonantes que explicamos más ampliamente después del primer esquema y que son: La insatisfacción en el trabajo por las condiciones laborales (los bajos salarios fue una respuesta recurrente en los discursos de los estudiantes entrevistados), la ausencia de formaciones en México que requerían adquirir los estudiantes y el prestigio que se asocia con el hecho de estudiar en el extranjero. Estos tres factores son impulsores de la movilidad estudiantil mexicana al extranjero porque permiten optar por puestos laborales cualificados, sobre todo de aquellos casos de personas que vinculan su futuro laboral en el área académica (véase figura 20).

Figura 20. Detonantes de la movilidad estudiantil internacional para la formación.



Fuente: Elaboración propia

7.1.1. Condiciones laborales e insatisfacciones salariales

En el capítulo cuarto tratamos sobre las limitantes para insertarse laboralmente en México. Ahora bien, con el fin de vincular ese contexto institucional del país de origen con los discursos encontrados en los entrevistados, en esta sección trataremos las insatisfacciones en el empleo que tenían los estudiantes en México²⁰⁶. Dentro de los factores estructurales que motivaron a los estudiantes a cursar un posgrado en el extranjero se encuentran que la insatisfacción en el medio laboral es un aspecto recurrente que determina la movilidad estudiantil fuera de México.

Uno de los incentivos para cursar estudios de posgrado fuera de México es crecer profesionalmente. Por tanto, el posgrado se considera como la llave que abrirá las puertas laborales que están entreabiertas e incluso cerradas de no estudiarlo. A pesar de que todos los entrevistados habían trabajado en México antes de estudiar el posgrado, éstos vislumbran beneficios en la obtención de un título de posgrado adquirido en el extranjero. Tal es el caso

²⁰⁶ Todos los estudiantes que entrevistamos tenían un empleo en México, tanto hombres como mujeres.

del entrevistado E26, quien se anima a estudiar el doctorado en España para tener un mejor futuro.

“E26- Sí, en general mi experiencia laboral en México ha sido buena, sin embargo los trabajos en los que me he desempeñado han sido en parte un motor para querer continuar mis estudios y hacer un doctorado”
(Estudiante de doctorado en Economía de la Empresa y Métodos Cuantitativos, España, cuestionario complementario, contestado en 2013)

Como se observa en la figura 21, la afirmación más recurrente es la de la insatisfacción laboral motivada por bajos ingresos.

Las inconformidades laborales que aparecieron de forma más constante en el discurso de los estudiantes dependen del contexto socioeconómico y político de México, sobre todo de las legislaciones nacionales en materia económica, educativa y laboral, pues la ocupación, educación y los ingresos de los estudiantes que finalizan la licenciatura se determinan en función en el mercado de trabajo mexicano.

Como lo define uno de los entrevistados, estudiar fuera se considera como la solución al estancamiento laboral²⁰⁷, se vislumbra como una solución para evitar un sentimiento de atascamiento. Así pues, los estudiantes contemplan al posgrado en el extranjero como el medio para cambiar un ambiente de trabajo que no les satisface, para reubicarse de sector productivo más atractivo o para incrementar los bajos ingresos ante los contratos precarios sin derechos a prestaciones (propios de la flexibilización y precarización laboral que ha ocasionado la globalización, éstos ya han sido explicados en el capítulo 2).

Así, se corrobora que los estudiantes han generado grandes expectativas respecto a las mejoras que les traerá en su situación laboral el iniciar un proyecto migratorio estudiantil. En el capítulo sexto comentaremos más al respecto de las expectativas y su contrastación una vez que los estudiantes han tenido la ocasión de estudiar el posgrado en Francia y en España.

Siguiendo con la descripción de la figura 21, vemos como el entrevistado E4 se motivó a cursar una maestría por motivos de mejoría salarial, pues a pesar de que le gustaba el área del conocimiento en la que impartía asignaturas, consideraba que los ingresos que obtenía no remuneraban de forma suficiente su esfuerzo.

²⁰⁷ En palabras del entrevistado E10 "todo el mundo se estancaba en el trabajo".

Figura 21. Las dimensiones de la insatisfacción en el empleo²⁰⁸.



Fuente: Elaboración propia

En resumen, el ambiente laboral, el estar a disgusto con el sector en que se trabaja, desempeñar funciones no relacionadas con los estudios previos, tener un contrato precario, sentirse estancado laboralmente, pero fundamentalmente, tener bajos ingresos son los principales alicientes que argumentan los estudiantes de posgrado que entrevistamos para estudiar fuera de México.

7.1.2. Ausencia de formaciones específicas en México

Por otra parte, siguiendo con los factores estructurales impulsores de los estudios del posgrado, encontramos que una parte de los entrevistados afirmaron tener una necesidad de adquirir alguna formación demandada en el país, pero que paradójicamente el posgrado no se imparte en México. De este modo, emigrar al extranjero para complementar su formación se contempla como la única alternativa posible. Esta carencia formativa y especializada se relaciona con la falta de inversión pública y con la desvinculación entre el sector productivo y el sistema educativo que impulsaría una inversión privada. En coincidencia con los hallazgos de Gérard et al. (2008), los estudiantes entrevistados afirmaron que tanto en Francia como en España sí se ofrecían especializaciones inexistentes en México y de ahí su decisión de seleccionar el país para cursar el posgrado.

Los estudiantes mexicanos deciden ir a estudiar fuera porque el país no les ofrece las formaciones que desean cursar o porque las formaciones que se imparten en México no tienen tanta calidad como la que tienen los estudios que cursan en el extranjero (Didou y Gérard, 2010). Estos autores también afirman que para progresar en la carrera científica en México, son más valorados los títulos obtenidos en países anglófonos y francófonos, disminuyendo el valor de los conseguidos en su propio país.

Después de realizar una búsqueda de un posgrado en México con dicha especialización, aquellos entrevistados que seleccionaron el lugar de estudios por ofrecer especializaciones que responden a sus necesidades concretas, se dieron cuenta de que la oferta formativa de las instituciones mexicanas no contempla sus requerimientos académicos (intereses que se vinculan con las necesidades de profesionalización que vislumbran los estudiantes cuando piensan en mejorar su incorporación laboral futura). De la misma manera, además de influir

²⁰⁸ Esta figura (21) la construimos con Atlas.ti. Después de analizar los discursos de los estudiantes entrevistados, los agrupamos en una idea común: “No estar satisfecho con el trabajo”. Esta idea resumía su lógica de selección. No se trata de una pregunta que les hayamos hecho directamente a los estudiantes, sino de una frase que utilizamos para organizar el análisis de sus razonamientos.

en la selección del país, fue por la especialización en algunas disciplinas que son desarrolladas en otros países, que decidieron la institución de estudios. Tal es el caso de la entrevistada E11, quien optó por Francia como su destino académico donde cursar su maestría, por considerar que la Microbiología no estaba desarrollada en México. Razón de peso en esta determinación, asimismo, fue la afinidad cultural con el país de estudios (se tratará sobre este aspecto en el siguiente epígrafe de identificación individual con el país de estudios).

“EF1-La virología en México no está muy desarrollada todavía y solamente de lo que yo encontré había de bioquímica, de biología molecular, virología al menos en lo que yo busqué no encontré nada y Francia siempre fue un país que me atrajo por Francia mismo, pero encima de todo la virología en Francia está muy desarrollada” (Estudiante de doctorado en Microbiología, Francia, entrevistada en 2011).

Otro ejemplo de la carencia formativa en México es el del entrevistado E4, quien no vislumbró opciones de especialización en el área estadística que le interesaba, señalando que, si bien se impartían doctorados un poco parecidos, eran mucho menos aplicados y más enfocados al aspecto teórico. Fue por tanto por la forma en que se enfocaba la enseñanza de dicha disciplina que se decantó por realizar estudios de tercer ciclo en España.

“E4- Bueno, elegí venir a España a hacer el posgrado por varias razones: en primer lugar, porque en México yo no había encontrado un posgrado tan específico en estadística e investigación operativa, había considerado por ejemplo la UNAM, pero no sé si no busqué lo suficiente, pero el posgrado de la UNAM era con una vertiente un poco más amplia no que eran matemáticas aplicadas y por ahí se podía hacer una especialidad en estadística. En éste caso, aquí en la Universidad de Santiago el posgrado es específicamente en estadística e investigación operativa...” (Estudiante de doctorado en Estadística, España, entrevistado en 2009).

7.1.3. Prestigio y continuidad laboral a través de la formación en el extranjero

Éste tema se ubica dentro de las investigaciones recientes que se han desarrollado sobre migraciones estudiantiles. El matricularse en estudios académicos en países extranjeros es visto como un medio que sirve de trampolín para el acceso a mejores posiciones profesionales, ya sea en el país de origen o en el país de estudios.

Precisamente, sobre el caso de los estudiantes originarios de India²⁰⁹, investigaciones recientes (Baas, 2009; Hercog, 2011) han documentado que desde la etapa en que el proyecto es apenas una idea en la mente del estudiante, el estudiante se plantea el proyecto de estudios como una forma de migración al finalizar el grado. Con ese objetivo en consideración, Baas (2009) arguyó que los estudiantes hindúes se matriculan en instituciones educativas australianas teniendo en cuenta las posibilidades de éxito burocrático a la hora de cambiar el permiso de estudiante al de residente. En este caso, los estudiantes aspiran y auspician un proyecto migratorio que utiliza los estudios como trampolín migratorio, por lo tanto, las migraciones hindúes buscan lograr una meta más grande que es la emigratoria de larga duración, a través de la obtención de un documento que prolongue su estancia en el país de estudios (Baas, 2009). Por el contrario, las migraciones estudiantiles mexicanas estudiadas en este trabajo, adujeron un proyecto migratorio con fines de asentamiento, antes bien, el motivo es que los estudiantes deciden estudiar fuera conociendo que las titulaciones obtenidas son altamente valoradas tanto en México como en otros países, por ser obtenidas en el extranjero –como son el caso de las credenciales obtenidas en Francia y en España- y por consiguiente resultan un requisito altamente valorable para su inserción laboral en su país de origen, y es que las titulaciones extranjeras aportan un valor añadido a los currículos de quienes las ostentan, pues son muestra de la adquisición de un bagaje de competencias globales que se adquieren durante la movilidad.

E13- “Mi interés por hacer el doctorado en el extranjero se vinculaba en poder acceder a escuelas prestigiosas en demografía, dije: quiero hacerlo fuera de México. De hecho, España no era mi prioridad, en términos de que quería estudiar fuera, pero realmente fue la coyuntura la que me trajo a aquí” (Estudiante de Máster en política criminal y seguridad, España, entrevistada en 2010).

Si bien los proyectos migratorios de los estudiantes hindúes abordados por Baas (2009), utilizaban la experiencia estudiantil como estrategia migratoria, los estudiantes mexicanos entrevistados revelaron que detrás de su decisión por estudiar un posgrado en Francia y en España, radicaba en la valoración de las titulaciones extranjeras como medio para mejorar su

²⁰⁹ Hablamos de las migraciones estudiantiles que provienen de India, porque este país es uno de los principales países de origen de donde provienen estudiantes que realizan estudios en el extranjero. Dado como se mostrará en el siguiente capítulo, Estados Unidos es país que recibe el mayor número de estudiantes a nivel mundial, según datos del Instituto Internacional de Educación (IIE) estadounidense después de los 235, 597 estudiantes provenientes de China, con 96,754 estudiantes matriculados en el curso escolar 2012-2013, India es el segundo país en orden de importancia en el envío de estudiantes.

posición en el país de origen. Es en este momento del análisis, cuando podemos afirmar que, si México no les ofrece cubrir sus expectativas de crecimiento laboral estudiantes buscarán una estrategia de movilidad profesional para ascender en su estatus profesional o por conservarlo.

Según una investigación sobre estudiantes marroquíes en Francia (Gérard, 2008), este país forma parte del imaginario de la población estudiantil pues ese país se piensa como un paso obligado dentro de la trayectoria estudiantil que se requiere para el porvenir profesional. Esta trayectoria formativa se inspira en el modelo francés que ocasiona que Francia les resulte naturalmente próxima. Además, este paso funge como una entrada o reapertura de las fronteras francesas, que no significa una ruptura con el país de origen y que da cuenta de una movilidad que no es una migración prevista que conlleva a una instalación perdurable (Ibíd.) como en el caso de la investigación realizada por Baas (2009). ¿Es posible aplicar esta estrategia de posicionamiento profesional que presentan los estudiantes marroquíes en Francia al caso de los estudiantes mexicanos de posgrado?

Los estudiantes buscan ganar mayores ingresos acogerse a condiciones laborales más óptimas, mejorar el ambiente en el trabajo y acceder una promoción o ascenso profesional. En palabras de uno de nuestros entrevistados:

"EF18-...estudiar fuera es un motor impulsor para tener un mejor posicionamiento a nivel profesional" (Estudiante de Máster en innovación, estrategia y empresariado, cuestionario complementario, contestado en 2013).

Situándonos en el contexto de origen de los estudiantes, los títulos educativos obtenidos en el extranjero tienen un valor simbólico añadido, o sea un plus estimativo. Se pretende modificar esta exacerbada preñación cosmopolita en aras de un mayor respeto y valoración de lo autóctono. Un ejemplo de este intento de cambio de mentalidad es el CONACYT, institución mexicana que ha invertido para fortalecer los programas de posgrado y -como observamos en un capítulo anterior- ha reducido el monto de becas para cursar posgrados en el extranjero y aumentado las becas para realizar dichos estudios dentro del país.

Según Gérard (2013), los estudios obtenidos en el extranjero representan un criterio de distinción y un factor de progreso acelerado en la carrera científica. Por ende, esta movilidad genera transformaciones, por ejemplo, en la jerarquización y valoración social que se asocia a los títulos y capitales obtenidos en el extranjero (Ibíd.).

Así que si sumamos todos los beneficios que se relacionan con la formación adquirida en el extranjero es posible entender las motivaciones y lógicas de los estudiantes mexicanos que se decantan por estudiar un posgrado en Francia o en España. A continuación, en la siguiente sección, trataremos la lógica de selección de cada uno de estos destinos formativos.

7.1.4. La lógica utilitarista en España y la lógica de prestigio en Francia

Las motivaciones detrás de decantarse por España y por Francia para cursar estudios de posgrado varían en función del tipo de proyecto migratorio que se han planteado los estudiantes. En algunos casos puede obedecer al ciclo de vida de los estudiantes mexicanos, pues se trata de un proyecto de formación conjunto de una pareja, en el que ambos se enrolan en posgrados en el mismo país. A este respecto, el ciclo de vida de los estudiantes extranjeros debería de ser un factor a tomar en cuenta por las IES y por los gobiernos de los países que los acogen. Como se comentó en la segunda sección de este trabajo (capítulos tercero y cuarto) los sistemas de educación europeos han entrado en un proceso de adecuación de titulaciones y mientras Europa promueve una formación de estudios superiores de 3 años de grado y 2 de maestría, en México los estudiantes deben cursar licenciaturas que llevan entre 9 y 10 semestres incluyendo el servicio sociales (es decir, es una primera experiencia profesional con carácter obligatorio cuando se realizan estudios de licenciatura y que permite que los egresados universitarios tengan un antecedente laboral al concluir su formación). Si éstos se animan a cursar un doctorado habrán estudiado entre 4 años y medio o cinco de licenciatura y dos de maestría, lo que genera un desfase de edad con los estudiantes matriculados en doctorados europeos.

Después de haber detallado los factores estructurales y de identificación que tienen los estudiantes para llevar a cabo sus proyectos migratorios con fines de estudios, hemos agrupado en dos lógicas que motivan a los mexicanos a estudiar un posgrado fuera según el país de destino. El primer conjunto se relaciona con el prestigio que obtendrán al ingresar a la institución y país de estudios: lo que los estudiantes identifican en su proyecto imaginado. Seguidamente detectamos que hay estudiantes que definen el proyecto imaginado según la utilidad que obtendrán, lo cual lo titulamos como de aprovechamiento, pues estos creen que obtendrán réditos al seleccionar la formación, el país o la institución de estudios. Esta resulta ser una postura más utilitaria de la obtención del grado, pues lo seleccionan más por facilidad y beneficios en su proyecto migratorio. Cabe destacar no obstante que quienes apuestan por

conseguir el reconocimiento tienen que esperar más tiempo para ingresar y desarrollar otras estrategias.

Coincidentemente, la mayoría de estos casos concordaron un proyecto migratorio de profesionalización conjunta de pareja. Se trataba de parejas que habían elegido cursar los posgrados juntos, como parte de la trayectoria que correspondía con su edad y de su proyecto familiar a conseguir (estas parejas manifestaron que habían postergado tener hijos hasta su regreso a México).

Francia es el destino que les brinda un prestigio y excelencia académica a quienes se decantan por este país para cursar un posgrado. Dentro de aquéllos que entrevistamos estando en esa nación, afirmaron que ahí podría surgir la oportunidad para estudiar en Europa, así como, ser una opción que correspondiera a su ambición de excelencia y antiamericanismo –al respecto comentaremos en el inciso “b” del epígrafe 7.2.1-.

La movilidad se hace posible cuando los estudiantes logran comunicarse en otra lengua, para el caso de aquellos estudiantes que eligieron cursar el posgrado en Francia o en EE.UU., mientras que en el caso de España el idioma no es obstáculo para lograr la movilidad. Sólo aquellos que cursan el posgrado en inglés deben demostrar que poseen conocimientos en ese idioma para lograr matricularse en la institución que han seleccionado para cursar el posgrado. La mayoría de las instituciones que imparten posgrados en inglés en España se concentran en Madrid y Barcelona.

En suma, los estudiantes se ven atraídos a estudiar en el extranjero para obtener títulos que tengan el prestigio de las instituciones de las que egresan. Como afirman Didou y Gérard (2010), en la medida en que este prestigio lo tengan las Instituciones Superiores mexicanas, se irá afianzando la formación de posgrados en instituciones nacionales, revirtiendo el patrón de tradición de estudiar en el extranjero.

Entre otras cosas, en la siguiente tabla (29) presentamos de forma esquemática las motivaciones que esbozan el proyecto imaginado por los estudiantes mexicanos de posgrado en Francia y en España. En cada contexto, según el país de estudios, podemos diferenciar dos conjuntos de motivaciones que trazan los proyectos de los estudiantes, el reconocimiento y el aprovechamiento del posgrado.

Tabla 29. Motivaciones detrás del esbozo del proyecto imaginado.

Factores de expulsión	<ul style="list-style-type: none"> -Adquisición de un posgrado obtenido en un país europeo. -Adquisición de formaciones que no se imparten en México. -Plan de profesionalización conjunta de 	Expectativas	
		Francia- lógica de prestigio	España-lógica utilitarista
		<ul style="list-style-type: none"> -Alcanzar la excelencia en los estudios de posgrado. -Adquirir una titulación de las instituciones extranjeras mayormente reconocidas a nivel mundial. -Preferencias lingüísticas por Francia y no por EE.UU. -Elección del país por una expectativa de realizar las prácticas profesionales del posgrado. -Conocimiento de la lengua francesa anterior a la decisión de cursar el posgrado en Francia. -Gusto por la cultura francesa. 	<ul style="list-style-type: none"> -Utilizar la ventaja idiomática para facilitar el curso de los estudios de posgrado. -Elección del país de estudios por obtención de una beca. -Valoración de la movilidad intraeuropea mientras se estudia el posgrado en España. -Menor costo y menor duración a nivel maestría (1 año en España²¹⁰ y en México u otros países la formación tarda 2 años).

Fuente: Elaboración propia

7.2. Condicionantes de la planificación del proyecto migratorio imaginado²¹¹

La movilidad estudiantil internacional tiene detonantes similares a aquellos que motivan a que ocurran otro tipo de migraciones. En una época en donde los medios de comunicación permiten tener contacto con otras realidades se ha hecho más probable que individuos que no consideraban estudiar fuera lo lleven a cabo. Emigrar por causas de formación ha dejado ya de ser una actividad restringida a gente bien posicionada económicamente, extendiéndose esta elección a capas sociales de extractos intermedios (clase media) (Peña, 2013). Si bien se necesitan recursos económicos para lograr la movilidad estudiantil, ya hemos visto que en la actualidad existen becas, financiamientos, mayor institucionalización entre universidades por medio de convenios y una reducción en el costo y tiempo de los medios de transporte. Así en el caso de nuestros entrevistados, encontramos que esa no es la motivación que predomina en sus respuestas, en su mayoría estudiar fuera se relaciona con un proyecto temporal vinculado a los estudios en donde el paso subsiguiente no es residir en el país de destino sino la obtención de un título de posgrado que explotar convenientemente.

²¹⁰ En España conocimos los casos de 11 estudiantes que cursaron maestrías que duraban un año. Igualmente, en el momento de realizar las entrevistas en la mayoría de los programas existían programas que daban acceso al doctorado.

²¹¹ Véase en el capítulo 2 la definición de esta etapa de la trayectoria formativa.

A la hora de atraer migraciones de RHAC, las políticas en los países de destino que requieren esta fuerza de trabajo, ven con buenos ojos la llegada de estudiantes internacionales, pues tener un visado de estudiante justifica una entrada legal al país y la posibilidad de tener un permiso de trabajo posterior a la realización de los estudios. Dado que nos encontramos en una época en donde la premisa para la gestión migratoria se basa en combatir las migraciones indocumentadas, este tipo de migración responde a demandas del mercado de trabajo del país de acogida e ingresa legalmente.

7.2.1. Relaciones entre las trayectorias en México y las del extranjero

a) Continuidad laboral académica a través de la formación en el extranjero

El posgrado es considerado como un medio para continuar su profesionalización a través de los estudios. La formación que habían adquirido en la licenciatura o en la maestría estaba orientada a continuar una carrera académica. Los estudiantes se identifican con una necesidad insatisfecha por estudiar fuera, aludiendo que les aportará una experiencia que será valorada a futuro, tanto por ellos como por sus colegas de trabajo.

“E31- Por gusto. Si bien profesionalmente estaba satisfecha, después de unos años de vida profesional sentía la profunda necesidad de seguir formándome; además de que siempre había tenido en mente hacer un posgrado fuera del país por vivir la experiencia académica-vivencial” (Estudiante de doctorado en Sociología, España, cuestionario complementario, contestado en 2013)

Los entrevistados consideran que podrán dedicarse a la investigación en México si estudian fuera, puesto que el posgrado es visto como el medio para brindar, en palabras del entrevistado E4, las herramientas mínimas para competir con sus pares.

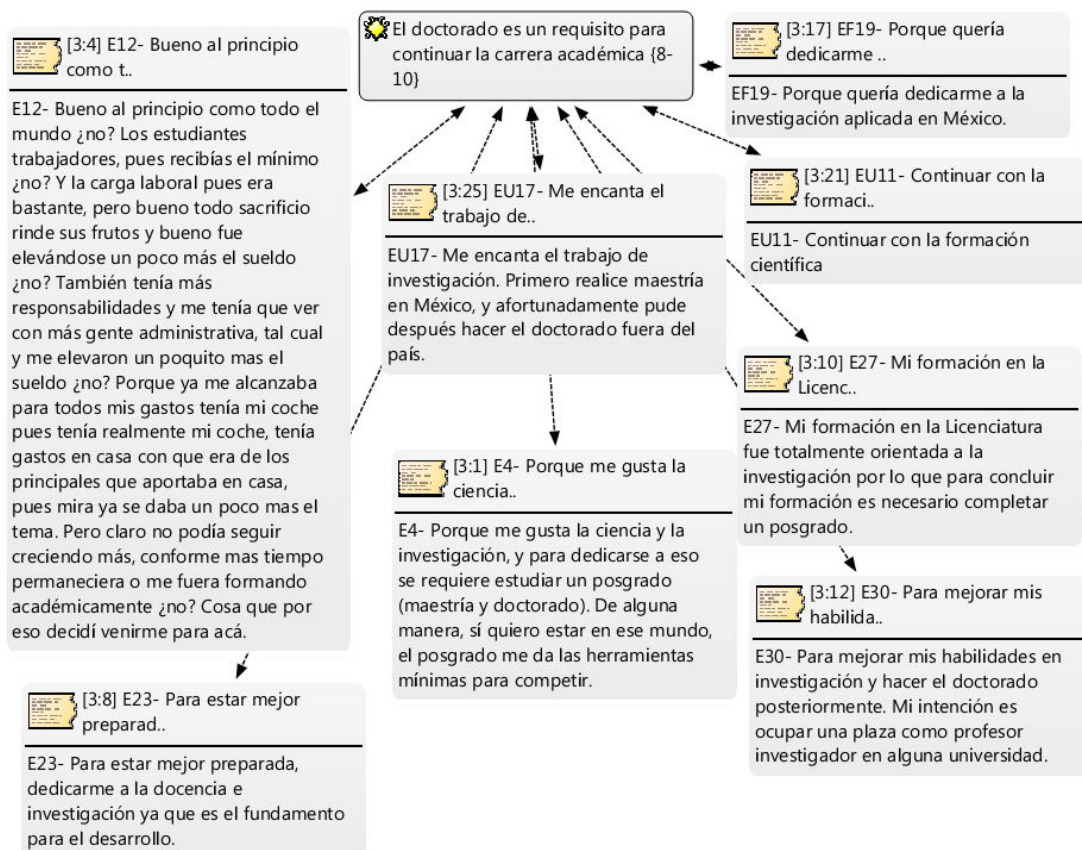
“E4- Porque me gusta la ciencia y la investigación, y para dedicarse a eso se requiere estudiar un posgrado (maestría y doctorado). De alguna manera, si quiero estar en ese mundo, el posgrado me da las herramientas mínimas para competir” (Estudiante de doctorado en estadística, España, entrevistado en 2009).

“E27- Mi formación en la Licenciatura fue totalmente orientada a la investigación por lo que para concluir mi formación es necesario

completar un posgrado” (Estudiante de Máster en Astrofísica, cuestionario complementario, contestado en 2013).

En la siguiente figura se presenta la relación entre el proyecto migratorio vinculado a la formación científico investigadora y los factores de identificación que ven los estudiantes que adquirirán a través de la movilidad internacional (véase figura 22). Entre estos factores destacan, tal como lo afirma el entrevistado E17, que estudiar fuera es una experiencia positiva para una persona interesada en la investigación científica.

Figura 22. El proyecto migratorio vinculado a la formación científico investigadora.



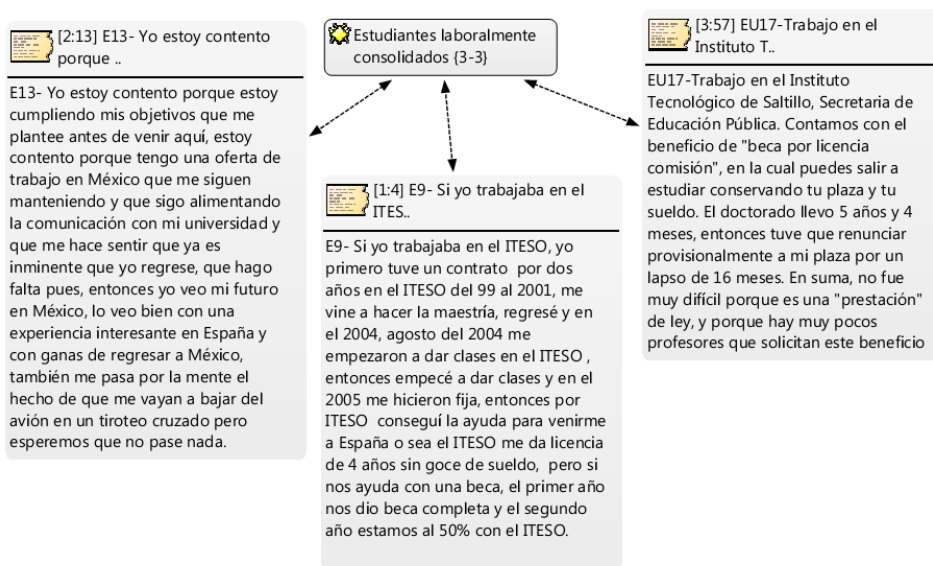
Fuente: Elaboración propia con datos de las entrevistas utilizando el paquete Atlas.ti

Tal como argumenta E4, la carrera científico-investigadora exige la obtención del grado de doctor, lo cual alienta a los estudiantes a buscar opciones de formación en el extranjero. Estudiar la maestría internacional es, tal como afirma E30, una antesala para la carrera científica pues permite acceder al doctorado y adquirir los méritos que se requieren para ocupar una plaza como profesor investigador.

Sobre este aspecto de consolidación de plazas en instituciones educativas en México, una parte de los estudiantes entrevistados ya tenía asegurada una plaza de profesor de tiempo completo en una institución de enseñanza en México, ya sea pública o privada. Uno de los requisitos para poder ejercer ese cargo es poseer un grado de maestría o superior, razón por la que decidieron estudiar el posgrado.

De hecho, algunos de ellos son financiados por las mismas instituciones a las que pertenecen. Una de las entrevistadas (E9), es profesora en el ITESO, organismo que le aseguró la plaza y le financió sus estudios de doctorado. Todos estos factores redundan en la idea de un tipo de proyecto temporal migratorio que planean los estudiantes mexicanos laboralmente consolidados (sobre este tipo de proyecto y categoría de los estudiantes se comentará más en el capítulo 8). En la siguiente figura, mostramos cómo la existencia de lazos originados en México antes de ir a estudiar fuera, se consolidan por medio de redes continuadas durante el posgrado en el extranjero, y éstas desempeñan el papel de factores vinculantes para el retorno a México una vez finalizado el posgrado (ver figura 23).

Figura 23. Proyecto temporal migratorio temporal de estudiantes laboralmente consolidados.



Fuente: Elaboración propia con datos de las entrevistas utilizando el paquete Atlas.ti

Para aquellos que se decidieron por seguir una carrera académica, el posgrado es un recurso obligado. Respecto a aquellos que dejaron una plaza en instituciones públicas y relacionando esta información con la anteriormente expuesta sobre las ayudas que otorga la

SEP para el mejoramiento del profesorado como las becas PROMEP, es posible solicitar una licencia para cursar estudios doctorales conservando la plaza y el sueldo.

“E30- Para mejorar mis habilidades en investigación y hacer el doctorado posteriormente. Mi intención es ocupar una plaza como profesor investigador en alguna universidad” (Estudiante en Doctorado Sociología Rural, España, cuestionario complementario, contestado en 2013).

b) Ambición de excelencia y antiamericanismo

Estudiar y conseguir una titulación francesa supondría un gran prestigio curricular, principalmente dada la tradición existente en el tratamiento y enfoque que ciertos campos del conocimiento adquieren bajo la escuela francesa y que aportan a sus disciplinas un carácter exclusivo e innovador que las contraponen con otras escuelas ubicadas en otros países (por ejemplo en EE.UU.).

“EF9- En mi caso, realmente también me interesaba venirme a Europa a Filosofía, dónde más se ha desarrollado por la tradición histórica y también contemporánea... mis estudios de licenciatura y maestría también estuvieron enfocados en el pensamiento francés contemporáneo, es por eso que decidimos juntos, pues estamos casados, venirnos acá, y bueno al final también coincidimos en este proyecto juntos mi esposa y yo.” (Estudiante del doctorado en Filosofía, Francia, entrevistado en 2011).

Por lo demás, como afirma EF10, Francia es el país de donde provenían las corrientes de pensamiento que les habían interesado desde que estaban en México, específicamente en Sociología. Los estudiantes valoran la tradición académica francesa que está presente en la forma de abordar las investigaciones en algunas disciplinas.

“EF10- Lo mío tenía que ver directamente con la línea de Francia, vi en los franceses como una oportunidad que a mí me interesaba más, que seguían esa línea pero que incorporaban otro tipo de reflexiones más de orden cultural, más de orden comprensión de fenómenos culturales actuales. Entonces, eso fue lo que me gustó a mí, y pues bueno el proyecto fue estudiar francés también desde antes de venirnos, entonces ya lo teníamos decidido desde hace tiempo.” (Estudiante del doctorado en Sociología, Francia, entrevistada en 2011).

En todo caso, el país galo es la opción para quienes buscan la excelencia académica y que tienen una visión antiamericanista. Tal como lo comenta E22, descarta las opciones para formarse en lengua inglesa y se decanta por Francia por ser una opción de excelencia formativa en Europa.

“EF22- Yo tengo una anglofobia, no me gusta lo anglosajón, descarté EE.UU., Inglaterra, Canadá, que son los países también fuertes en matemáticas. Para ir a Rusia no tenía el idioma, para China tampoco, para Alemania tampoco” (Estudiante del doctorado en Matemáticas, Francia, entrevistado en 2013).

c) Preferencias lingüísticas

Las preferencias lingüísticas llegan a suponer un factor clave a la hora de decantarse por la elección de un determinado establecimiento educativo en el cual cursan sus estudios, así como lo asevera el entrevistado EF22. Eligió Francia como el país para cursar el posgrado por una identificación y gusto personal con la lengua francesa. Además de eso, era el país que le daría un prestigio institucional, pues la formación en el área de las matemáticas posiciona al país como un destino ideal para quienes no tienen gusto por las naciones anglófonas pero que quieren añadir a su currículo el dominio de una lengua distinta al español.

“EF22- Lo que influyó en mí para elegir Francia fue el estudio de la lengua francesa, porque yo estudié la lengua francesa, me gustó la cultura, Francia está en el top 10 de la matemática mundial, eso es indudable.” (Estudiante del doctorado en Matemáticas, Francia, entrevistado en 2013).

Por otra parte, hay quienes consideran que se hubieran sentido incómodos de haber tenido que cursar el posgrado en un idioma distinto al español. Se acogen más a las facilidades que trae estudiar el posgrado en su lengua materna.

“E15- en mi caso sí fue una ventaja... sí influyo el idioma y que fuera España y como tenía al novio aquí...tuvo toda influencia.” (Estudiante del Máster en Derecho Comunitario, España, entrevistada en 2010).

“E14- El idioma reconozco que puede ser una ventaja, una comodidad pero, si mi esposa y yo hubiéramos conseguido un posgrado en un país de habla inglesa creo que no hubiéramos tenido problemas en irnos ahí. En cuanto al lenguaje, quizá no hablo 100% inglés pero creo que me puedo

dar a entender bien y con la práctica pudiera llegar a sentirme cómodo hablando inglés” (Estudiante de Doctorado en Población, España, entrevistado en 2010).

Poder cursar el posgrado en español es una ventaja, puesto que para acceder a estudios de posgrado en otros países adquirir una lengua lleva tiempo. Sin embargo, el proceso de postulación para ingresar al posgrado en algunos casos, cuando no se ha aprendido la lengua con anterioridad, puede alargarse. En cambio si se elige un destino de estudios en donde se comunique en la misma lengua este factor puede jugar a favor de los estudiantes. Estar en España significa que puedes escribir, leer, conversar y socializarte en tu mismo idioma.

“E9- Definitivamente, en mi influyó para seleccionar el país de estudios el idioma, porque en el doctorado en España no te piden un nivel de inglés, pues yo leo pero no podría estar estudiando un posgrado en otro idioma. Nuestras opciones eran Francia, Alemania o España, o EE.UU., pero acabamos aquí por el idioma, obviamente por mí” (Estudiante de Doctorado en Migraciones, España, entrevistada en 2010).

d) Movilidad intraeuropea

Los estudiantes buscan ser identificados como sujetos móviles, que pueden comunicarse en otra lengua e incorporarse a un contexto global que exige adaptación a cambios. Si bien España no tiene el mismo posicionamiento en el ranking mundial de universidades que tienen Francia o EE.UU., sí es el sitio donde siendo estudiante es posible beneficiarse de la cercanía geográfica de los países europeos y tener una movilidad intraeuropea mientras se realiza el posgrado. Lo cual les permite practicar algún idioma sin forzarse a adquirir un idioma totalmente por haber vivido en un país en donde se hable una lengua distinta al español. Esto amplía las opciones de perfeccionamiento del currículo al haber la oportunidad de asistir a cursos, congresos, conferencias y estancias hacia otros destinos europeos.

“E6- A España no nos lo pintan como el país para estudiar en serio, nos lo presentan como una oportunidad para estudiar fuera de México, en Europa pero no es el país para estudiar y se facilita por la lengua... acá la ventaja es de que tú puedes moverte, voltear a ver otras partes de Europa... y hay recursos que en México no los podrías tener, más que siendo de un cierto nivel económico” (Estudiante de doctorado en Ciencias Políticas, España entrevistado en 2009).

España, por lo tanto, es valorada como una nación en la que se tienen otras oportunidades que presentan destinos en donde el español no es la lengua oficial. Podríamos decir que algunos de ellos lo vislumbran desde su “proyecto imaginado” como un trampolín o plataforma migratoria, que en palabras del entrevistado E6, lo ven como el país que les permite estudiar el posgrado en su lengua materna “volteando” hacia otras partes de Europa. Cabe destacar que esta entrevista se hizo cuando aún no entraba en vigor el EEES; sería interesante continuar esta indagación en años posteriores para conocer si este factor de atracción cobra más peso una vez que se hayan integrado los sistemas educativos europeos.

“E16-Más bien España me interesó mucho cuando vi que el máster tenía la posibilidad de hacer esta estancia de 6 meses en otro país de Europa, sobre todo francófono, como lo es Francia, Suiza o Ginebra donde ahora estoy. La verdad a mí me interesa bastante la posibilidad de movilidad a un país más al centro de Europa” (Estudiante del doctorado en Movilidad Humana, España, entrevistado en 2009).

De hecho, hay estudiantes como E17 que sostienen que su interés por estudiar el posgrado en España surge a partir de que conoció la posibilidad de realizar una estancia en un país francófono. Para el estudiante esta experiencia le sumaría puntos en su currículo, le sería valorado estudiar durante un tiempo en otro país y su título tendría valor de un título obtenido en Europa. Esos factores se ajustaban al proyecto deseado e imaginado por el estudiante, facilitándole la redacción de los trabajos y tesis en su lengua materna.

7.2.2. Movilización de capitales

A lo largo de nuestra investigación hemos observado que una gran parte de los entrevistados afirmaban haber seleccionado sitios conocidos con anterioridad, o lugares en donde tenían redes académicas, familiares o sociales. Tal como mencionamos cuando iniciamos la introducción de este escrito, “la movilidad genera movilidad”.

No se trata de estudiantes cuya principal motivación es obtener un permiso de residencia permanente, como en los casos encontrados en los estudiantes provenientes de la India por (Baas, 2006), sino de estudiantes que buscan un mejor posicionamiento profesional por medio de los estudios de posgrado, que reconocen la necesidad de poseer un Máster o doctorado para optar a otras oportunidades, y que a la hora de elegir los países de estudios ponen en una balanza las ventajas y desventajas de estudiar fuera. Una movilidad profesional por consiguiente que no está restringida a las fronteras de México o del país de estudios, pero

en el transcurso de la cual se hallan con barreras a la hora de la consecución del plan migratorio para estudiar en el extranjero.

La decisión de estudiar es bastante seria y se toma como impulso para superar los trámites necesarios. Para una parte de ellos, se trata de una intención bien sopesada, que se inicia desde el momento en que el estudiante se compromete con él mismo para lograr el proyecto. Estudiar fuera del país no es una cuestión baladí, antes bien entraña todo un desafío y no en todos los casos se obtienen los beneficios de forma inmediata. Mayoritariamente, los estudiantes se sienten obstaculizados con barreras durante la etapa preliminar o de planeamiento, lo que dificulta que todos los que inician el proceso lo logren. En el camino se quedan las expectativas creadas durante la etapa del proyecto imaginado. De ahí la urgencia de contar con un proyecto bien definido y donde ser congruente con la temporalidad, direccionalidad y planeación cobra relevancia.

a) Capital económico

La obtención de recursos económicos influye en la dirección del proyecto migratorio. Las becas otorgadas por los gobiernos de Francia y España son un tipo de dispositivos de atracción y forman parte de las políticas de los países que acogen a los estudiantes (más adelante en este mismo capítulo se abordará el caso de otros tipos de financiamientos, a saber: becas y financiamientos obtenidos con recursos del país de origen). En las motivaciones de los estudiantes cobran peso los dispositivos de los países de destino²¹². El stock de becas depende: de la situación económica del país de atracción, las alianzas entre instituciones educativas para fomentar el intercambio de estudiantes entre regiones, así como de políticas de reciprocidad entre países.

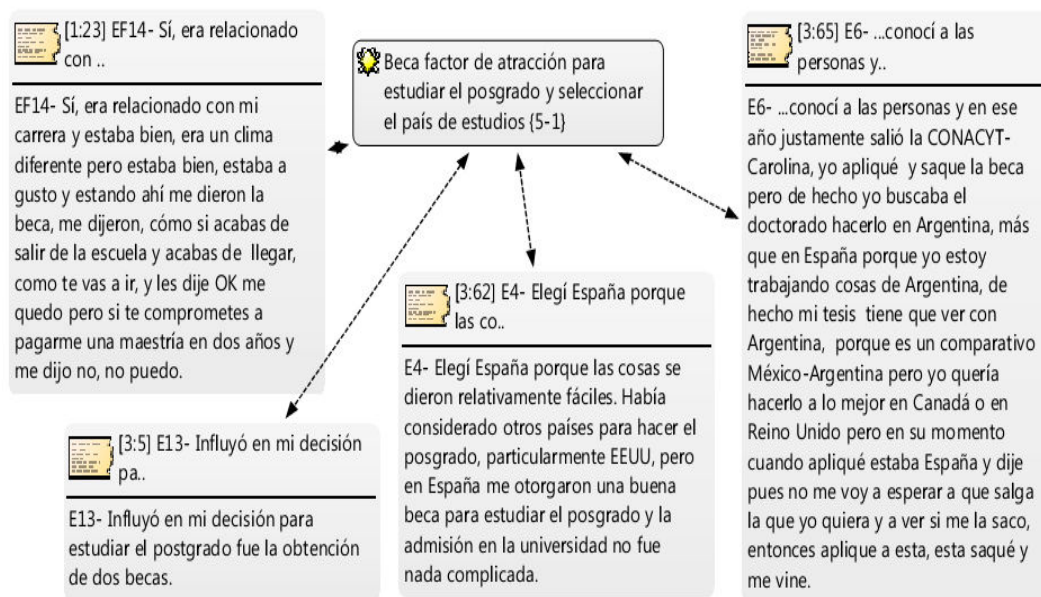
En la siguiente figura (24) mostramos la relación que hay entre las becas y los proyectos migratorios de los estudiantes. Las flechas indican una relación en ambos sentidos entre la beca como factor de motivación para estudiar en el extranjero y la obtención de la misma para dirigir el destino de los estudios de posgrado.

Podemos ver que los estudiantes que ya estaban incorporados laboralmente se motivan a dejar el trabajo que tenían cuando es posible estudiar en el extranjero financiado por una beca. En el caso del entrevistado EF14, que decide dejar el trabajo que había conseguido al

²¹² Tal como lo explicamos en el capítulo cuarto con las becas de la Fundación Carolina y MAEC-AECID su intención no es siempre conseguir que los estudiantes tengan un asentamiento permanente en el país de estudios, éstas ayudas económicas incluyen una cláusula que compromete a los estudiantes a volver a su país de origen al terminar el posgrado.

egresar de la licenciatura porque obtuvo una beca Eiffel para continuar sus estudios. El estudiante ha solicitado ya la nacionalidad francesa y a través de la incorporación en las prácticas que incluía su formación de Máster se ha afianzado en Francia. Si no le hubieran otorgado la beca, el estudiante no hubiera cambiado su trayectoria profesional (véase Anexo II).

Figura 24. Las becas extranjeras como factor de dirección de la movilidad estudiantil mexicana.



Fuente: Elaboración propia con datos de las entrevistas utilizando el paquete Atlas.ti

En el caso del entrevistado E4, antes de elegir a España había considerado otros países para realizar estudios de posgrado. Sin embargo y coincidentemente con la época en la que las becas promovidas por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) del Ministerio Español de Asuntos Exteriores y Cooperación (MAEC) eran numerosas²¹³, el estudiante fue beneficiado por estas ayudas y ello contribuyó a dirigirlos a estudiar en España. Por ende, ese financiamiento lo hizo contemplar otro destino más allá de Estados Unidos, tanto por la edad que tenía, como por el tiempo que le llevaría superar las pruebas de acceso exigidas para estudiar posgrado en ese país norteamericano (ver figura 24).

De igual forma que el entrevistado E4 había considerado otro país para cursar estudios de posgrado, el entrevistado E6, quien cursaba el doctorado en Ciencias Políticas en la

²¹³ Tema tratado en el capítulo cuarto.

Universidad de Santiago de Compostela, tenía una atracción mayor por realizar el doctorado en otros destino como Argentina, Canadá o Reino Unido, dado que conoció a unos investigadores de dicha universidad española se decantó por realizar el doctorado en esa institución por el apoyo que le brindaron para obtener una beca.

Por tanto, la obtención de una beca que tiene fondos de un país extranjero actúa como un factor estructural que atrae a los estudiantes. Una beca extranjera es la opción para aquellos estudiantes que consideran que el CONACYT no les otorgará un financiamiento adecuado para cursar estudios de posgrado. El CONACYT exige para los mexicanos que solicitan una beca al extranjero un certificado de conocimiento de idiomas: en todos los casos se pide un mínimo de inglés, avalado por el TOEFL²¹⁴ - **aún si los estudios son en habla hispana**-, y además, un comprobante de conocimiento de la lengua oficial del país de estudios al que se dirigen (por ejemplo, francés²¹⁵ u otro idioma²¹⁶) (CONACYT, 2015). Tales requisitos no se exigen en las becas MAEC-AECID otorgadas, por lo menos, en el caso del gobierno de España.

Así pues, los estudiantes seleccionan las instituciones de estudios y los campos disciplinarios de acuerdo a la identificación que establecen con ellos, determinando una relación con la universidad en la que se matricula como generadora de una cultura en la que ellos tienen interés de pertenecer. A continuación enumeramos las motivaciones de los estudiantes para identificarse con los centros de estudios, con un idioma, con la cultura de un país o con un tipo de movilidad.

En líneas anteriores expusimos el papel del capital económico como incentivo para cursar formaciones en el extranjero. Argumentamos que la disponibilidad de estas dependía de vínculos entre instituciones educativas, gobiernos y recursos económicos de los países. Como se mencionó en este capítulo, los informantes que mostraron este perfil se engloban en aquellos casos en los que el objetivo final del proyecto es volver a México.

Sobre la cuestión del financiamiento encontramos que, a pesar de que la mayoría realiza el trámite en México, también hay quienes lo hacen en el país de estudios. Algunos de ellos tienen becas de las universidades, de los Ministerios de Educación o de Fundaciones del país

²¹⁴ Con mínimo 550 puntos (PBT), 79-80 (IBT) o IELTS 6.0.

²¹⁵ Se exige presentar el examen Delf B2 aprobado o TCF 4 o el nivel del dominio solicitado por el programa.

²¹⁶ Se solicita el certificado que avale al menos el cumplimiento del nivel B2, es decir nivel intermedio alto.

de acogida²¹⁷. Por tanto la oportunidad de estudiar becados es un factor que influye en la decisión para estudiar fuera, así como un incentivo para seleccionar el destino. Eligen instituciones y países en donde es posible que obtengan becas o financiamientos.

“E16- Influyó en mi decisión para estudiar el postgrado fue la obtención de dos becas” (Estudiante de doctorado en Movilidad Humana, España, entrevistado en 2009).

También encontramos entre nuestros entrevistados que quienes tenían beca doctoral del CONACYT, habían tenido previamente beca de maestría de este mismo organismo. En cambio, la mayoría de los que se mantenían con recursos propios en el doctorado, no habían tenido beca CONACYT anteriormente. Es decir, que tener una experiencia previa en la obtención de una beca proporciona una información privilegiada cuando se busca un financiamiento para ir al extranjero.

“EF1-Tuve la beca de CONACYT durante la maestría, la maestría la hice en un año y después tuve la beca de CONACYT también durante 3 años y ahorita tengo una beca francesa” (Estudiante de doctorado en Microbiología, Francia, entrevistada en 2011)

“E3- Durante la maestría y doctorado tuve beca CONACYT... Pedí dos veces beca para venir a España... Bueno la primera vez ante CONACYT esa no me la dieron y la segunda vez apareció la convocatoria de las becas MAE y entonces apliqué a esa también y ya para ese año pues en enero salió la beca MAE en enero del 2009. A las de CONACYT volví a aplicar pero no había para España y en julio salieron los resultados de las becas MAE y ya me vine para acá” (Posdoctor en Física Instituto de Física Corpuscular, España, entrevistado en 2009)

“E1- Estoy en proceso de un fondo de financiamiento que se llama FUNED, fuera de eso por lo pronto no tengo nada, inicialmente sí sería con fondos propios. Es un crédito que funciona así: una vez que yo regrese tengo 6 meses de gracia y comienzo a pagar una mensualidad una

²¹⁷ Respecto a quienes cursaban el posgrado en España, estaban financiados, contaban con el apoyo de instituciones de educación pública o privada en México, del Ministerio Español de Asuntos Exteriores (Área de Cooperación Internacional para el Desarrollo MAEC-AECID), Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México (CONACYT) y CONACYT junto con la Fundación Carolina. No todos los que están estudiando en España tienen beca, también hay fondos bancarios que les prestan el dinero para los gastos durante su estancia en España y posteriormente deben devolverlo una vez que han regresado a México.

vez que sea aprobado el monto y las condiciones”. (Estudiante de Máster en Business Management, España, entrevistado en 2009).

Una vez conseguido el financiamiento, los estudiantes deben obtener el visado que les permitirá residir más del tiempo que puede estar un extranjero como turista en los países de estudios. Además, avistamos casos de estudiantes con doble nacionalidad para quienes no supuso un obstáculo la tramitación del permiso o título de estancia. La mayoría coincide en que la experiencia con los trámites de visado fue tediosa, larga y exagerada. Ahora bien, cuando la pareja era un nacional del país de estudios el papeleo se facilitaba.

“E18- Súper largo y un montón de requisitos, se me hizo súper largo también se tardan 15 días o una semana, los otros también se tardan un poco, como esa carta de antecedentes no penales” (Estudiante en Posgrado en Turismo y Mediación Didáctica del Patrimonio, España, entrevistada en 2011)

Otro hecho que es contrario a la idea de que la educación obtenida en el exterior es mejor que la mexicana, es que la educación en México es buena pues permite a los estudiantes ingresar a estudios de posgrado en el extranjero. Ésta es una afirmación constante dentro del discurso de los entrevistados. Tanto por parte de los procedentes de universidades públicas como de los egresados de universidades privadas.

Añadido a lo anterior, si se estudia un programa de posgrado en México, y que sea avalado por su excelencia en el CONACYT, los procesos de selección y requisitos de ingreso suelen ser bastante duros. Los aspirantes a ingresar a una maestría o doctorado deben pasar varias fases de un proceso de elección, en la cual deben demostrar sus capacidades por medio de un examen de conocimientos generales, entrevistas, y promedio que son aptos para cursar el posgrado. Por ejemplo, para cursar una maestría se pide que el estudiante se haya graduado de la licenciatura con una nota media de 8 en el expediente, mientras que en algunos centros educativos en el extranjero, como en el caso de España, esto no es un requisito, ni excluye a los estudiantes de matricularse en un programa de Máster.

Ahora bien, la trayectoria de los estudiantes mexicanos una vez finalizado el posgrado no puede dejar fuera los datos sobre la inserción laboral de los mexicanos que permanecieron en el país para cursar estudios de posgrado. Si nos enfocamos en aquellos egresados de los posgrados de excelencia avalados por el CONACYT (tanto los de maestría como los de posgrado), encontramos que quienes estudian el posgrado en México deben cumplir con el

requisito de titulación²¹⁸ establecido por el CONACYT. Contrariamente a esta obligación, quienes estudian fuera y no son financiados por el CONACYT para titularse se rigen por los períodos establecidos por los centros de estudio. Es de mencionar que en estos centros educativos las titulaciones doctorales pueden demorar hasta 10 años.

Estas razones simbólicas, sumadas a las razones prácticas de los estudiantes para cursar el posgrado fuera de México, siguen estando detrás de las valoraciones sobre la experiencia en el país de estudios (sobre la contrastación de las expectativas y la experiencia hablaremos en el capítulo ocho).

b) Capital social (redes académicas)

Los estudiantes que lograron la posibilidad de estudiar fuera contaban con un capital de movilidad²¹⁹ (Murphy-Lejeune, 2000). Dicho capital toma forma cuando los estudiantes han conseguido superar las barreras administrativas de los países de estudio. Gran parte de los entrevistados que estudiaron en estos países, contaban a su favor con personas conocidas en el lugar de destino, así como, conocían el sitio o país de estudios con anterioridad a su llegada. Igualmente Gérard y Maldonado (2009) afirman que existen “cadenas de saber” científicas entre México y el extranjero que se refrendan a través del envío de estudiantes hacia los mismos circuitos de movilidad de formación que utilizaron sus profesores.

Si bien, antes de planificar estudiar fuera de México, una gran parte de los entrevistados habían tenido experiencias de movilidad por estudios en el extranjero, identificamos diferencias entre quienes habían realizado un intercambio durante los estudios de primer ciclo y quienes no contaban con una experiencia previa en el extranjero. Para aquellos que no tenían este tipo de antecedentes, resultó un gran esfuerzo construir las redes académicas (que posibilitaran la obtención de las cartas de preadmisión), el hospedaje inicial, la adquisición del idioma (para quienes se formaban en Francia) y el financiamiento del posgrado.

²¹⁸ Los programas de maestrías que cumplen el requisito de excelencia establecido por el CONACYT aseguran que los estudiantes obtengan el grado en dos años, proceso que incluye tanto el cursar las materias de especialización como el desarrollo y la defensa de la tesis.

²¹⁹ Además de los capitales económico, social y cultural propuestos por Pierre Bourdieu, trabajos recientes sobre migraciones internacionales proponen el concepto del capital de movilidad. Murphy-Lejeune (2000) lo define como un conjunto de cuatro características que favorecen la migración estudiantil, y que comparten los estudiantes nómadas: la historia familiar y personal, las experiencias anteriores de movilidad así como las habilidades lingüísticas, las experiencias de adaptación y características de la personalidad del individuo.

Deseos por estudiar fuera son comunes entre los estudiantes de licenciatura y maestría en México, pero no todos albergan la misma flexibilidad, pues hay quienes tienen lazos familiares que los atan a México, como hijos (que si bien como comentamos en las características de los entrevistados en el capítulo 3, no llegaron con hijos a cursar el posgrado, algunos de ellos habían postergado la paternidad y una vez retornados a México incrementaba el número de miembros de la familia) o padres. Además de cargas familiares, algunos se comprometieron a pagar un crédito para financiarse el posgrado, razón por la cual se ven obligados a incorporarse laboralmente al finalizar los estudios para saldar la deuda. Contrariamente, un sector de los entrevistados cuenta con redes sociales tanto familiares como académicas en el país de estudios que logran facilitar su proyecto migratorio.

También la creatividad para conseguir los requisitos que se exigen desde la distancia se hacen evidentes en la planificación y consecución del proyecto migratorio con fines de estudios. Dentro de las luchas más emblemáticas que encontramos en el trabajo sobre terreno conocimos el caso de un estudiante de doctorado en matemáticas en Francia que por no contar con las redes académicas necesarias para obtener la carta de preadmisión y tramitar la beca, planificó un viaje exclusivamente con el fin de conocer a los profesores de la institución en la cual estaba interesado desde un primer momento y a partir de este viaje de toma de contacto, pudo elaborar un proyecto migratorio estudiantil concreto acorde a sus deseos.

“E22- ...como te dije, tenía problemas económicos, no me podía mover y hacer lo que yo quería, me dieron una beca CONACYT para la maestría en México, pero yo necesitaba para apoyar a mi familia. Yo tenía la espinita de estudiar fuera, porque te digo francés que era el único idioma que yo tenía. Fue toda una experiencia. Fue frustrante, porque si estas en México y te quieres venir acá no te pelan. O sea, en mis tiempos no había un sistema de canalización o un sistema de apoyo, o por lo menos yo no lo conocí, porque creo que ahorita ya está Campus France. En mis tiempos no había nada de eso. Me metí a internet, me metí a pescar a ver en qué puedo trabajar, en universidades etc... El problema es que escribes, lanzas redes pero nadie te contesta, entonces fue muy frustrante, porque nada más estabas pidiendo información porque no sabía absolutamente nada. Sobre la beca en México las cosas estaban claras porque CONACYT establece los criterios de selección para obtener la beca. Entonces pues te va a sonar loco, pero ahorré mi dinero y me vine a Francia, para preguntarle a la gente en persona, oiga yo quiero estudiar aquí y quiero estudiar esto, cómo le hago, entonces gracias a eso vieron mi interés y me apoyaron en Jussieu, yo ya tenía contactos, amigos estudiando en Francia (Estudiante del doctorado en Matemáticas, Francia, entrevistado en 2013).

Alcanzar esta meta le llevó tiempo, pues tuvo que conseguir el dinero necesario para lograr ese primer viaje pero gracias a ese tesón, el estudiante nos hizo reflexionar acerca de su tenacidad y seguridad en su elección para estudiar fuera. Es por ello que insistimos, estudiar en el extranjero requiere que los estudiantes cuenten con diversos recursos. Los proyectos imaginados dan cuenta de las diferencias que hay entre aquellos que tienen redes sociales, recursos económicos, un proyecto definido desde el principio y que dominan con anterioridad la lengua del país de estudios. También es destacable el papel de la agencia francesa Campus France, que según afirma el estudiante, actualmente facilita el contacto con las instituciones francesas.

c) Capital de movilidad (repartición desigual de recursos sociales en función de experiencias de movilidad previas)

Aunque anteriormente no habían residido fuera de México por temporadas tan extensas como las que abarca un posgrado, encontramos estudiantes que tenían un acercamiento por estancias durante los estudios universitarios, un viaje familiar o turístico en el país que han elegido como destino de estudios. La situación más recurrente fue la de estudiantes que habían estado de intercambio universitario en la misma ciudad o país en donde ahora estudiaban el posgrado. Ese primer contacto les sirvió como antecedente despertó en ellos el interés de regresar para estudiar en aquella ciudad, aquel país, aquel sitio con el cual se tiene una familiaridad. La ventaja en dichos casos radica en que se han acostumbrado a la cultura del país de estudios en esa experiencia previa y el proceso de adaptación por tanto resulta más sencillo.

“EF7- Llegué a Francia porque durante mis estudios de licenciatura hice un intercambio en Sciences Po de 6 meses; después regresé a México a terminar mis estudios y empecé a postular en el 2010 para hacer una maestría en París. Quería hacer una maestría de negocios, o sea de comercio, y postulé para el ESCP²²⁰ y al EHC²²¹” (Estudiante de Máster en Comercio, Francia, entrevistada en 2011).

“EF3- Había venido en plan de intercambio cultural, me vine cuando estaba en el cambio de la prepa a la universidad, hicimos un intercambio cultural de la prepa, participé en él pero con visa de turista y estuve cuatro

²²⁰ Escuela Superior de Comercio de París.

²²¹ École des Hautes Études Commerciales.

semanas con una familia en Grenoble y una semana aquí en París.”
(Estudiante de Máster en Gestión hotelera, Francia, entrevistada en 2011).

Respecto a la idea de que la educación en el extranjero está reservada para las clases altas, hemos hallado que las becas de movilidad estudiantil han aumentado el monto de estudiantes mexicanos que realizan intercambios universitarios o estudios de posgrado en el extranjero. Estudiar fuera ya no es restrictivo para quienes provienen de contextos familiares menos favorecidos económicamente. Si bien, estudiar en el extranjero permite viajar durante la realización de los estudios, también si se matriculan en programas de posgrado nacionales pueden realizar estancias de investigación fuera de México financiadas por el CONACYT. Incluso cuando una experiencia previa de intercambio universitario puede dotar de una idea más objetiva sobre estudiar en el extranjero, no es una limitante no haber salido del país previamente de cursar el posgrado. Dicho de otro modo, en el actual contexto en donde se puede acceder a la información sobre los sitios de estudios de forma instantánea es posible viajar a un menor costo a centros educativos en el extranjero. Este puede ser uno de los factores explicativos para el incremento del monto de estudiantes mexicanos que acceden a cursar estudios en otros países.

7.2.3. El papel de las redes sociales para la consecución de la movilidad internacional

La planeación que tuvieron que hacer los estudiantes para lograr estudiar fuera de México es un proceso costoso, es una tarea planificada, se requiere un financiamiento y obtener con éxito un visado de estudios. A continuación hablaremos más extensivamente sobre esta etapa. Estudiar un posgrado en el extranjero exige que los estudiantes estén dispuestos a invertir tiempo para lograr la obtención del financiamiento, la aceptación en la institución de estudios, y el trámite de visado.

“E17- Toda la tramitología fue complicada, yo creo que tú y todas las personas que salen, saben que tienes que invertir tiempo y dinero, porque te tienes que pagar esto, la traducción, certificación, apostillar, todo se paga...” (Estudiante de posgrado en cooperación y de Máster de Derecho de la Unión Europea, España, entrevistada en 2009).

Estudiar fuera es un proceso que supone una importante inversión económica, el precio varía en función del país al que desean ir los estudiantes. El costo de solicitar la admisión en

universidades estadounidenses es mucho mayor de lo que se requiere para estudiar en España y Francia. Además quienes están interesados en estudiar en Francia o EE.UU. han de traducir la documentación, entre ellas el título de la licenciatura, pues se requiere pagar un perito traductor avalado por las embajadas de los países a los que se desea ir a estudiar.

“EU2- A diferencia de Europa aquí te cobran por aplicar a cada universidad. Para Inglaterra no me cobraron nada, para Oxford nada, tú aplicas y te aceptan, pero acá no. Te cobran como 90 o 100 dólares y lo exámenes.”(Grupo de discusión en Berkeley, estudiante de doctorado en Ingeniería, EE. UU. Entrevistado en 2011)²²².

La selección del posgrado es una tarea minuciosamente orquestada que supone tiempo, recursos económicos y redes interinstitucionales que hagan posible la obtención de la documentación solicitada por las instituciones financiadoras. El tiempo de planeación para poder ir a estudiar fuera varía en función de los requisitos que tengan que cumplir los estudiantes, pues algunos de ellos no los han conseguido sino hasta que deciden ir a estudiar un posgrado fuera de México.

Otro de los factores mencionados recurrentemente por los estudiantes es que a la hora de seleccionar el posgrado eran conscientes de que contaban con redes sociales hechas previamente a la llegada al país de estudios.

“EF12- Yo empecé a estudiar francés cuando iba en cuarto o quinto semestre... Me regresé a México seguí estudiando francés. Primero me hice novicilla de un francés, él fue a verme a México y luego yo me regresé aquí a estudiar francés, estuve 9 meses en el 2009” (Estudiante de Máster en Business Management, Francia, entrevistada en 2011).

Los estudiantes hacen un primer contacto con alguna persona del país de estudios. En algunos casos ni siquiera se habían planteado cursar el posgrado, sino hasta que visitan a ese conocido. Es entonces cuando deciden la idea de estudiar un posgrado en ese lugar. Es decir,

²²² A pesar de que esta investigación no realiza un análisis del proyecto migratorio de los estudiantes mexicanos en EE.UU. este estudio probablemente tendrá continuación haciendo investigación cualitativa en los EE.UU. Es por ello que se incluye esta cita que pertenece a una pequeña cala que realicé con algunos estudiantes mexicanos en EE.UU., estas palabras muestran el potencial país de análisis de los proyectos migratorios estudiantiles mexicanos en ese país norteamericano.

saben que no llegarán a unos sitios totalmente solos porque encontrarán el apoyo de ese conocido que les ayudará a entender cómo funcionan las cosas en el país de estudios.

“EF5- Aprovechando que no tenía trabajo y que había juntado un poco de dinero me vine a dar una vuelta de turista. Sabiendo que ya había hecho varios contactos, ahí en la escuela, en arquitectura hicimos contactos con franceses, italianos, me vine a dar la vuelta a Francia, Italia y Londres y llegando aquí salí con una amiga francesa que seguía estudiando en una de las escuelas públicas de Francia y cuando yo fui a visitar su escuela, vi un programa de posgrado, me dijo ella “mete tus papeles, igual quien quite y pega”, y pegó y me metí a estudiar el posgrado de urbanismo” (Estudiante de máster en urbanismo, entrevistado en Francia en 2012).

“E15- La primera vez que vine a Europa fue en el 2007, a Francia, de vacaciones estuve viviendo en una ciudad que se llama Lille ya en el 2008 planeo un viaje a La Coruña. Mi novia francesa tiene un trabajo que es de comercial y pues yo me aventé un tour con ella durante 2 meses y ya un mes me quedé en La Coruña establecido, de ahí regresé a México y la verdad es que nunca me había yo planteado estudiar en España” (Estudiante de doctorado en Derecho, España, entrevistado en 2009).

De la cita del caso E5 inferimos que no estaba totalmente convencido de estudiar el posgrado en Francia. No obstante, el contar con redes sociales que facilitarían su llegada lo animó a realizar una formación en urbanismo. Asimismo, las relaciones sociales que tienen los estudiantes antes de matricularse en Francia y España son factores que posibilitan la movilidad hacia esos destinos, e incluso influyen en la selección de la IES para cursar el posgrado. Por ello, podemos decir que las redes son un factor de gran peso en el direccionamiento de la movilidad de los estudiantes y a su vez son un factor decisivo para la superación de los trámites de inscripción.

7.3. Duración de la estancia: una estancia imaginada temporal y formativa

Los estudiantes definen su proyecto imaginado una vez que han valorado los costos, tiempo que requerirá cursar los estudios, el idioma en el que tendrán que rendir cuentas, así como las ventajas que les traerá estudiar en un país y no en otro. El interés fue suscitando la elección de los estudiantes radicaba en las facilidades que a priori ofrecía un país determinado.

“E5-Aquí dura menos la maestría, aquí dura un año y en México cursé dos años de maestría y el doctorado, bueno ahora han cambiado los planes pero es alrededor de 3 años y en México dependiendo del plan en el que te metas es de 3 a 5 años” (Estudiante de Doctorado en Física Médica, España, entrevistada en 2009).

En ese país, tal como lo afirma el entrevistado E1 en la siguiente cita, en España los estudios son más económicos que formarse en una universidad privada en México, además las maestrías son menos largas. Por lo tanto, si valoran como un factor de peso el realizar un posgrado de corta duración, quiere decir que su proyecto inicial no es pasar varios años en el país de estudios. Esto nos revela el tipo de proyecto de estudios imaginado en su duración temporal, lo cual coincide con la hipótesis planteada en el primer capítulo según la cual, las condiciones institucionales del país de recepción pueden modificar el proyecto, pues este se ha planeado con una duración corta (sólo los años que lleve realizar la formación, uno o dos para maestría y entre 3 y 5 –o más- para doctorado).

“E1- Es más barato de lo que yo había visto y la duración. Dura un año en comparación con otros que he visto en EE. UU. Que duran dos años, me atrajo mucho más” (Estudiante de Máster en International Management, España, entrevistado en 2009).

Sumado a eso, en la época en la que entrevistamos a los estudiantes, algunos de ellos pudieron acceder al doctorando en España sólo con la licenciatura, sin haber cursado previamente estudios de maestría. Esto fue posible antes de 2010²²³, pues a partir de entonces (y como se comentó en el capítulo quinto) entran en vigor los acuerdos de Bolonia y el espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En ese entonces debían presentar el Diploma de Estudios Avanzados (DEA) y podían regresar a México, trabajar y seguir desde allá el proceso de elaboración de la tesis doctoral.

²²³ Tal como se expuso en el capítulo 5, España ratificó la Convención de Lisboa en 2009, y aún en 2015 se encuentra en periodo de adaptación a la normativa propuesta para conformar el EEES, en el que los estudiantes cursan 3 años de grado y 2 de máster. Así que durante los años que hicimos el trabajo de campo, en algunos programas aún se requería el DEA para acceder al doctorado. Para los estudiantes que entraban al doctorado, directamente de la licenciatura, el DEA representaba una opción para ahorrarse los dos años de maestría que se exigen en México y en otros países, que suele ser condición necesaria para acceder al doctorado. En México, algunos programas CONACYT contemplan año y medio de clases y seis meses para escritura de la tesis de maestría.

Su proyecto inicial da cuenta de un tipo de idea de movilidad por motivos de estudios en donde no se percibe que la nacionalidad de origen será una barrera en un futuro. A diferencia de los hallazgos encontrados por Baas (2009), quien identifica que los estudiantes hindúes perciben que su pasaporte será un obstáculo para su movilidad trasnacional futura. Los estudiantes mexicanos que entrevistamos no ven como rémora tener un pasaporte mexicano; al contrario ellos se perciben como individuos con capacidades que pueden moldear su futuro sin que la nacionalidad sea una limitante (este aspecto lo trataremos en el capítulo cuatro de esta tesis).

“EF8- Estuve 4 años viviendo en el DF, bueno no cuatro años, la universidad la hice en el DF y después estuve viviendo en Sudáfrica por medio de una asociación que se llama AISEC, es un organismo para hacer prácticas laborales en otro país, tiene un costo y toma tiempo encontrar una práctica en otro país, porque necesitas de una empresa que requiera esas características que tú tienes, si una empresa de seguros necesita a un administrador, yo apliqué para el puesto, fui aceptada y estuve 3 años, después regresé a México y obtuve una beca para estudiar en Alemania por un año, en turismo y más tarde me fui a China, y a México sólo para cambiar maletas y después me fui a China”. (Estudiante de maestría en museología, Francia, entrevistada, 2011).

De hecho, aunque entre los entrevistados hay excepciones a este caso, tal como la confirma EF7 cuando los estudiantes hacen un recuento sobre su trayectoria de movilidad pasada, antes de comenzar el posgrado, uno puede darse cuenta que no es su primera experiencia de movilidad internacional. Se trata de estudiantes que tienen dominio de idiomas, que entienden la importancia de la movilidad durante los estudios para dotarlos de los recursos necesarios que les brinden una mejor posición social.

Conclusión capítulo 7.

Tanto el sistema productivo como el legislativo mexicano determinan las condiciones laborales que tendrán los egresados una vez finalizados los estudios de grado. Si bien las legislaciones nacionales mexicanas regulan los parámetros educativos, el sistema productivo nacional determina los empleados que se requerirán para cubrir las demandas de producción en el país. Así mismo, las legislaciones nacionales para formar y emplear a los ciudadanos de México deberían ir en la misma sintonía que los cambios que ocurren en la economía de un Estado. Sin embargo, en ocasiones su adecuación acontece en una temporalidad diferente (véase el capítulo 4).

El Sistema de Educación Superior (SES) nacional puede formar a multitud de mexicanos, pero si el mercado de trabajo no los emplea de acuerdo a sus aspiraciones, éstos buscarán la forma de alcanzarlas. Los egresados SES insatisfechos por las condiciones laborales que tienen, consideran que estudiar un posgrado es una estrategia para lograr mejores expectativas de inserción laboral –ver el epígrafe 7.1.1. de este capítulo-.

Los detonantes de la movilidad estudiantil mexicana hacia el extranjero son varios. Por ejemplo, algunos mencionan un deseo por aprender otra lengua o conocer otra cultura. Algunos otros muestran una voluntad por acumular experiencias de vida. Sin embargo, dentro de los detonantes recurrentes que se encontraron en nuestras entrevistas podemos mencionar: la insatisfacción con el trabajo que se obtiene al egresar de la licenciatura; la ausencia de formaciones buscadas por los estudiantes; y el prestigio que en México se asocia con estudiar fuera del país – ver el epígrafe 7.1.-. Las dimensiones de las insatisfacciones laborales encontradas en este capítulo se relacionan con las condiciones laborales poco favorables, como puede ser un salario que no se percibe adecuado a las tareas que realizan en sus puestos de trabajo. Estas condiciones estructurales que se originan en México funcionan como motivaciones que impulsan a los mexicanos a planificar una estrategia de mejora profesional cuyo eje es un proyecto migratorio para formarse allende las fronteras mexicanas.

En este capítulo encontramos dos tipos de perfiles según los tipos de proyectos de formación imaginados –ver figura 25-, aunque ambos vislumbran una trayectoria formativa en el extranjero de carácter temporal, se diferencian en que hay un **perfil de estudiante** que se encuentra **restringido por compromisos que ha adquirido en México**, como pueden ser: el retorno a una plaza de profesor, la devolución de un crédito, el compromiso de retribuir a México por haber sido beneficiado por una beca o cargas familiares a las que debe atender una vez finalizado el posgrado (hijos –véase sección 7.2.2.- o padres adultos mayores). El **segundo perfil** corresponde a un tipo de estudiante flexible que no tiene cargas que determinen su regreso al país de origen y dicha apertura le da la concisión de ser potencialmente un recurso humano **global abierto a establecerse en el extranjero**.

Para los estudiantes entrevistados estudiar fuera es inicialmente un proyecto temporal, de ida y vuelta. Sin embargo, esos planes de retorno se ven impactados por los factores institucionales que los estudiantes encuentran en los países de estudios (tema que abordaremos en el capítulo 8). Así pues, cumpliendo los objetivos de nuestra investigación, encontramos que hay diversos proyectos imaginados que buscan mejorar las condiciones de

los estudiantes algunos se vinculan con la formación académica, otros con el mejoramiento en las condiciones laborales a la vuelta. Sobre la categorización, la cual dará cuenta de un uso aplicado de la *Teoría Fundamentada*, presentaremos los tipos de estudiantes de acuerdo a los proyectos que trazan una vez finalizado el posgrado, ésta será una materia que pondremos en discusión tanto en el siguiente capítulo (véase el capítulo 8) como en las conclusiones.

Así mismo, como vimos en líneas precedentes, cursar un posgrado en el extranjero no es una experiencia que se concrete en poco tiempo: es un proceso que requiere planeación, organización, medios económicos y contactos en la institución de estudios. El proyecto imaginado corresponde a la gestación de la idea para construir el proyecto migratorio con fines de estudios –véase epígrafe 7.2-. Es la antesala de la movilidad, puesto que en esta etapa los estudiantes sopesan los beneficios que les traerá el profesionalizarse fuera de México. Es precisamente en este momento de análisis cuando podemos afirmar que para los mexicanos el formarse en el extranjero a nivel posgrado, efectivamente, se vislumbra como un proyecto de movilidad, apreciándose la distinción entre esta experiencia que se plantea con carácter circulatorio y no como una migración que se origina como un proyecto de instalación en el destino de estudios, mismo que podría ser comenzado por motivos estudiantiles.

Ambos países representan una oportunidad de aprovechamiento porque en Francia y España los mexicanos entrevistados afirmaron que existían de formaciones que no se imparten en México –ver tabla 29 página 287-. En la selección del destino de estudios sopesan dos factores: una expectativa de realizar las prácticas profesionales del posgrado y un plan de profesionalización conjunta de pareja.

Además, encontramos dos lógicas que motivan a los mexicanos a estudiar un posgrado fuera según el país de destino y que son:

- **La lógica utilitarista en España:** el objetivo del proyecto migratorio es la adquisición de un posgrado obtenido en un país europeo. La estrategia de los estudiantes se basa en aprovechar la ventaja idiomática para facilitar el curso de los estudios de posgrado, así como, la concesión de una beca en España, si bien una parte de los entrevistados no habían considerado este país para realizar estudios de posgrado, lo seleccionan por ser el sitio de obtención de una beca. Igualmente, valoran al país porque algunas formaciones de posgrado les permite realizar una movilidad intraeuropea en el curso de los estudios. Finalmente, en éste país los estudiantes valoran el poder obtener un título de Máster en un año y

a menor costo, por lo que el menor pago y menor la duración del posgrado hace atractiva la idea de estudiar en España.

- **La lógica de prestigio en Francia:** Lograr un reconocimiento gracias a la excelencia en los estudios de posgrado. Se basa en la adquisición de una titulación de las instituciones francesas que a su vez son mayormente reconocidas a nivel mundial. Dentro de la decisión de los estudiantes entrevistados, vimos que sopesan las preferencias lingüísticas por Francia y no por EE.UU. (conocimos proyectos de estudiantes que no les interesaba formarse en EE.UU. por desacuerdos ideológicos con dicho país norteamericano). Así mismo, este proyecto migratorio busca obtener ventajas de un conocimiento de la lengua francesa anterior a la decisión de cursar el posgrado en Francia y de un gusto ya adquirido desde México por la cultura francesa. Entre los entrevistados encontramos casos de estudiantes que durante el grado universitario experimentaron movilidades previas hacia España y, conociendo el contexto, prefirieron intentar Francia para cursar el posgrado porque consideraron que un título francés tendría más prestigio.

“EF17-Yo me quería ir a España porque me fascina... pero España es como más de fiesta, como que el nivel académico depende de qué escuelas pero es como cuando fui a estudiar ahí en el intercambio del TEC, la verdad, yo tenía un buen nivel y ahí bajé mi nivel, aquí no. Entonces mis papás querían que yo viniera a Francia y yo me quería ir a España, y entonces me puse a pensar qué iba a ser mejor para mí en el futuro... dije va a ser mejor Francia, porque implica un esfuerzo más grande hacer una maestría en un idioma que no es el tuyo. Dije si regreso con un diploma de Francia va a valer más que un Diploma de España”. (Estudiante de máster en Business Management, entrevistada en 2011 en Francia)

Dentro de las temporalidades para planificar el momento de partida, encontramos casos de estudiantes que tardaron entre dos y cuatro años para conseguir la institución, el financiamiento o asegurar una plaza fija en México antes de aventurarse a cursar el posgrado. Esto nos deja claro que existe un proyecto que involucra un beneficio mayor y que se evalúa con respecto al tiempo invertido en el planteamiento.

**CAPÍTULO 8. EXPERIENCIAS Y TRAYECTORIAS
CONTRASTANTES DE LA MOVILIDAD ESTUDIANTIL
MEXICANA DE POSGRADO EN FRANCIA Y EN ESPAÑA**

Todos los proyectos migratorios de nuestros entrevistados (expuestos en el capítulo anterior) comenzaron con un objetivo inicial: cursar estudios en el extranjero y volver a México una vez finalizado el posgrado. La facilidad con la que concretaron la primera etapa (véase en el capítulo 2 la definición del proyecto imaginado) de la trayectoria formativa (TF) variaba en función de la capacidad que tenían durante la planeación (etapa 2 de la TF), de movilizar los recursos sociales que los estudiantes adquirieron en México. El presente capítulo trataremos la experiencia de los estudiantes en Francia y España durante sus formaciones (tema que tiene un peso importante a la hora de determinar las condiciones en las que se encuentran los estudiantes en el país en el que realizan sus estudios). Igualmente, presentaremos de forma esquemática las TF que encontramos de acuerdo a las características de los estudiantes.

Para lograr el traslado a Francia y España, por parte de los estudiantes sujetos de esta investigación, es necesaria la movilización de tres capitales: económico, cultural y social (para conocer las definiciones de los capitales véase el prefacio y el capítulo dos).

- El capital económico influye en la forma en que los estudiantes costean su traslado. El coste que supone la realización de estudios fuera de su país de origen incluye gestiones como la obtención de la documentación y su posterior envío hacia el país de estudios. La disponibilidad de capital económico que garantice su estabilidad y permanencia en el país de destino, bien por medio de un préstamo, beca o recursos familiares, es decir, el montante de esta financiación, ya sea por vía formal o informal, es un indicador básico del origen social de los estudiantes. Hay estudiantes que ni siquiera pensaron en solicitar créditos o beca porque contaban con el apoyo de sus padres o ahorros propios, sobre todos esto sucede mayormente entre quienes cursan un posgrado en Francia²²⁴. Los recursos familiares sirven de medio de subsistencia cuando el estudiante debe recurrir a ellos para concluir sus estudios.
- El segundo capital que entra en juego es el cultural. La elección del centro de destino para la realización de estudios de posgrado no es aleatoria. El estudiante sopesa a sus conocimientos previos, titulaciones, dominio de idiomas, etc... que lo situarán en mejores o peores condiciones para conseguir un financiamiento. Ejemplo de ello es

²²⁴ Este hallazgo coincide con los datos presentados en el capítulo 6, en el que mostramos que el 80% de los estudiantes mexicanos que solicitaron un visado para estudiar en Francia lo hacen sin beca.

la convocatoria de beca de estudios del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT)²²⁵, cuyo requisito para su obtención entre otros, es aprobar el examen de inglés TOEFL, aun cuando si se selecciona un destino de habla hispana como podría ser el caso de aquellos estudiantes que eligen cursar el posgrado en España. Además para aquellos que elijan cursar el posgrado en un país donde se hable otra lengua, como en el caso de Francia, adicionalmente al TOEFL se les solicitaba comprobar un nivel B2 de su lengua francesa. Para aquellos solicitantes cuyas familias no han invertido en el aprendizaje idiomático, la puesta en marcha de su proyecto de formación en el extranjero precisa de un plus económico para poder costear el aprendizaje de estos idiomas.

- En tercer lugar nos encontramos con el capital social de los estudiantes. Posibilita la creación de contactos académicos que simplifican la obtención de documentación en la universidad de origen, así como la facilidad de acogida en el Centro de destino. De la misma manera que para otros colectivos de migrantes, las redes sociales y/o familiares de los estudiantes sirven de apoyo y acogimiento en la llegada al país de estudios. Estas redes se pueden fortalecer en la medida en que los estudiantes se encuentran con otros homólogos que comparten un proyecto formativo común en el extranjero. Cuanto más capital social en el país de destino de los estudios, el estudiante contará con mayor información y apoyo relativo, no sólo a aspectos académicos, sino también de estancia que les simplificará la llegada al país de estudios.

En este capítulo partimos de la definición del *habitus* estudiantil y vamos descendiendo para abordar la movilización de los capitales, si bien, ocurre de forma diferente en función del país y disciplina de estudios. Nuestro análisis va descendiendo en concreción hasta llegar al caso central de esta investigación: las trayectorias formativas de los estudiantes mexicanos de posgrado en Francia y España. Finalmente determinamos los tipos de perfiles que conforman dichas trayectorias.

²²⁵ Para conocer más información sobre estas becas véase el capítulo 4.

8.1. Entre el *habitus* cosmopolita y el *habitus* del migrante: una dicotomía en la experiencia estudiantil mexicana en Francia y en España

Además del capital de movilidad²²⁶-que comparten los estudiantes nómadas- (definido en el capítulo 7) o como ha sido denominado por López (2013) “capital viajero”, y por otras investigaciones (Pinto, 2013 y 2014) ha sido referenciado como los *habitus* de los estudiantes internacionales.

Efectivamente, estudiar fuera puede ser para los estudiantes una experiencia grata o desagradable. Se considera positiva en el caso de aquellos estudiantes que han tenido antecedentes que facilitaron su adaptación, es decir cuentan con un *habitus* que hemos definido como “cosmopolita”, puesto que les permite una mejor integración y acomodación a la sociedad del país de acogida.

“Los *habitus* son principios generadores de prácticas distintas y distintivas –lo que come el obrero y sobre todo su forma de comerlo, el deporte que practica y su manera de practicarlo, sus opiniones políticas y su manera de expresarlas difirieren sistemáticamente de lo que consume o de las actividades correspondientes del empresario industrial-; pero también son esquemas clasificatorios, principios de clasificación, principios de visión y división, aficiones diferentes. Establecen diferencias entre lo que es bueno y lo que es malo, entre lo que está bien y lo que está mal, entre lo que es distinguido y lo que es vulgar, etc., pero no son las mismas diferencias para unos y para otros. De este modo, por ejemplo, el mismo comportamiento o el mismo bien puede parecerle distinguido a uno, pretencioso u ostentoso a otro, vulgar a un tercero. Pero lo esencial consiste en que, cuando son percibidas a través de estas categorías sociales de percepción, de estos principios de visión y de división, las diferencias en las prácticas, en los bienes poseídos, en las opiniones expresadas, se convierten en diferencias simbólicas y constituyen un auténtico lenguaje. Las diferencias asociadas a las diversas posiciones, es decir los bienes, las prácticas y principalmente las maneras funcionan en cada sociedad a las maneras de las diferencias constitutivas de sistemas simbólicos, como el conjunto de fenómenos de una lengua o el conjunto de los rasgos

²²⁶La historia familiar y personal, las experiencias anteriores de movilidad así como las habilidades lingüísticas, las experiencias de adaptación y características de la personalidad del individuo Murphy-Lejeune (2000).

distintivos y de las desviaciones diferenciales que son constitutivos de un sistema mítico, es decir como signos distintivos.” (Bourdieu, 1999: 20)

Por tanto las trayectorias de los individuos están determinadas por estructuras sociales, dinámicas institucionales, creencias o valores y, como hemos visto en las reflexiones que argumenta Bourdieu (1999), es a eso a lo que se refiere el *habitus*; justamente, es el esquema de percepción y acción para participar y disputar los lugares de lucha de los sujetos. Mientras más cosmopolitas sean sus *habitus*, los estudiantes mexicanos se adaptan mejor y llevan a cabo una Trayectoria Formativa (TF) percibida en la mayoría de los casos como una experiencia grata en el país de estudios.

8.1.1. Una adaptación simplificada: un *habitus* cosmopolita

La Real Academia de la Lengua Española (RAE), define cosmopolita como: “Dicho de una persona: Que considera todos los lugares del mundo como patria suya.” El *habitus cosmopolita* facilita la integración de los estudiantes en el país en el que realizan sus estudios, y les permite adaptarse de mejor forma, ya que los estudiantes son capaces de flexibilizar sus esquemas de identificación con su terruño. Otros autores han denominado a este tipo de comportamiento como “cultura internacional” (Wagner, 1998). Y es que esta suerte de plasticidad se asocia con una aculturación que hace relegar a su cultura de origen y juega a favor de los estudiantes, pues les permite realizar una valoración de la cultura de acogida que conlleva a una negociación de códigos culturales aprendidos en el país de origen. Por otra parte, los estudios urbanos sugieren que los individuos que habitan en urbes desarrollan un capital urbano, de igual forma que existen enclaves cosmopolitas en los que se distinguen diferentes niveles de urbanidad (Lévy y Haegel, 1997).

Por lo que vemos, el *habitus* cosmopolita que los estudiantes pueden poseer se vincula a ser ciudadano, móvil, universal y abierto a otros lugares, características todas resultantes de las experiencias previas en el extranjero de este colectivo, que coinciden con el “capital de movilidad” (Murphy-Lejeune (2000) y “capital viajero” (López, 2013). La mayoría de los entrevistados provienen de este tipo de contextos por consiguiente, estos usos podrían ofrecer claves sobre los aspectos que resultan positivos para su estancia.

“E5- Lo que no me parece del sistema español, el idioma creo que les falta mucho en cuestión uso de otras lenguas entre los alumnos españoles, para entrar a este doctorado a mí me ponían muchos obstáculos porque era nutricionista pero hay chicos que no saben inglés y debes tener lecturas en inglés, por ejemplo, tuvimos cátedras de unos doctores de Dinamarca, otro de Estados Unidos, otro de Inglaterra, -buenísimos y obviamente las cátedras eran en inglés- los doctorandos no quisieron participar porque no entendían y fueron a quejarse porque la conferencia era en inglés, o sea, ¿cómo te puedes quejar si eres tú el de la responsabilidad de tener otro idioma si estás a ese nivel? Por lo menos a mí me impactó muchísimo. No obstante, hay aspectos positivos en el sistema educativo español, como el que pudiera entrar a un doctorado sin cursar dos años de maestría.” (Estudiante de doctorado en alto rendimiento deportivo, entrevistada en España en 2009)

“EF15- Antes de venir a Grenoble, ya había leído que esta ciudad era el “Silicon Valley de Francia”, situación que también influyó para escoger la escuela. Yo imaginaba una ciudad en la que se vivía un ambiente de innovación, lleno de emprendedores (como en el verdadero Silicon Valley de California), pero la verdad es que no es así. Si no fuera por las revistas y algunos periódicos, sería muy difícil darse cuenta que esta ciudad es el centro de innovación en nanotecnología de Francia y Europa. Hay pocos emprendedores y, por lo que veo, la tecnología que se desarrolla se vende a otros lugares. En ese aspecto no es como yo la imaginaba. Por otra parte hay muchas asociaciones que proponen actividades multiculturales, la ciudad es pequeña pero dinámica, me gusta escuchar varios idiomas en las calles.” (Estudiante de máster en sistemas de información y sistemas reactivos, entrevistado en Francia en 2011).

Otro tipo de *habitus* cosmopolita muestra una relación con lo que Nedelcu (2012) denomina *habitus* transnacional. Se basa en la interacción a partir del uso de nuevas formas de comunicación que han surgido en la era digital. Nuestros entrevistados afirman utilizar tanto las redes sociales como Skype en los dos países, con la diferencia de un uso extendido de la telefonía convencional en Francia por las tarifas que reducen el costo de comunicarse a México y a otros países.

“EF17- Por teléfono tenemos un paquete que incluye como 30 países y entre ellos México y está re bien. Antes me comunicaba por Skype y ahora por teléfono normal.” (Estudiante de maestría en Business Management, entrevistado en Francia en 2009)

“E1- Me comunico por Skype.” (Estudiante en International Management, entrevistado en España en 2009)

“E5- Por Facebook y Skype.” (Estudiante de doctorado en alto rendimiento deportivo, entrevistado en España en 2009)

Finalmente, un estudio realizado en Portugal sobre “la forma en que se da la relación entre la construcción de socio-espacialidades y la producción de la identidad cultural de estudiantes en situación de movilidad” (Campos y Correira, 2011) afirma que “hablar de cosmopolitismo es hacer referencia a una transformación del autoentendimiento como resultado de cuestiones de las vinculaciones globales²²⁷”. Estos autores analizan la movilidad estudiantil relacionada con el papel que tiene la “cosmopolitización del gusto” en la configuración de redes y sistemas globales. Así mismo, este cosmopolitismo es una expresión de la modernidad que transforma las formas culturales en espacios que apuntan a una transformación del mundo social (Campos y Correira, 2011).

EF7- “Lo que es muy interesante aquí es que tienes la oportunidad de estar en empresas multinacionales a un nivel en el que te puedes mover a todas las ciudades, no sé, si entras a BCG consulting pues tienen oficinas en todo el mundo puedes tener misiones en Delhi o en México entonces eso es mi interés estar en una empresa en la que te permite vivir en diferentes lugares.” (Estudiante de maestría en comercio, entrevistada en Francia en 2011)

Es por lo anterior que el *habitus* cosmopolita estudiantil²²⁸ está enmarcado en las relaciones que posibilitan el uso de las tecnologías, en las capacidades de adaptación, en los gustos globales que pueden tomar forma de actividades de ocio, posibles realizar tanto en México como en Francia y España.

8.1.2. Una adaptación difícil: habitus del migrante.

Contrariamente al *habitus* cosmopolita, existe una forma de dominación por parte de la sociedad de acogida, tales hallazgos dan cuenta de sentimientos de subordinación e inferioridad de los estudiantes extranjeros en París (Agulhon y Xavier de Brito, 2010, citadas en Pinto, 2014).

²²⁷ Traducción propia de la frase original en portugués.

²²⁸ El caso más ejemplificado del *habitus* cosmopolita, según Campos y Correira (2011) es el de los Erasmus, se les considera cosmopolitas porque comparten una noción inconsciente de que existe un mundo común que puede ser vivido a través de una experiencia colectiva del escenario global.

Tabla 30. Relatos de los estudiantes sobre discriminación y las dificultades de integración en España según la ciudad de estudios.

Ciudad de estudios	Relato
Barcelona	“E1- Estudié en Barcelona. No me sentí muy integrado con los catalanes porque pienso que son cerrados y la cuestión social hacia los inmigrantes es delicada, tanto por la situación económica que vive España, como por la fuerte inmigración que han tenido en la última década.” (estudiante de máster en International Management, entrevistado en España en 2009)
Sevilla	“E2- Todavía no logro integrarme por completo, es muy cerrada la sociedad” (estudiante de doctorado en Física Médica, entrevistada en España en 2009)
Sevilla	“E5- Mal, muy mal, en cuestiones sobre todo de estudiantes, me echaban mucho veneno, me hacían comentarios muy groseros, yo siento que el español sí es elitista y racista sobretodo. Lo que te digo hay muchos problemas de indocumentados. Entonces no les importa si soy latina mexicana que vengo a estudiar, para ellos soy una latina y punto. Yo la verdad soy morena y no tengo cara de escandinava, ni de austriaca, nada que ver. Entonces soy latina y a ellos no les importa si soy latina mexicana o latina brasileña, latina ecuatoriana. Para ellos soy latina para ellos los latinos son migrantes casi todos. La verdad no me han tratado muy bien, en el metro que te pongan cara, literal como si tuviera lepra, a veces se sientan junto a mí y digo bueno que apesto, entonces bueno por mí mejor así con el calor de Sevilla y si se me pegostea, pero pues dices qué onda no y bueno, me visto mal, no sé. ¿Huelo mal? O ¿qué les pasa?” (estudiante de doctorado en Alto Rendimiento Deportivo, entrevistada en 2009)
Valencia	“E16- Híjole es muy complicado, o sea meterte a los círculos de los españoles a mí se me hace complicado.” (estudiante de doctorado en Movilidad Humana entrevistado en 2009)
Barcelona	“E11-Al principio es que estaba sorprendida porque yo me los encontraba en la escalera de frente, les decía hola y ellos ni me contestaban. No porque ellos no me contesten, yo voy a tener cara de enojada todo el día. Son muy secos, aquí en Cataluña.” (estudiante de doctorado en Población, entrevistado en 2009)
Barcelona	“E14- Yo creo que nuestra integración es nula, nadie te integra” (estudiante de doctorado en Población entrevistado en 2009)
Valencia	“E13- Yo conozco pocos valencianos y, más bien, te relacionas con los estudiantes internacionales del máster o del programa en el que estas. Hay muy pocos valencianos entre mis amigos, yo diría que el círculo más grande es de sudamericanos y de africanos del Magreb. Yo definiría mi integración como observador de una sociedad que es ajena a mí.” (estudiante de doctorado en Sociología, cuestionario complementario 2013)
A Coruña	“E15-Los autóctonos, en general, llevaban otro ritmo de vida por lo que socialicé menos con ellos. Los encontré menos abiertos que el resto.” (estudiante de doctorado en Derecho, entrevistado en 2009)
Córdoba	“E30- Ahora que pienso he vivido y no, la discriminación. Siempre que alguien me miraba por la calle o conocía gente nueva reconocían la belleza de mis rasgos más indígenas, el color de mi cabello, el tipo de mis ojos y me sentía muy bien; no obstante, era común que las personas no me creyeran universitaria. Un día, en el bus, un señor me preguntó después de conversar un poco, “¿y tú dónde limpias?”. Luego, tuve una profesora que me corregía los trabajos porque “yo no hablaba un buen español” (es decir, no el de España).” (estudiante de doctorado en Sociología rural, cuestionario complementario 2013)

Fuente: Elaboración propia

Similares sentimientos fueron relatados por los estudiantes que entrevistamos en España, quienes mostraron estas características y afirmaron haber tenido dificultades para su integración por haber sido discriminados.

Las experiencias de los estudiantes demuestran que estos factores no son puente para la integración. “Estas condiciones explican, entre otras, el relativo aislamiento entre estudiantes extranjeros y que resulta una característica común de varias experiencias migratorias (Agulhon y Xavier de Brito, 2010: 19)”. A partir de los discursos de los interlocutores, hemos rechazado la hipótesis inicial planteada al comienzo de la investigación, en la que consideramos que sería más fácil integrarse al contexto español, dadas la cercanía cultural e idiomática, creándose partido por un pasado histórico con antecedentes coloniales, y puesto que en ambos países se comparte una cultura predominante católica. Esto se explica porque la cultura va más lejos y más hondo que el manejo del idioma, integrarse culturalmente es también entender las claves sociales de la lengua en el sitio donde se estudia.

Estos relatos no son casos aislados de estudiantes que afirman haber experimentado poca integración con los autóctonos de España, sino que los resultados aportados por el estudio Encuesta MOV_ES²²⁹ sobre movilidad estudiantil Erasmus confirman que: “Los estudiantes incoming²³⁰ en las universidades españolas echan en falta una mayor interacción con los estudiantes autóctonos” (Encuesta MOV_ES, 2015).

En la anterior tabla exponemos los relatos de los entrevistado en España, en ellos se puede encontrar una dificultad para integrarse a la sociedad del país de estudios y a su vez la discriminación que experimentaron (véase tabla 30). Los estudiantes que realizan una estancia en las universidades españolas valoran notablemente por debajo las relaciones de amistad que han podido tejer con los estudiantes autóctonos frente a las que han establecido con otros estudiantes internacionales” (Ibíd.: 27). Si bien, España es el país que recibe el mayor monto de estudiantes Erasmus²³¹, a su vez ofrece un contexto en el que la integración es harto complicada.

Con respecto al caso de Francia se debe considerar que la mayor parte de los entrevistados estudiaban en París²³². Las respuestas sobre las dificultades de integración fueron menores

²²⁹ Observatorio de la Participación y Condiciones de Vida de los Estudiantes Universitarios en España realizado por la Universitat de València.

²³⁰ Se refiere a los estudiantes que ingresan a España con motivos de movilidad.

²³¹ Por ejemplo, en el curso 2010-2001 recibió a 37,433 estudiantes Erasmus.

²³² Como lo comentamos en el capítulo, cuando describimos las ciudades francesas que concentran a la mayoría de los estudiantes mexicanos que cursan posgrados en Francia, es una de las ciudades más

que las facilitadas por aquéllos que estudiaban en ciudades españolas. En la siguiente tabla pueden leerse dichos discursos (ver tabla 31).

Tabla 31. Relatos de los estudiantes sobre la integración en Francia según la ciudad de estudios.

Ciudad	Relato
París	“EF5- Aquí son como más cerrados, ¿no?, es difícil hacer amistad con las personas de aquí, son buenas personas pero su cultura es diferente, no se abren, hay que tratarlos más.” (estudiante de máster en urbanismo entrevistado en 2011)
París	“EF8- Los compañeros son muy individualistas, yo creo que tiene que ver con las Ciencias Humanas en Francia.” (estudiante de máster en museología entrevistada en 2011)
París	“EF12- Siento que no es tan fácil hacerte amigo de un francés, son cerrados, pero una vez que te aceptan, ya te aceptan bien. Yo tengo súper buenos amigos franceses” (estudiante de máster en Business Management, entrevistada en 2011)

Fuente: Elaboración propia

Si bien únicamente tres entrevistados encontraron dificultades para socializar en la ciudad francesa en donde se formaban, hay que traer a colación que París es un tipo de ciudad en la cual conviven personas de múltiples procedencias y nacionalidades, lo que puede influir en atenuar las dificultades de adaptación y socialización (véase tabla 31). Así pues, el hecho de que los estudiantes no experimentan el aislamiento relatado por los mexicanos en España, es debido a que la capital francesa les abre posibilidades de socialización e integración más amplias (es decir una socialización que ocurre tanto con los parisinos como con otros colectivos).

8.1.3. Las actividades de ocio

Todas estas formas de inserción en la sociedad del país de estudios requieren no sólo recursos sociales, sino habilidades relativas al dominio de lenguas y gustos supeditados a recursos económicos. Es por ello que nos cuestionamos si el *habitus* cosmopolita está relacionado con el origen social de los estudiantes ya que entre los entrevistados afirman haber tenido dificultades económicas para llevar a cabo actividades de ocio en la sociedad receptora. En los siguientes dos extractos de las entrevistas, éstos relatan las precariedades padecidas tanto en ambos países a la hora de realizar algunas actividades de socialización.

caras, pero concentra a una gran variedad de Instituciones de Educación Superior con tradición, prestigio y reconocimiento mundial.

En ellos podemos hallar que las actividades cotidianas que para sus compañeros de estudios autóctonos son accesibles, para los estudiantes mexicanos se ven limitadas por la escasez de recursos económicos. Cabe tomar en cuenta que quienes realizan estudios de posgrado reciben becas que no siempre cubren la totalidad de sus estudios, además de que no todos perciben las mismas cantidades y permanecen subsistiendo con poco dinero mientras finalizan el proyecto de estudios que iniciaron.

“EF4- Pues ahorita hago ejercicio, a veces salgo con los del trabajo, el problema de París es que si sales una vez te puedes acabar tu sueldo en una salidita, o simplemente salir 3 o cuatro veces al mes son 400 euros, un vaso en cualquier bar te puede costar 10 euros y ese es el problema, como no conozco muchas personas no salgo. (Estudiante de máster en Empresas y Marketing, entrevistado en Francia en 2011)”

“E11- Igual y sí las hay pero yo no tengo el dinero para hacerlas a mí me gustaba ir a conciertos o de vez en cuando a teatros y aquí no hay teatros económicos como en el DF. (Estudiante de doctorado en población, entrevistado en España en 2009)”

Sin embargo, al conocer las actividades de ocio que practican los estudiantes nos percatamos que durante su estancia en Francia, así como en España, estos ganan en calidad de vida y pueden realizar actividades que en México no acostumbraban, tal vez porque la socialización se produce en otros sitios, como pueden ser las características particulares de los entornos naturales que existen en las ciudades de las que son originarios²³³.

“EF10- Yo creo que aquí en Francia hemos descubierto que hay toda una oferta, una gama de posibilidades para disfrutar el ocio, el tiempo libre, cosa que no existe en México, hay bibliotecas cada 5 cuadras, esos grandes espacios para correr, donde la gente sale a disfrutar, los fines de semana la gente sale a disfrutar el día, si hay sol por ejemplo, albercas municipales dónde la gente puede ir a nadar a un bajo costo, en México a pesar que el nivel de vida es más, por ejemplo el salario es más bajo que aquí, una persona que accede a eso de alberca es mucho más caro. Quizá también sea que estamos en París, es una ciudad llena de eventos. Finalmente si se ha modificado mucho, hay muchas cosas que hacer y que disfrutar aquí el problema es tener tiempo y estar al tanto de los eventos que hay, sobre todo en verano. (Estudiante, entrevistado en Francia)”

²³³ Los entornos naturales en México dependen del clima y tipo de vegetación de la zona de residencia, así; por ejemplo, mientras en la Ciudad de México podemos encontrar parques en ciudades del norte del país, como en el caso de Tijuana la vegetación es semidesértica, hay pocas zonas pensadas para la socialización en áreas verdes.

“E16- Salir a caminar en las montañas, salir con amigos por la ciudad y alrededores, internet. (Estudiante de doctorado en Movilidad Humana, entrevistado en España en 2009)”

“E31- Acostumbro salir al aire libre, paseos por la montaña/playa, prácticamente conozco toda la Comunidad Valenciana. Leo, escucho música y algunos programas de radio y tv de México. (Estudiante de doctorado en Sociología Rural, cuestionario complementario 2013)”

En este sentido el residir en las ciudades donde cursan el posgrado les permite entablar contacto con la naturaleza, dar paseos por el campo, recorrer la ciudad en donde viven en patines, etc. Así pues los estudiantes pueden disfrutar de las posibilidades que les da la sociedad de acogida y éstos valoran de forma muy positiva su consecución. Conocen nuevas formas de aprovechar su tiempo libre, dado que las ciudades de destinos de la mayor parte de nuestros entrevistados, disponen de mejores comunicaciones que las de origen; ahorran en tiempo de desplazamientos y pueden dedicarlo a otras actividades como leer, cocina, ir a conciertos o a exposiciones.

“EF1- Me gusta mucho la música, el arte, ir a la ópera, al ballet, hacer muchas cosas que muchas veces en México no tienes la oportunidad de hacer o disfrutar, museos, hay muchas exposiciones muy buenas, me gusta mucho andar en bicicleta, ir al gimnasio, leo. (Estudiante de doctorado en Microbiología, entrevistado en Francia en 2011)”

“E6- El ocio sí es muy distinto, a mí me gusta mucho la música clásica y entonces si se compara el DF con Santiago de Compostela, en Compostela encuentras muy buenos conciertos se te facilita moverte a ciudades mucho más rápido y barato para ver ciertos conciertos. (Estudiante de doctorado en Ciencias Políticas, entrevistado en España en 2009)”

“EF6- A mí me gusta mucho la cocina, entonces me la he pasado muy bien aquí, conocido muchas cosas, en momentos de ocio, cocino, bueno aquí hay mucha literatura acerca de gastronomía, muchos lugares en donde comprar el material, en ese sentido me ha ido bien, puedes tomar cursos, puedes hacer muchas cosas. Todo, todo, hay muchos blogs que están en francés y cursos que puedes tomar de un día, de una hora. También hacemos patines. Vamos a un grupo que se reúnen el domingo a las 2 y salen de cerca de la bastilla y hacen un recorrido los domingos que dura 3 horas, ese tipo de actividades no hacía en México. (Estudiante

de doctorado en Matemáticas Aplicadas, entrevistado en Francia en 2011)”

En otros casos no todo es tan positivo y cuesta adaptarse a las actividades, ya sea por la cultura o por el precio. Encontramos que tanto en el contexto francés como en el español no es tan fácil realizar las mismas actividades de ocio que los estudiantes practicaban en México, puesto que para ellos es difícil encontrar ese ambiente de baile latino al que estaban acostumbrados en México, así y todo como leímos en las citas expuestas anteriormente, descubren otra forma de disfrutar de su tiempo libre, acercándose más a la naturaleza y transitando más por las calles de las ciudades en donde estudian.

“EF13- Me gusta bailar salsa, pero aún no encuentro, hay una atmosfera salsa francesa, pero obviamente la bailan a la forma francesa, el toque latino es otro, y a oferta cultural del París es enorme, inclusive a veces es triste ver que llega hasta el ícono más grande del mundo, está una fecha o dos y ya se va, y tiene una fecha o dos y nada más van, es como una máquina aplastante, por aquí pasa todo el mundo y hay que ver que hay actualmente y bueno los precios que hay que pagar.” (Estudiante de maestría en Desarrollo, entrevistado en Francia en 2011)

“E2-Extraño mucho ir a algún sitio con música en vivo o un sitio dónde bailar, una discoteca, es diferente. Extraño mucho, yo creo que aparte porque han ido cambiando nuestros gustos, a mí me gusta mucho ir al cine y aquí casi no voy pero es por cuestión de la vida de pareja, A él casi no le gusta ir al cine.” (Estudiante de doctorado en Física Médica, entrevistado en España en 2009)

8.2. La incapacidad de movilizar el capital cultural en España y la superación de las expectativas en Francia

Recordando las palabras con las que iniciamos la introducción de este trabajo, “la movilidad genera movilidad”, es así como Campos y Correira (2011) desvelan una exigencia de competencias multiculturales en el discurso actual de las empresas multinacionales. Es aquí donde enlazamos con la siguiente sección de este epígrafe, pues la posibilidad de trasladar el capital cultural adquirido en México, nos revelará cuál es el peso de ese *habitus* cosmopolita a la hora de incorporarse laboralmente en Francia y en España.

Se han utilizado como factores de análisis de las trayectorias: la capacidad de agencia, la temporalidad, la espacialidad, la valoración de las competencias y el estatus legal (Carrión y Hualde, 2013). En esta sección abordaremos las posibilidades que tienen los estudiantes

mexicanos de posgrado para movilizar sus recursos sociales en el país de destino y cómo estas posibilidades impactan en la promoción de la movilidad y las limitaciones de permanencia en el lugar elegido para cursar el posgrado. De la misma forma, tratamos las posibilidades de incorporación laboral de los mexicanos durante sus formaciones y desvelamos las condiciones laborales que tienen, así como el papel de las prácticas profesionales²³⁴, mismo que es para aquellos que se han decantado por cursar másteres de profesionalización, un medio, por lo demás, para entrar en el mercado de trabajo del país de estudios.

8.2.1. Inconformidades en el sistema español y la superación de expectativas en Francia

En el caso de España encontramos muchas opiniones negativas (ver tabla 28). Según los estudiantes que entrevistamos tenían unas expectativas muy altas sobre lo que sería su experiencia estudiando en España, y estas no corresponden a las grandes impresiones que ellos pretendían cumplir durante la planificación de su proyecto imaginado (etapa 2 de la TF). Este incumplimiento de las expectativas no sólo se identifica con el programa, la institución de estudios, o el profesorado, sino que también se trata de un contexto que a su parecer les limita a incrementar su aprendizaje, restringiendo las oportunidades para los estudiantes extranjeros en las ciudades en donde habitan.

Esta falta de integración en el sistema académico de los estudiantes mexicanos en España puede explicarse por los hallazgos encontrados por varios autores (Sanz-Menéndez et al, 2013 y Pereira, 2013), quienes aseveran que “los procesos de contratación de PDI²³⁵ en las universidades españolas, salir a investigar al extranjero retrasa y dificulta obtener una plaza fija”. Por lo que, según Pereira (2013), en su análisis sobre “calidad percibida y satisfacción de los egresados del sistema universitario español”, como otros autores (Iglesias de Ussel et al., 2009; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012) encontraron que en España la movilidad estudiantil entre regiones españolas y a un nivel internacional es baja²³⁶. En este

²³⁴ Las interconexiones económicas y productivas han hecho que necesario generar individuos con capacidad de aplicar conocimientos de forma global, si bien los migrantes cualificados con un tipo de insumo por el capital humano acumulado, dentro del contexto actual es más sencillo trasladar las capacidades por medio de la formación práctica y no tanto las formaciones.

²³⁵ PDI se refiere a la figura de profesor docente investigador.

²³⁶ Todo esto tomando en consideración que hay similitudes entre las instituciones de educación superior en España; a saber, financiación escasa, generalistas, encargadas de impartir grados y postgrados, con estándares de calidad no elevados y poco competitivas en la selección del PDI

sentido, la mayor parte de los alumnos de una universidad dada proceden de la comunidad autónoma en la que ésta se halla ubicada. Esto es, que las universidades españolas dan servicio fundamentalmente a su propia región o, incluso, a su propia provincia.

Tabla 32. Relatos sobre el incumplimiento de las expectativas según la ciudad de estudios.

Ciudad de estudios	Relato
A Coruña	“E4-Sin embargo, creo que la forma de trabajar, en general, deja mucho que desear: la organización académica, departamental, la forma de trabajar en equipo....Hay mucha burocracia de por medio y los profesores están más preocupados por sus tareas administrativas o por justificar tal o cual proyecto que en los alumnos, que en buscar la manera de transmitir mejor su conocimiento en las aulas o en hacer ciencia.” (estudiante de doctorado en estadística e investigación de operaciones, entrevistado en España en 2009)
Valencia	“E20- Hasta ahora ha cumplido mis expectativas. Lo único que podría decir es que el sistema español cuenta con muchos días de asueto –lo que afecta directamente al desempeño de los cursos de posgrado-.” (estudiante de Marketing y Dirección de Empresas Agroalimentarias, cuestionario complementario 2013)
Madrid	“E29-El posgrado no cumplió, prometió lo que nunca dio. Esto es largo de explicar, pero mi asesor de tesis fue una inspiración.” (estudiante de doctorado en Gobierno y Administración Pública, cuestionario complementario 2013)
Valencia	“E31- En cuanto a la fase de docencia fue un poco inferior a lo que me esperaba, pero la fase de investigación fue para mí todo un reto, muy interesante, pues me confronté a mis propios límites y exigencias. A nivel de la institución académica no, ninguno. Pero sí que he vivido situaciones muy desagradables en las instituciones para realizar trámites de extranjería, y en la calle.” (estudiante de doctorado en Sociología, cuestionario complementario 2013)

Fuente: Elaboración propia

Algunos entrevistados manifiestan sorpresa y cierto descontento al encontrarse en situaciones que no tenían previstas con respecto al idioma. Ellos manifiestan venir a estudiar a España con la idea de que se habla castellano (o “español”, que es como ellos se refieren a este idioma y como se le conoce internacionalmente) en todo el territorio español; sin embargo, hallan que para ellos es una desventaja totalmente inesperada, tanto desde el punto de vista académico como social, el percibir ciertas reticencias por parte de algunos

(Sarabia y De Miguel, 2003; Global University Network for Innovation, 2005; Consejo Económico y Social, 2009).

compañeros o profesores de usar el español en consideración a ellos, quienes (al menos en un principio) no entienden las lenguas locales, tales como el catalán, vasco, gallego, etc.

“E13-Conocemos más del catalanismo que otras personas catalanas, pero eso no es integración, al final de cuentas no es un ambiente propicio, no encuentras los espacios para que te puedas integrar.” (Estudiante doctorado en Población, entrevistado en España en 2009)

“E14- Luego el problema que tienen aquí los emigrantes para hablar el catalán, van y toman los cursos y luego no tienen con quien practicar el catalán, ese es un reclamo de la socialización. (Estudiante de doctorado en Población, entrevistado en España en 2009)

“E12- Claro, porque tú tienes toda la voluntad de aprender el catalán, pero si no lo practicas no lo aprendes. Si nadie quiere hablar contigo ¿cómo le haces?, Hay mujeres musulmanas, mujeres marroquíes que lo saben y nadie quiere hablar con ellas. Ya lo aprendí y ya está, es un documento que me lo piden para cualquier trabajo, pero eso de que lo hables, bueno, no, lo prácticas. Yo creo que las personas sienten esa exclusión, y no solamente aquí, porque yo pensaría que los jóvenes tienen que ser de una mentalidad un poco más abierta. Ahora imagínate un ama de casa que tenga actividades muy controladas y si su vecina no le habla y además si su vecino es también marroquí pues es que no tienes mucho contacto porque se crean ghettos. Los catalanes tienen una vida paralela por ejemplo; en el centro de investigación los catalanes comen en un lugar específico, todos comen juntos, bueno, claro, si tu llegas ahí y no conoces los códigos no vas a decir esta es el área de los ultracatalanes, entonces hay otra área de neutros y los demás tenemos que ir a comer fuera no hay espacio para ti.” (Estudiante de doctorado en Población, entrevistado en España en 2009)

La endogamia universitaria española, y las pocas experiencias en el extranjero (Pereira, 2013), pueden ser factores que ayuden a explicar las inconformidades mencionadas por los entrevistados, debido a que, si bien los mexicanos compartimos una misma lengua con España, en nuestro país no están reconocidas como lenguas oficiales otras que existen y se practican. Adicionalmente al tema idiomático, hay que mencionar que también en México se dan códigos culturales con los profesores que no son transferibles al caso español, y que fueron mencionados en los discursos de los entrevistados.

“E28- Sí, estoy conforme con el temario pero no con el seguimiento de los docentes o responsables del programa.” (Estudiante de Máster en Astrofísica, cuestionario complementario 2013, España)

“E30- El posgrado no cumple mis expectativas. Considero que la metodología de clase es diferente a México. No hay exigencia, uno debe ser autodidacta y exprimir a los profesores.” (Estudiante de doctorado en Sociología Rural, cuestionario complementario 2013, España)

Es por ello que, entendemos, los discursos sobre las inconformidades encontradas en el Sistema Universitario español se repitan entre los estudiantes mexicanos matriculados en diferentes regiones.

8.2.2. Superación de las expectativas en Francia

Respecto al caso de Francia, la experiencia de estudios en el país galo supera las expectativas de los entrevistados, dado que el contexto las cumple siendo bondadoso con ellos. Consideran que el entorno es motivador brindándoles oportunidades que no conjeturaban que se les presentarían estudiando en Francia y las posibilidades que se habían planteado durante el proyecto migratorio (etapa 1 de la TF²³⁷).

“EF1- Yo creo que la verdad sobrepasa mis expectativas, nunca me imaginé que la calidad de vida en otro lugar o aquí en París fuera tan buena, siento que tengo acceso a muchas actividades, a oportunidades tanto personales como académicas que en México yo nunca había imaginado y que no iba a tener tantas oportunidades como aquí. (Estudiante de doctorado en Microbiología, entrevistado en Francia en 2011)”

“EF7- Yo estoy muy contenta, excepto por una clase de contabilidad que casi no entendí. Me esforcé mucho, pero como el profesor era tan especializado no lograba hacer las cosas simples, sentí que perdí un poco, o sea lo pasé. Para mí era muy motivante estudiar porque todos los días aprendía algo nuevo, yo quería hacer una maestría en negocios porque en México trabajé en el sector público, en el centro público de investigación económica CIDE durante 3 años. Hicimos muchos proyectos de ley, yo estaba en el área de derecho, me gustó mucho la investigación pero quería ver cómo era el sector privado, algo más aplicado. (Estudiante de Maestría en comercio, entrevistada en Francia en 2011)”

²³⁷Consultar el capítulo 2 para ver la definición de las etapas de la trayectoria formativa.

Los estudiantes manifiestan que en ese país pueden acceder tanto a oportunidades académicas como laborales como lo afirma EF1, quien corrobora que en México no hubiera podido acceder a las oportunidades que ha tenido como estudiante doctoral en Francia.

Otro ejemplo, es el caso de E27, la estudiante manifiesta que la formación práctica adquirida en Francia complementó la anterior experiencia que había tenido durante la consecución de los estudios de licenciatura adquiridos en un centro de investigación público en México.

8.2.3. Entre la promoción de la movilidad y las limitaciones de permanencia

En el contexto de la *Nueva Economía* (definido en el segundo capítulo) los estudiantes construyen su proyecto migratorio que se enmarca en un escenario que precariza y subemplea a los estudiantes durante el curso de sus posgrados y que traslada las habilidades de los estudiantes por medio de prácticas que se exigen en los Másteres.

Si bien en el capítulo anterior encontramos que en la primera etapa de la TF la estancia planeada sería temporal, puede modificarse a una temporalidad definitiva si los estudiantes son capaces de movilizar el capital simbólico de sus estudios obtenidos en México hacia los países en donde cursan sus formaciones. No obstante, como al identificar una incapacidad de trasladarlo nos surge la siguiente cuestión ¿los estudiantes mexicanos son trabajadores cualificados o precarizados en los países que los acogen? Y asimismo nos planteamos si la experiencia de las prácticas profesionales tiene un rol en la internacionalización de la movilidad estudiantil dentro del contexto económico globalizado, en el que ocurre dicha movilidad. En el siguiente extracto podemos ver cómo los estudiantes se perciben como un RHAC que pueden ser objeto de situaciones precarias en el medio académico.

“E6- Ellos se aprovechan, las becas las ven como mano de obra calificada y barata o gratis. Porque viene mucha gente de otros lados y está dispuesta a trabajar por 300 o 400 y hacer todo y tú vienes con beca pues a ti te puedo explotar más, tú puedes trabajar para mi proyecto gratis. Hay algunos estudiantes que los apoyan económicamente con 600, o 700 euros cosa que es un crimen porque con lo que pagas de renta, pero bueno hay gente que está así trabajando al mes entonces cuando tu vienes con una beca, eres un elemento extra que creas un conflicto y cuando eres becario del Ministerio de Exteriores es todavía peor.” (Estudiante de doctorado en Ciencias Políticas, entrevistado en España en 2009)

En el caso de España, tal parece que el Máster profesional no es en todos los casos un seguro para insertarse en el mercado de trabajo, pues las prácticas no conducen a empleos, como lo mencionábamos al principio, y sí es percibida como un tipo de mano de obra gratuita o barata que puede ser usada en función de las necesidades del mercado de trabajo temporal de los países de estudios.

En lo que respecta a Francia, la legislación permite hacer el cambio de permiso de estudiante a residente, no es tan fácil permanecer en el país una vez que se ha finalizado el posgrado. No obstante, conocimos casos exitosos de nuestros entrevistados que por medio de prácticas se habían incorporado en el mercado de trabajo francés y llevan residiendo en ese país desde hace varios años una vez que finalizaron el Máster, estos estudiantes habían egresado de *Grandes Écoles* de formaciones de Management. En el caso de Francia las dificultades no residen tanto en la convivencia o los estereotipos, más bien se trata de limitaciones a la hora de buscar un trabajo y tratar de hacer válidos los estudios universitarios que se han obtenido en México. También encontramos aquí casos en donde los estudiantes que no tienen beca realizan trabajos poco cualificados o no relacionados con sus credenciales, con el fin de costearse la estancia durante sus estudios.

“EF13- Yo no pedí beca, trabajaba al mismo tiempo en una tienda de ropa, en las mañanas iba a la escuela entonces y en la tarde trabajaba. He hecho de todo: he hecho babysitting, he repartido volantes, en la tienda de ropa, también una vez hice de hostess, bueno así sobreviví. El primer año lo que hice fue que una familia me daba una habitación a cambio de que cuidara 12 horas por semana a sus hijos y aparte trabajaba en la tienda, tenía una casa dónde no pagaba renta, pero era mucho trabajo porque saliendo del trabajo tenía que regresar corriendo porque los papás salían en la noche y fue muy difícil en esa época, porque tenía dos trabajos y la escuela. Entonces el segundo año, pedí una habitación en la ciudad universitaria y me la dieron, entonces estuve un año en la casa de México y ahí pagaba poquito y estaba bastante bien la habitación y me alcanzaba con lo que ganaba en la tienda y tenía una ayuda que dan para pagar el alquiler o renta” (Estudiante de maestría en Desarrollo Económico y Social, entrevistada en Francia en 2011).

Los estudiantes extranjeros en prácticas se encuentran limitados, son más vulnerables a los cambios económicos en los países de estudios. Sobre todo, aquellos que han ido sin beca y no disponen de recursos suficientes para dedicarse exclusivamente a su formación de posgrado, experimentan una disminución de sus expectativas laborales en los países de

destinos. Esta vulnerabilidad no es aplicable en todos los casos, puesto que hay estudiantes que llegan a cursar el posgrado con recursos económicos, y han dejado un trabajo asegurado a su vuelta en el país de origen con su nueva titulación. Tampoco es aplicable esta vulnerabilidad a los estudiantes que eligen aprendizajes que son clave en el contexto de la sociedad de la información, pues si los estudiantes cursan formaciones que pueden ser aprovechadas por empresas en beneficio de la innovación y desarrollo tecnológico en ocasiones se facilita su retención.

Aunque la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) persigue fomentar la movilidad laboral (ver capítulo 5), y cada vez existen más acuerdos, becas y otros dispositivos para su impulso, la movilidad laboral está limitada para ciertos perfiles²³⁸. En definitiva, tanto las políticas mexicanas como las europeas, francesas y españolas, promueven una movilidad estudiantil, pero esta se restringe a una temporalidad estacional, y no se han desarrollado mecanismos que faciliten el reconocimiento de credenciales obtenidas en México y que permitan a los estudiantes participar de forma activa en el mercado de trabajo y reconociéndoles los estudios de primer ciclo cursados en México. Como mostramos en el capítulo quinto, la legislación española y francesa entreabren de forma paradójica las posibilidades de validación de los estudios previos, como veremos en los próximos relatos, los procesos de homologación resultan bastante tortuosos, lentos y caros.

“EF4- Cuando quería ingresar a una institución pública en Francia me ponían muchas trabas para validar mis estudios, yo les dije que sí cursaría materias pero lo que quería yo era tener un título francés... Me decían que tenía que empezar de cero, entonces yo empecé a ver el balance de mi vida un poco catastrófico... Apliqué en una Escuela de Comercio de París que se llama SCG, ya tramité... afortunadamente tuve la validación de mi diploma en francés. Ese papelito no te sirve para absolutamente nada, o sea si solicitas trabajo y llevas ese papelito no sirve de nada porque aquí en Francia no te aceptan si no tienes estudios franceses... (Estudiante de Máster en Empresas y Marketing Internacional, entrevistada en París 2011).

Es difícil trasladar al país de estudios tanto el valor de las titulaciones obtenidas en México como la experiencia laboral adquirida previamente. Estas credenciales se quedan obsoletas

²³⁸ De los cuales se ha hecho referencia en los capítulos 5 y 6.

para la inserción en el mercado laboral de destino. La homologación²³⁹ es un proceso, largo, difícil y costoso. Es arduo porque hay formaciones que existen en México que no están reconocidas en los países que ahora residen. Es un proceso largo porque toma varios años aprobar las asignaturas que no son convalidadas. Además de que la resolución de un expediente puede llevar un par de años. Es costoso, ya que se requiere la obtención de sellos que demuestren que la titulación es auténtica en México, más el pago de las tasas para matricularse en las IES. Cabe mencionar que el costo varía para aquellos que provienen de universidades públicas y privadas en México. Para los primeros sólo se requiere un sello de La Haya²⁴⁰, mientras que para quienes estudiaron en universidades privadas se requieren dos sellos previos de la Secretaría de Educación Pública en México.

“E17- La homologación es un proceso que dura muchísimo tiempo, es una resignación. No es que te sientas bien o que te sientas mal, no te puedes sentir bien porque es muchísimo tiempo... lo que implica una homologación que es estudiar, estudiar y estudiar y estudiarte prácticamente toda la carrera y presentarla de nuevo” (Estudiante de posgrado en cooperación y de Máster de Derecho de la Unión Europea, España, entrevistada en 2009).

Adicionalmente para homologar es necesario presentar los programas de cada asignatura cursada en el país de origen. Cada país evalúa qué materias pueden homologarse y cuáles deben ser cursadas nuevamente. En Francia el proceso de homologación depende de si se busca la validación de los estudios de licenciatura por una universidad pública o privada francesa. El proceso de validación de las titulaciones obtenidas en México, requiere una segunda experiencia en la universidad, con la desventaja de no asistir a la impartición de las asignaturas, ni estar bajo el sistema educativo del que proviene. Cabe mencionar que ninguno de nuestros entrevistados informó que su universidad tuviera convenio con alguna universidad española que le otorgará la doble titulación del grado universitario adquirido en México. En cambio, entre quienes entrevistamos en Francia encontramos casos de

²³⁹ Como se mencionó en el capítulo 5, dentro de los entrevistados fueron pocos los que realizaron la homologación (recordemos que eso se relaciona con el tiempo que piensan estar en el país de estudios).

²⁴⁰ "La legalización en el sentido de la presente Convención se refiere solamente a la formalidad por la cual los agentes diplomáticos o consulares del país en el territorio del cual se debe exhibir el documento certifican la veracidad de la firma, la calidad en virtud de la cual la persona que firma el documento lo ha hecho y, cuando proceda, la identidad del sello o timbre colocado en el documento" (Ministerio de Justicia, 2015).

individuos que cursaron o cursaban titulaciones de licenciatura o Máster con validez en ambos países.

“EF4- Me vine a la capital del país vasco francés, empecé a averiguar en el sistema público y privado. En el público querían que hiciera una prueba muy dura... tuve la oportunidad de platicar con una persona extranjera y me dijo que ella mejor volvería a hacer los estudios porque nos toman como si viniéramos de una baja calidad de estudios y te preguntas cosas que no van con tu nivel profesional, aun así lo presenté porque yo tenía que hacer algo con mis estudios... Me llegaron las respuestas de ambos y me aceptaron en la privada. En la pública me dijeron que tendría que empezar mis estudios de nuevo, cosa que me costaría cinco años. Eso a nivel personal te decepciona; eso para mí era algo muy injusto, porque tenía siete años de experiencia trabajando en México, mostré las constancias de mi trabajo y no les interesaba. En la privada valoraron mi experiencia profesional” (Estudiante de Máster en Empresas y Marketing Internacional, entrevistada en París 2011).

La internacionalización de los sistemas educativos es uno de los cambios que han estado presentes en el contexto de la globalización. En la región europea, uno de los ejes del programa Erasmus es el reconocimiento de créditos universitarios a través de las asignaturas cursadas en instituciones de otros países (véase el capítulo 5). La movilidad estudiantil que es más común es la de los programas “Erasmus Mundus²⁴¹” y Erasmus Prácticas²⁴²”, intercambios universitarios motivados por acuerdos entre universidades para la obtención de una parte de los créditos académicos, o para la realización de prácticas en un país extranjero. Estos planes de intercambio profesional y formativo son relegados únicamente dentro del primer ciclo de estudios universitarios. En el caso de los estudios de posgrado, con la idea de fortalecer los lazos entre académicos de instituciones de sistemas educativos de países diversos, se han promovido movilidades cortas apoyadas por becas. Este tipo de movilidad obedece a un enfoque de política de circulación de cerebros (véase capítulo dos para conocer los enfoques de movilidad RHAC). Sin embargo la movilidad estudiantil de posgrado no está pensada de la misma forma en Francia y en España para ser el paso previo

²⁴¹ Como mostramos en el capítulo cuarto, este programa pensado para la movilidad estudiantil Latinoamericana en la Unión Europea durante un periodo académico de primer ciclo.

²⁴² Como expusimos en el capítulo cuarto, el programa de Erasmus, en su rubro de prácticas profesionales, considera la posibilidad de que estudiantes Latinoamericanos realicen prácticas profesionales en países miembros de la Unión Europea.

a la emigración permanente, en la cual se vincule la formación con el ingreso al mercado de trabajo.

“EF4- Cuando estaba yo en las prácticas, yo ya estaba encargada de todo lo de exportación pero no me remuneraban adecuadamente en las prácticas. Me dijeron que no me tomaban porque venía de otro país, eso se me hizo muy injusto y me desilusionó (Máster en Empresas y Marketing Internacional, entrevistada en París 2011)”.

Las prácticas profesionales durante los estudios son una forma de traslado de capital cultural, es por ello que la hemos denominado “la homologación práctica”, refiriéndonos a la aplicación de los conocimientos adquiridos previamente en el país de origen. Es un modo económico y eficaz de formar en la aplicación, es decir, adquirir las competencias necesarias para realizar un trabajo mediante la práctica del mismo. Esa aplicación se consigue a través de las prácticas profesionales y es una forma de poner a prueba si los estudios y experiencia laboral previa son transferibles a las necesidades del mercado de trabajo del país receptor; de lo contrario, cesarán sus funciones al finalizar el período de prácticas y se limitarán a obtener su titulación sin más expectativas de ingresar al mercado laboral.

Asimismo, existe un nuevo contexto en donde los estudiantes pueden obtener titulaciones de dos países siempre y cuando haya un acuerdo entre universidades. De esta suerte, el estudiante que cursa alguna parte de la formación en una universidad extranjera adscrita a estos convenios puede revalidar esa formación al retornar al país de origen. En contraste con esta opción de doble titulación, los posgraduados se encuentran con la encrucijada burocrática para poder homologar las titulaciones de licenciaturas cursadas en otros países. Como ya se ha hecho alusión anteriormente, la homologación es un proceso de profesionalización, pues es la vía de reconocimiento de las credenciales adquiridas en México, que posteriormente permiten a los estudiantes incorporarse laboralmente en su país de origen.

Si se reconoce que estamos en un contexto global en donde se promueve la movilidad estudiantil, un hecho que respondería a las características de esta realidad es el de facilitar el reconocimiento de las cualificaciones por parte de los países receptores. Después, fomentar una mayor cooperación internacional entre España y México, al igual que entre México y

Francia con el fin de disminuir los problemas de reconocimiento de méritos académicos, mejorarían de sobremanera la experiencia de los estudiantes.

Según Lima y Riegel (2010), se produce una relación directa entre los privilegios de la movilidad y la inserción económica y el *savoir être* y *savoir faire* que constituyen la identidad burguesa. Nosotros consideramos que es el contexto estructural del país de estudios el que tiene el mayor peso (véanse los capítulos uno y seis), sin que queramos afirmar que el origen social no sea un factor explicativo de la incorporación laboral exitosa. Dado este marco, encontramos que, dado que las culturas productivas difieren entre países, las homologaciones que exigen los países de acogida no sólo buscan el reconocimiento de las titulaciones de los países de origen, sino que exigen una cierta experiencia en el país de destino, ya sea una experiencia laboral o una experiencia práctica ligada a la homologación²⁴³.

“E17- De hecho gracias al máster tuve una beca en la diputación de la Coruña, estuve trabando ahí y muy bien. Pero pasa que solamente hay un problema, que no es lo mismo si quieres quedarte aquí, el máster te va a servir mucho estando en México, pero si estás aquí necesitas tener la licenciatura homologada. Lo que estoy haciendo es actualizarme, si me voy a quedar aquí a vivir por un tiempo.” (Estudiante de Máster en Estudios de la Unión Europea, entrevistado en España)

Tal como vimos en el capítulo precedente los estudiantes buscan cumplir sus aspiraciones profesionales (motivaciones comentadas en el capítulo 7), para mejorar su situación profesional. Estas expectativas se basan en la adquisición de competencias que amplíen el perfil internacionalizado. Es el caso de nuestra entrevistada, quien ve en un Diploma francés la opción de tener estudios reconocidos en otros países. Esto lo considera así a tenor de su aspiración de ampliar su movilidad profesional hacia otros territorios europeos.

“EF4- Si no tienes el diploma francés no puedes hacer nada, o no eres nada o sea te limitas a tener un trabajo simple y a mí no me gusta... Estudiar en Francia ha sido el mayor reto que he tenido en mi vida... Llevo cuatro años aquí. Elegí hacer la maestría en Francia porque si nos movemos a otro sitio yo ya llevo un diploma europeo. La ventaja de las grandes escuelas es que están certificadas y yo puedo llegar a esos

²⁴³ Dado este contexto encontramos que como las culturas productivas difieren entre países, las homologaciones que exigen los países de acogida, no sólo buscan el reconocimiento de las credenciales de los países de origen sino que exigen una cierta experiencia en el país de destino, ya sea una experiencia laboral o una experiencia práctica ligada a la homologación.

países con mi diploma sin valorar y estar certificada a nivel internacional, es una de las ventajas que vi en la inversión” (Estudiante de Máster en Empresas y Marketing Internacional, entrevistada en París 2011).

Es sabido que las estructuras de las sociedades de origen y destino son distintas, es por ello que los códigos de posicionamiento de clases se modifican de acuerdo al país de estudios disciplina e institución. En relación a lo anterior, la selección del país para estudiar el posgrado resulta trascendente, toda vez que pues el centro de estudios juega un papel fundamental en la inserción laboral futura de los estudiantes, ya sea por los requisitos de ingreso, el prestigio de la institución, y por las posibilidades de trabajar en proyectos de investigación durante el curso del posgrado o tras su finalización. Resulta más importante, entonces, adquirir una titulación con un capital simbólico reconocido en el país de estudios que, el obtenido en el país de origen, puesto que será la única vía para su inserción laboral e instalación.

“EF12- Quitando lo del intercambio, ya de seguido en agosto cumpla 3 años y en París...cuando entras a Francia como estudiante cambias de estatus cuando encuentras trabajo, de estudiante a asalariado. Hice prácticas en Nestlé y luego entre a trabajar a SANOFI. Yo tengo un contrato de duración determinada, eso quiere decir que eres efectivo de la empresa, y es bajo un régimen medio extraño que es como Manpower y en realidad estoy así porque mi empresa ahorita no está contratando a nadie y no creo que lo haga en mucho tiempo, entonces yo cuando empecé me dieron la promesa de contrato de un año y eso me permitió hacer mi visa” (Estudiante de Maestría en Business Management, entrevistada en Francia en 2011).

“EF17- Es una maestría profesional, y ahorita, trabajo en IPSOS. Estoy bien emocionada porque la verdad como extranjero es un esfuerzo, encontrar como extranjero un trabajo en un país como Francia, en un país que son elitistas, no te escogen aunque tenga las mismas capacidades, ellos dicen tengo este y este y prefieren un europeo, por eso el hecho de que me haya escogido mi elección número uno, estoy yo... realizada” (Estudiante, en Business Management, entrevistada en Francia en 2011).

Las prácticas, por tanto, son una puerta de entrada al mercado de trabajo y una forma de la validación de los estudios y experiencia laboral previa. Los proyectos migratorios que comenzaron siendo temporales y que han sufrido modificaciones a posteriori al concebir

intención de radicarse en el país de estudios²⁴⁴. Dicha modificación en la trayectoria del emigrante académico se consolida si los estudiantes son capaces de movilizar el capital simbólico de sus estudios obtenidos en México hacia los países en los cuales cursan sus formaciones.

Por otro lado, aquéllos que eligieron estudiar un Máster comercial pueden lograr instalarse en el mercado laboral del país de estudios mediante las prácticas que requieren para obtener el título. Sin embargo, aquéllos que deciden enfocarse a la investigación restringen sus posibilidades, pues limitan su campo de trabajo a tareas puramente académicas en universidades o centros de investigación. En el trabajo sobre terreno vislumbramos que los estudiantes mexicanos que eligieron cursar un Máster comercial²⁴⁵ se han insertado exitosamente en el mercado de trabajo del país de estudios, si bien en menor medida en Francia que en España, en sendos países se genera una “masa de estudiantes cualificados” que han trabajado con anterioridad, algunos de los cuales también buscan financiar sus posgrados realizando trabajos que no corresponden a sus credenciales y rebajan sus expectativas salariales y profesionales mientras cursan el posgrado. A pesar de que realicen trabajos precarios, los países donde estudian en ocasiones promueven la permanencia de esta “masa de estudiantes cualificados”, como lo es el caso del país galo, donde se valora que durante el curso de sus estudios hayan adquirido habilidades para integrarse al mercado de trabajo, además de la cultura e idioma del país de estudios. Por tanto la experiencia de la TF varía en función del perfil del estudiante, del grado de estudios que realice y la disciplina que incursiona.

Además dentro de las migraciones de trabajadores altamente cualificados, los estudiantes en movilidad internacional se ubican en el rango más bajo, pues los migrantes profesionales han emigrado a los países de destino amparados por una empresa multinacional o por algún laboratorio que les permite una migración y estabilidad laboral más asegurada. Los estudiantes extranjeros de posgrado vivencian una profunda incertidumbre respecto a sus expectativas laborales, al compararse con sus compatriotas que han emigrado afianzados

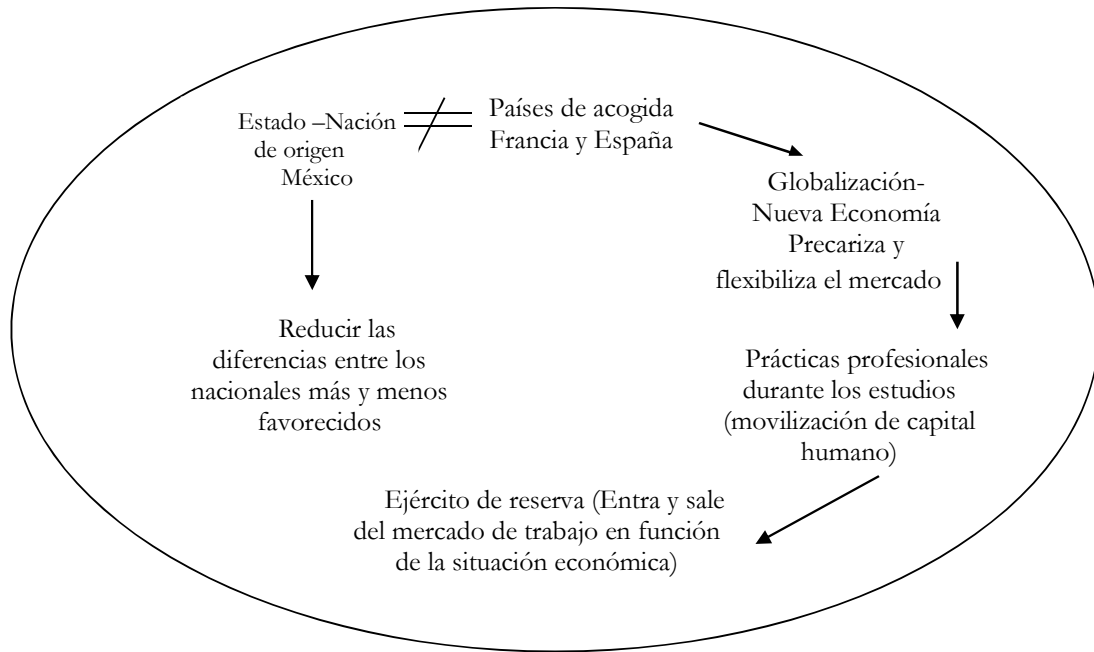
²⁴⁴ Con esto nos referimos a que los estudiantes ingresan en el país de estudios con una idea de estancia temporal, equivalente a la duración de su formación. No obstante, pueden redefinir ese proyecto imaginado una vez en el país de estudios, modificándolo a un proyecto que se acerca más al de un establecimiento en el país de estudios. Por eso lo hemos denominado emigratorio, pues este proyecto varía del inicial que se adecuaba al concepto de movilidad definido previamente en la introducción.

²⁴⁵ Nos referimos a grados de Másteres que no se orientan a la formación académica sino a la incorporación laboral una vez realizado el posgrado.

profesionalmente. Empero, los estudiantes se encuentran con menos derechos, con menos seguridad laboral y con un tipo de visado que no en todos los casos da acceso a los permisos de residencia, trabajo y ciudadanía. No obstante, en general Francia los alumnos de posgrado pueden realizar prácticas en empresas remuneradas.

Así visto el escenario que se enmarca en la *Nueva Economía*, posicionamos a la migración cualificada de profesionales en un escaño alto respecto a su valoración en las economías desarrolladas, pero los estudiantes de posgrado no son aún considerados profesionales cualificados hasta no completar la transferencia de sus habilidades y conocimientos. Esta movilización de competencias se logra por medio de las empresas, centros educativos y Organizaciones no Gubernamentales (ONG) en donde ellos llevan a cabo sus prácticas.

Figura 25. Escenario para los estudiantes internacionales de posgrado dados los efectos opuestos de las metas del Estado Nación y la Nueva Economía.



Fuente: Elaboración propia

Esta masa de estudiantes de posgrado que requieren hacer “practicum curricular”²⁴⁶ para titularse, beneficia en lo económico a las IES del país de estudios, pues no han de contratar más empleados y de esta forma cubren los impuestos que generan sus prestaciones y

²⁴⁶ Esto significa que el aprendizaje teórico se complementa con la experiencia en centros de trabajo.

posteriormente habría la posibilidad, si así lo desean, de emplear a aquellos que cumplen sus expectativas.

En resumen, y como se muestra en la figura 25, a pesar de que los perfiles de los estudiantes mexicanos de posgrado son diferenciados (como describiremos en este capítulo), suplen una función social en los países de recepción, puesto que sirven como una especie de Ejército de Reserva, entrando y saliendo del mercado laboral en función de los ciclos económicos. Por consiguiente, los estudiantes que pueden trabajar durante sus formaciones, lo hacen con contratos temporales, y en ocasiones, en labores que escasamente tienen relación con la especialización que acreditan. Al mismo tiempo, a la hora de validar sus expedientes académicos en el país de destino, las formaciones adquiridas en México hay una diferenciación –basada en la temática de las asignaturas-, y sólo algunos de ellos son capaces de movilizar los recursos sociales desde México. Este grupo de educandos que es capaz de homologar sus titulaciones en los países de recepción, lo consiguen gracias al capital cultural que posee.

A continuación, en esta sección trataremos tanto las dificultades experimentadas en el país de estudios como un análisis comparativo de la incorporación estudiantil al mercado de trabajo del país de acogida por medio de prácticas profesionales.

A la hora de tramitar un visado, los estudiantes extranjeros de posgrado poseen preferencias frente a los estudiantes de grado. Es el caso de Francia donde existe una legislación (código CESEDA) que permite a aquellos estudiantes que hayan realizado un Máster en el país puedan prolongar su estancia para adquirir experiencia laboral. Se trata de un tipo de autorización provisional de estancia (APS por sus siglas en francés), tal como se expuso en el capítulo quinto, y está regulada en la L. 311-11 del código CESEDA (la ley n° 2013-660 del 22 julio de 2013 relativa a la enseñanza superior y a la investigación²⁴⁷). Sin embargo, los estudiantes que cursan el grado en el país extranjero de estudios y deciden realizar un posgrado en ese mismo país contemplan mayores facilidades a la hora de encontrar trabajo, puesto que no precisan homologar sus estudios de primer ciclo.

En el caso de España el escenario permite el acceso de estudiantes extranjeros a posgrados sin ser necesario dominar otro idioma, ni realizar exámenes de ingreso. No obstante vislumbran dificultades en el momento de entrar al mercado laboral. La legislación española

²⁴⁷ Cabe mencionar, que como realizamos trabajo de campo en Francia en años anteriores a la vigencia de dicha legislación de 2013, no conocimos a estudiantes hubieran obtenido este tipo de permiso.

(L.O. 8/2000 misma que tratamos en el capítulo 5) por ejemplo, da acceso a los estudiantes extranjeros a trabajar en proyectos de investigación, pero los excluye de beneficios asistenciales socioeconómicos como la prestación por desempleo (conocida popularmente como “paro”. En otras palabras los estudiantes cotizan a la seguridad social pero a su vez al terminar el plazo del proyecto para el que fueron contratados, por el conjunto de horas que la legislación les autoriza (al respecto se expuso en el capítulo 5), los estudiantes quedan sin una protección social básica, que sí perciben los autóctonos y por tanto, están precarizados, toda vez que se les compara en cuanto a condiciones y derechos laborales que tienen los estudiantes españoles.

En este respecto, el NIE de estudiante limita las posibilidades de tener una experiencia de trabajo en España. En efecto, en este país conocimos la experiencia de estudiantes de doctorado que realizan trabajos dentro de sus universidades de forma limitada o gratuita²⁴⁸. Esta situación es debida a las características de la legislación española (mostrada en el capítulo 5) que produce limitantes desde la extranjería española que regula la estancia del alumnado extranjero, a la hora de autorizar la contratación del estudiante o renovar los permisos. Por ende, estos estudiantes se ven como mano de obra gratuita, desvalorizada, habida cuenta de su tipo de cualificación.

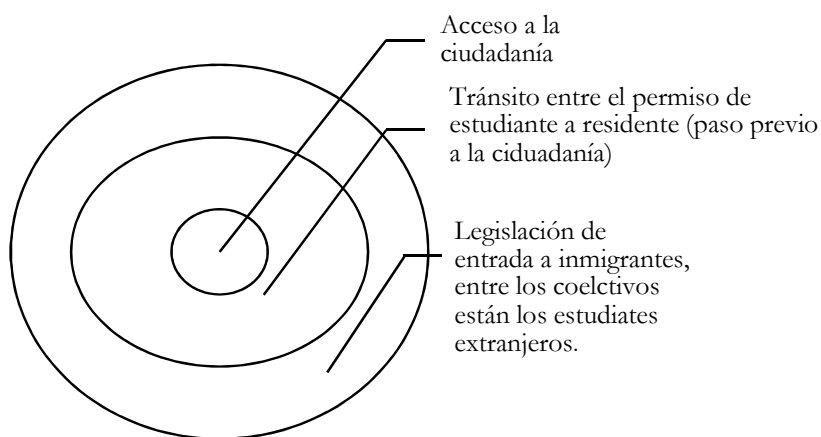
Así pues, el estatus socioeconómico de los estudiantes como argumentamos anteriormente se rige por una legislación estatal (ya sea la española o la francesa expuestas en el capítulo 6). En España se les considera como extranjeros de paso, por lo cual no se les otorga la nacionalidad aun después de haber residido legalmente 5 o más años²⁴⁹. Este país

²⁴⁸ Como lo comentamos en el cuarto capítulo, en España hay una diferenciación entre los estudiantes de posgrado, sobre todo a nivel doctorado. Los estudiantes se segregan en función del tipo de becas que poseen, por ej. un becario Formación de Personal Investigador (FPI) está adscrito tanto a un proyecto de investigación como a la planta docente de la universidad donde está matriculado. En cambio un estudiante de doctorado que tiene cualquier otra beca no tiene las mismas posibilidades de docencia, o de préstamo de libros que el FPI. Tampoco está incorporado a algún proyecto de investigación y su experiencia puede ser bastante limitada. El estudiante que quiere tener una experiencia de docencia o colaboración en investigaciones españolas tiene que estar dispuesto a no cobrar o a trabajar con contratos limitados por Extranjería. Conocimos casos de estudiantes que no pudieron cobrar los contratos que les habían sido asignados por la lentitud en la aprobación de sus resoluciones por parte de Extranjería.

²⁴⁹ En Francia se puede solicitar la nacionalidad después de haber residido legalmente declarando impuestos durante 5 años. En el caso español los iberoamericanos pueden pedirla habiendo residido dos años legalmente. En España, las renovaciones son anuales, no hay un límite años para renovar el NIE, mientras se cumplan los requisitos, por ej. en España las renovaciones se hacen noventa días antes de la expiración del NIE, se exigen casi 7000 euros en una cuenta bancaria, estar matriculado en una universidad, tener un seguro médico privado. En el caso de Francia, la solicitud debe hacerse en la prefectura dos meses antes de la expiración del documento, el estudiante debe presentar un certificado en el que se compruebe que se continuarán los estudios, medios económicos, (se pide

los ubica en la primera fase referida en el artículo de la mudanza migratoria (Izquierdo, en prensa), es decir, la denominada “control migratorio”. Empero no logran pasar a las siguientes dos fases de la mudanza migratoria (residencia y ciudadanía) (Izquierdo, en prensa), asumiendo un *status quo* en el cual son residentes de larga duración²⁵⁰ y forman parte del tejido social español²⁵¹, pero que no sostienen un reconocimiento a nivel administrativo por parte de las legislaciones nacionales²⁵² al negárseles el acceso a la ciudadanía o el cambio a un permiso de residencia y trabajo.

Figura 26. Niveles de análisis de la política de gestión de estudiantes extranjeros



Fuente: Elaboración propia

mostrar solvencia de 600 euros mensuales), y en el caso de que el estudiante esté trabajando en Francia se valora la inclusión de su nómina. Cabe destacar que en Francia con la ley del 22 de julio de 2013 se contempla la opción de hacer renovaciones plurianuales enviando un certificado que demuestre que se han superado las pruebas y un certificado de ingreso al siguiente año. Con estos ejemplos vemos como Francia tiene una forma de renovación de los permisos de estancia que va adelantada a la española, pues en España no se ha contemplado la opción de renovaciones plurianuales, las prácticas no son remuneradas (como se explicó en capítulo 4) y las posibilidades de trabajar siendo estudiante son escasas.

²⁵⁰Aunque entrevistamos casos de estudiantes de máster que estuvieron durante un año en España, dentro de nuestros entrevistados encontramos casos de quienes llevaban entre 6 y 7 años residiendo en España con un permiso de estancia de estudiante, pues habían cursado tanto Máster o DEA como el doctorado.

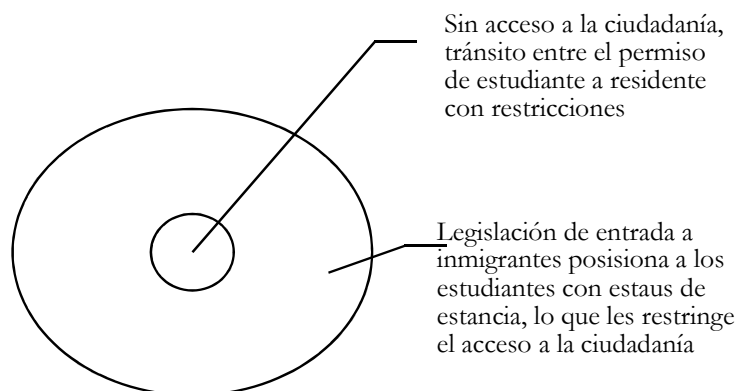
²⁵¹ Pues al vivir en la ciudad donde se encuentra su institución de estudios, trasladan su lugar habitual de residencia a ese sitio.

²⁵² Como comentamos en el capítulo quinto; en el año 2000, el estudiante extranjero en España pasó de ser un extranjero residente con la legislación 4/2000 a ser un estante -como lo llama Álvarez, (2012)- con la 8/2000. En Francia se ha mejorado mucho la legislación para regular la estancia de estudiantes extranjeros, si bien existe ahora la APS, y se han modificado las legislaciones perjudiciales, el con lo cual aunque tienen más derechos que en España, sigue teniendo la etiqueta de estar en "estancia" y no por tanto es residente.

En la figura anterior (26) utilizamos el esquema propuesto por Cook (2015), en este trabajo, nos enfocaremos en tres ejes para analizar las políticas de gestión migratoria para los estudiantes extranjeros en Francia y en España.

Tal como se muestra en la siguiente figura, la legislación española imposibilita el tránsito a la ciudadanía. Los estudiantes extranjeros permanecen en el nivel más exterior, mismo que regula el acceso a ciudadanos extranjeros en España (ver figura 27). En ese nivel de gestión conservan el estatus de estancia sin posibilidades de contabilizar los años que residieron en el país y que éstos les posibiliten una integración a la ciudadanía.

Figura 27. Niveles de análisis de la política española de gestión de estudiantes extranjeros.



Fuente: Elaboración propia

Es evidente que el estudiantado extranjero, al igual que otros migrantes que poseen un permiso de residencia (y que han de sumar años para obtener la nacionalidad), suponen un aporte económico en la sociedad receptora: alquilan una vivienda, van de compras, tienen ocio; es decir, consumen bienes y servicios con sus correspondientes impuestos. Sin embargo, en España al estudiante extranjero este hecho no le confiere derechos como ciudadano²⁵³ (véase la figura 27).

La ya mencionada exigua integración se vincula también con las escasas posibilidades con que cuentan los estudiantes mexicanos para incorporarse al mercado laboral como sucede en el caso español, ya sea por el contexto de crisis económica, por las dificultades de

²⁵³ Comparables a los que adquieren los inmigrantes que ingresan a esos países por la vía de residente, quienes después de 5 años en Francia o 2 en España, son candidatos a naturalizarse como nacionales franceses o españoles.

homologación de los estudios de primer ciclo, por la incapacidad de movilizar las redes sociales que posibilitarían el acceso al mercado de trabajo, o por las limitantes legislativas que conlleva tener un permiso para estar en España como estudiante con pocas posibilidades de trabajo.

“E9- Es muy difícil entonces la integración que se tiene en España es que no puede ser integración, o sea te abren los espacios de trabajo donde te legalizan o sea eres legal y trabajas y te metes a los espacios de trabajo pero a los círculos sociales no y por eso se han formado las asociaciones de extranjeros, tanto que lo estamos tu y yo viviendo, quienes somos parte de la red de estudiantes, somos extranjeros, claro pero fíjate la mayoría somos extranjeros.” (Estudiante de doctorado en migraciones internacionales, entrevistado en España en 2009)

Así, si los estudiantes no pueden acceder al mercado laboral, su integración con los autóctonos queda confinada al ámbito de las aulas. Es por eso que en las respuestas de los entrevistados se sienten la decepción al estar poco incorporados a la sociedad española, y por lo mismo, se relacionan más con estudiantes internacionales que con los propios autóctonos. Asimismo cabe resaltar que (como se ha señalado en el capítulo quinto) la incorporación de España se al Sistema de Educación Superior al Espacio Europeo²⁵⁴ es muy reciente, por lo que su experiencia como país receptor ha sido repentina. La internacionalización de la Educación Superior en España es un fenómeno que ha alcanzado a este país hace poco tiempo, permeando tanto a Instituciones de Educación Superior españolas que están acostumbradas a tratar con extranjeros, como a aquellas ubicadas en Madrid o Barcelona, o aquellas situadas en localidades de menor tamaño y más lejanas, con una reciente recepción de estudiantes extranjeros. No obstante convenimos que, sería preciso contar con más datos longitudinales y de un mayor número de comunidades autónomas para poder establecer una generalización sobre la poca disponibilidad para integrar a los estudiantes mexicanos durante su estancia.

En el trato cotidiano durante los años que cursan el posgrado, aquéllos que han tenido una temporalidad prolongada (estudiantes extranjeros que están por los menos 5 años en el país de estudios), conviven con los que han sido aceptados como mano de obra conveniente (fase dos de la mudanza migratoria), con esos que serán potenciales ciudadanos naturalizados,

²⁵⁴ Recordemos que no fue sino hasta 2009 cuando ratifica el convenio de Lisboa y el EEES entró en vigor en 2010.

que podrán regresar a sus países de origen con pasaporte español, o tener una movilidad abierta a destinos europeos. En confrontación, esa residencia que no es reconocida por tener un NIE de estancia temporal los sitúa en una fase anterior que los restringe y estanca.

Prosiguiendo con el caso de España, a este colectivo migratorio en específico, no se les asocia con los emigrantes españoles cualificados, con quienes tienen coincidencia generacional, sino con los últimos grupos de inmigrantes que fueron naturalizados antes de la crisis: los latinoamericanos que se insertaron en los nichos que los empleaban en trabajos poco cualificados (poseyendo una cualificación superior o no). Así pues, el estudiante mexicano no es percibido por la sociedad de acogida como un posgraduado en formación (como en el caso de los indios y asiáticos en Estados Unidos), que dominan el uso de otros idiomas (inglés y el propio), y que quiere sumar puntos a su currículum al añadirle el reto de obtener un grado en un otro país, entre otras cosas, sino que se le asocia con la inmigración latinoamericana naturalizada, es decir, aquella residente y ciudadana de la mudanza migratoria.²⁵⁵ A los estudiantes se les acepta mientras contribuyan al aumento del alumnado universitario. En las IES españolas se les recibe de buen agrado mientras contribuyan al necesario aumento de alumnado; esta es la relación de conveniencia que establecen las IES en España con este grupo humano. Este aumento en las matriculaciones del alumnado extranjero señala el triunfo de los programas de movilidad estudiantil y la concreción del Espacio Iberoamericano de Conocimiento²⁵⁶ se hace posible, así como la llegada de los estudiantes mexicanos de posgrado, da señas de la capacidad de las instituciones de educación superior españolas para participar en la movilidad internacional que se ha generado a nivel mundial.

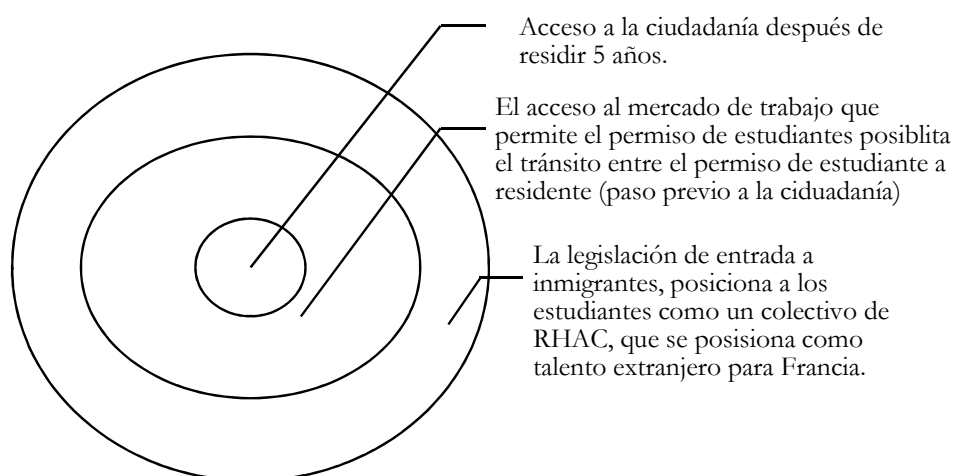
Las políticas de retención de los estudiantes extranjeros que promueven los países en los que realizan sus estudios influyen en la TF de los estudiantes mexicanos. Si el país permite que los estudiantes cambien su permiso de estancia a residencia cuando finalizan su formación, el estatus legal no supone barrera para su permanencia en el país de estudios. Tal como puede pasar en el caso francés y lo mostramos en el siguiente esquema (véase figura 28), en él podemos ver que la legislación francesa tiene un nivel intermedio entre las legislaciones que gestionan el ingreso de extranjeros y las que regulan el acceso a la ciudadanía

²⁵⁵En el caso de Francia como estudiante no eres candidato a solicitar la nacionalidad. No obstante, en el trabajo sobre terreno encontramos que hay algunos casos de estudiantes que la solicitaron sin tener título de estancia de trabajador residente y se las denegaron.

²⁵⁶ Es una iniciativa de los primeros mandatarios iberoamericanos para articular un diálogo y acciones que mejoren las relaciones en torno a la investigación, el desarrollo y la innovación.

francesa. Ese paso entre ambos niveles se consigue cuando el estudiante logra acceder al mercado de trabajo, entonces, se le permite cambiar el permiso de estudiante a uno como trabajador extranjero residente y que le dará la posibilidad de solicitar la ciudadanía después de cinco años de residencia. Cabe añadir, que en el caso francés a diferencia del español, el estudiante extranjero puede hacer este cambio de permiso sin importar que haya sido becado por su país de origen o por un financiamiento del gobierno del país que lo acogió durante su formación de posgrado.

Figura 28. Niveles de análisis de la política francesa de gestión de estudiantes extranjeros.



Fuente: Elaboración propia

En ambos casos, -tanto para Francia como España- el camino para lograr la ciudadanía (fase 3 mudanza migratoria) implica pasar por la segunda fase de la mudanza migratoria que es la de la residencia legal en el país de estudios. Es necesario anotar que para obtener un permiso de residencia en ambos países se debe comprobar tener una oferta de trabajo. La residencia se vincula con el trabajo, pero no con la integración de la persona en el sitio en donde estudia. Mientras no trabaje, el estudiante es una persona más que está de paso, al igual que un turista mexicano que puede transitar durante 90 días en ambos países sin solicitar visado. El paso a la residencia es un símbolo de su aceptación por parte del país receptor (mudanza migratoria), cuando de hecho ya lo estaban al haber residido durante el curso de sus estudios. Aquéllos que logren pasar a la segunda fase de la mudanza migratoria serán los que puedan trabajar y, por ende, obtener la ciudadanía. En suma, quienes eligieron Francia por tener formaciones que no se imparten en México las expectativas sí se cumplieron, además de los estudiantes valoran muy positivamente su estancia en este país, a pesar de las

diferencias encontradas en su forma de socialización, pues afirman que el contexto ha sido adecuado y bondadoso con ellos. Francia es para ellos el país que les permite especializarse y, a la vez, considerar que se encuentran en un buen destino migratorio distinto a EE. UU.²⁵⁷ (etapa 4 de la trayectoria formativa).

Resumiendo lo expuesto en el caso español, contexto en el cual se insertan los estudiantes en este país por tener formaciones que no se imparten en México, el objetivo se cumplió; sin embargo, en otros aspectos, encontraron inconvenientes como son: deficiencias en el aspecto multicultural o falta de apoyos económicos. Aunque se habla el mismo idioma hay barreras en la socialización que dificultan su integración. Considerando a priori la proximidad cultural, ya en destino se encuentran con regionalismos y usos de lenguas distintas al español, es por este motivo que consideran que el sistema educativo de posgrado no es adecuado para el ciclo de vida de los estudiantes extranjeros (etapa 3 de la trayectoria formativa). Jurídicamente se encuentran limitaciones para quedarse, los ya mencionados obstáculos de acceso al permiso de residencia (véase la figura 27). Por otro lado también señalan haber encontrado dificultades para la homologación de sus titulaciones mexicanas. El mercado de trabajo y la crisis económica no son los adecuados para las cualificaciones de los estudiantes, está restringido a profesiones que requieren menos años de formación además de que el desempleo reduce las posibilidades para la inserción laboral de los estudiantes (etapa 3 de la trayectoria formativa). La insatisfacción les devuelve a México, con excepción de aquellos casos en los que el ámbito personal motiva su permanencia, tal como es el caso de aquellos que se casan con españoles (etapa 4 de la trayectoria formativa).

8.3. Construcción de las Trayectorias Formativas: Perfiles globales y perfiles restringidos²⁵⁸

Cumpliendo los objetivos del uso de la Teoría Fundamentada, organizamos las trayectorias de movilidad de los estudiantes en formación en Francia y en España, a través de la identificación de algunos factores que inciden en la TF, modificando o reforzando el proyecto migratorio inicial que tenía el estudiante (etapa 1 de la TF).

²⁵⁷ Como lo sustentan los datos del IUS de la UNESCO, mostrados en el capítulo 50% de los estudiantes mexicanos en movilidad internacional se dirigen a EE.UU. Estamos interesados en prolongar esta investigación hacia ese país y por ello, conocemos el avance de algunas entrevistas que realizamos a estudiantes mexicanos matriculados en posgrados en ese país. Entre los discursos encontramos la afirmación recurrente de preferencia por EE.UU. sobre otros destinos de formación, avalada por los rankings internacionales.

²⁵⁸ Ver procesamientos para la construcción de las trayectorias en Atlas.ti en el Anexo II.

1. Estudiantes temporales (trayectoria formativa de ida y vuelta): Se trata de estudiantes que tienen una TF de ida y vuelta. En esta categoría podemos distinguir dos tipos. El primer tipo, es el de los estudiantes cuyo plan inicial es regresar a su país de origen, ya sea porque tienen cargas familiares o relacionadas profesionalmente con alguna institución mexicana. El segundo tipo es el de los estudiantes que no han tenido una buena integración, o también que no han podido conseguir el reconocimiento de sus credenciales obtenidas en México, lo que se traduce en una sensación de discriminación en el país de formación. Este último tipo fue más común en el caso de España que en el de Francia.

2. Estudiantes de asentamiento (trayectoria formativa de ida): Se trata de estudiantes que encuentran oportunidades de inserción en el mercado laboral del país de estudios. Estos estudiantes se integran al país de formación sin importar la barrera idiomática, pues han desarrollado las habilidades lingüísticas necesarias durante su estancia formativa. Valoran la tranquilidad y la calidad de vida del país receptor.

3. Estudiantes laboralmente consolidados (trayectoria formativa de ida y vuelta): Son estudiantes que dejaron una plaza asegurada a su retorno. Principalmente corresponden a académicos que trabajan en alguna universidad, ya sea pública o privada. Se dirigen a Francia o a España ya con una maestría previa obtenida en México y buscan obtener el doctorado para asegurar el puesto que han dejado en México. Estos estudiantes construyeron una red de contactos que asegura su incorporación laboral a su retorno.

4. Estudiantes desarrolladores (trayectoria formativa de vuelta): Estos estudiantes tienen un compromiso con México, están preocupados por regresar para retribuir a su país de nacimiento, siendo un ejemplo de *Brain Gain* (terminología ya definida en el segundo capítulo) para su país de origen, por medio de la diseminación en las aulas el conocimiento adquirido en el país de estudios. En su trayectoria futura pesa más la responsabilidad con México que las ofertas que encontraron en el país de estudios. Su proyecto imaginado (etapa uno de la TF) no ha sufrido modificaciones en su dirección, pues su idea original era estudiar con la meta fija de volver, y hasta el momento de ser entrevistados, el plan continúa de esa forma.

5. Estudiantes flexibles (trayectoria formativa de ida y vuelta o reemigración): Este perfil corresponde al de estudiantes que no tienen ataduras en el origen, no tienen cargas familiares ni puestos de trabajo consolidados que los animen a volver. Pueden permanecer en el país de estudios si vislumbran un mercado laboral adecuado a su formación y si el país

de estudios tiene una política de retención de estudiantes internacionales. También invierten en adquirir titulaciones de posgrado como un seguro de movilidad futura. Valoran la tranquilidad y la calidad de vida en el país de estudios, sin dejar de considerar las ofertas de otros países que les ofrezcan un nivel de vida similar.

Varios estudiosos de la globalización afirman que este contexto exige que los individuos tengan capacidades para adaptarse a ciudades, culturas y entornos, distintos a los de sus países de nacimiento (Sassen, 2001; Sennet, 2000; Bauman, 2007), tema que ya hemos expuesto más profundamente en el primer capítulo. Justamente, tal como lo apunta Bauman (2007) respecto al cambio contemporáneo, es necesario situarnos en un mundo volátil, correspondiente a la modernidad líquida “...en el cual casi ninguna estructura conserva su forma el tiempo suficiente como para garantizar alguna confianza y cristalizarse en una responsabilidad a largo plazo (al menos nunca se dice si habrá de cristalizarse ni cuando hay pocas probabilidades de que alguna vez lo haga), andar es mejor que estar sentado, correr es mejor que andar y hacer surf es mejor correr. El *surfing* mejora con la ligereza y la vivacidad de quien lo practica; también es conveniente que el deportista no sea melindroso para elegir las olas que llegan hasta él y esté siempre dispuesto a dejar de lado el saber recibido, junto con las preferencias habituales que ese saber garantiza” (Bauman, 2007: 36)

Para responder a una realidad volátil, y flexible en el contexto de globalización, los estudiantes deben adaptarse tanto a esas destrezas mencionadas por Bauman (2007), como adquirir capacidades que den cuenta un “perfil internacional” (Pinto, 2014), entendido como el dominio de otras lenguas, además de la del país de origen (Wagner, 1998; Boltanski y Chiapello, 1999; Castells, 2001; Dezalay, 2004). Hay que mencionar además que la movilidad estudiantil fomenta la movilidad laboral (tema explicado en el prefacio), y ese tipo de perfil es el que tiene más concordancia con la internacionalización de sistemas productivos que ocurre en el marco de la *Sociedad del Conocimiento* (véase capítulo 2). La movilidad se fomenta a través de los intercambios de estudiantes enmarcados en la internacionalización de sistemas educativos.

Dado que en el momento de la entrevista algunos de ellos continuaban siendo estudiantes no pudimos analizar la última fase de la trayectoria laboral, pero si pudimos distinguir entre quienes habían conseguido recursos económicos y quienes no para concretar su posgrado. Quienes consiguieron recursos económicos lo hicieron colaborando en algún proyecto de investigación.

Estos hallazgos nos permitieron construir las trayectorias formativas que a continuación presentamos y relacionamos tanto con las etapas de la TF como con las disciplinas de estudios en las que se especializaron los estudiantes.

Con respecto a la experiencia de los ingenieros, éstos convalidan su formación inicial con la formación práctica; los estudiantes de ciencias duras, lo hacen al obtener el grado de doctorado, pues los habilita a trabajar en los mismos puestos que sus pares en los países de estudios. En ambos casos el motivo principal para estudiar el posgrado no fue el de recredenciar los estudios previos adquiridos en el país de origen, sino que se trataba de obtener el doctorado para adquirir una titulación de origen extranjero que no sólo proporcionara una inserción laboral futura sino que se beneficiara del prestigio que da una trayectoria formativa internacionalizada.

Según Iredale (2001), en el caso de los ingenieros que emigran a EE.UU., éstos construyen una red de contactos antes de iniciar su proyecto de movilidad internacional con fines de estudio. En las entrevistas elaboradas encontramos que, a diferencia de quienes obtuvieron la licenciatura en física y matemáticas, aquéllos que tuvieron como primera formación la carrera de ingeniería, éstos habían cursado alguna experiencia previa en el país donde estudiaban el posgrado.

Durante esta primera experiencia los ingenieros que entrevistamos, aunque la mayoría afirmaron no tener el objetivo de emigrar definitivamente a los países en donde estudiaron, ya habían cambiado su permiso de estancia temporal por estudios y tenían un permiso de residencia o doble nacionalidad o estaban trabajando en el país de estudios. En el caso de los físicos, matemáticos y actuarios entrevistados sólo uno de ellos, una estudiante que se había casado con un italiano tenía el permiso de residente de familiar de comunitario. Este cambio en el documento para permanecer en el país de donde adquirieron el posgrado, nos habla de una idea de asentamiento prolongado, más allá de la finalización de la formación de posgrado.

Dado que la legislación que regula la estancia de extranjeros, renovación de sus permisos de residencia y la solicitud de nacionalidad está vinculada al trabajo, observamos que para los egresados de ingeniería, marketing y administración (de empresas y hotelera) es mucho más fácil cumplir estos requisitos, invirtiendo menos años en la formación adquirida en el país de estudios, pues pueden lograr insertarse exitosamente en el mercado laboral cursando un Máster profesional. Mientras que los egresados de carreras enfocadas a la investigación y docencia dependen de la obtención del título de doctor para conseguir su inserción laboral

en el ámbito académico, lo que requiere una mayor inversión de tiempo que en el caso de las carreras técnicas.

Por lo que los egresados de ingeniería, marketing y administración (de empresas y hostelería), se incorporarán en trabajos relacionados con su primera formación en menor tiempo, a la vez que pueden establecerse económicamente y comenzar otra etapa de su ciclo de vida. Se integran laboralmente gracias a que construyeron redes sociales y empresariales que les han servido para la obtención de empleo. Una parte de los ingenieros entrevistados lograron esa inserción en el mercado laboral del país de estudios, ya que en sus programas de posgrado en Francia o en España se incluían prácticas, gracias a las cuales comenzaron a tejer sus propias redes profesionales. Por otro lado, dichos estudiantes consiguieron acreditar su incorporación al mercado de trabajo pues la obtención de un título de alguna institución educativa de los países de estudios influyó favorablemente en su incorporación laboral. Su capacidad de agencia se deriva del reconocimiento de sus habilidades respaldadas tanto por el título conseguido en el país de estudios como por las prácticas profesionales.

En el caso de los estudiantes de disciplinas orientadas a TF académicas, cuentan con menos oportunidades de insertarse laboralmente en el país de estudios por medio de la adquisición de un título de posgrado. Se ven obligados a los grados de maestría, de doctorado y en ocasiones posdoctorado antes de conseguir un trabajo estable. Lo que dilata en el tiempo su inserción laboral y consecuentemente experimentan una situación de inestabilidad que se traduce en un retraso en el inicio del proyecto familiar.

La migración por motivos de estudios de los egresados ingenieros se traza por medio de redes sociales construidas durante una experiencia de estudios previa en un intercambio durante la etapa universitaria. Mientras que en el caso de los egresados de posgrados orientados hacia una TF académica se construye sobre redes académicas dirigidas por profesores, compañeros, colegas que encuentran durante el proceso de formación, en encuentros académicos, (por ejemplo en congresos o seminarios internacionales). Estas redes académicas juegan un papel clave durante la llegada de los estudiantes al país de estudios.

Tomando la idea de Amartya Sen (1985), el desarrollo humano ligado a las capacidades para ampliar las libertades del individuo, es decir, en su enfoque hace mención sobre la capacidad de agencia, que posibilita a las personas determinar una trayectoria dentro de la estructura en la que se encuentra el individuo. Las trayectorias de los estudiantes pueden determinarse al identificar las posibilidades de insertarse en el mercado laboral del país de estudios, en el tipo de capacidad de agencia, la duración del proyecto, el tipo de documento

para acreditar su estancia legal en el país de estudios y en el reconocimiento de las credenciales adquiridas en el país de origen.

La capacidad de agencia puede jugar a favor del actor si este posee una estrategia para actuar dentro del contexto que enmarca la estructura en el país de estudios en donde se encuentra el estudiante. También influye la experiencia laboral previa que adquirieron en México antes de estudiar el posgrado en Francia y en España. Gran cantidad de respuestas de estos estudiantes coincidían en querer estudiar fuera con el fin de lograr una mejor remuneración, alcanzar una superación personal, movilidad profesional, etc... Por lo que el posgrado significa para ellos una posibilidad de traspasar las barreras con las que se topan en el contexto estructural mexicano.

Este tipo de temporalidad está ligada a un tipo de trayectoria laboral que al igual que el proyecto migratorio consta de fases. Estas fases coinciden con ciclos de vida de los estudiantes, quienes postergan la conformación de su familia hasta concluir su carrera formativa.

Para organizar de forma esquemática los hallazgos de este epígrafe, y siguiendo los fines planteados en el capítulo 3 en referencia al uso de la Teoría Fundamentada, en la tabla 33 mostramos los tipos de trayectorias según las características de la estancia de estudios, a saber, trayectoria de prestigio académico, trayectoria formativa estratégico-laboral de asentamiento y la trayectoria formativa-remigratoria. La duración y dirección de la trayectoria formativa, se determina en función de la capacidad de agencia que alcanzan los individuos en el país de estudios. Esta temporalidad está ligada a si se consigue o no una inserción laboral en el país de estudios y, a su vez, se alcanza si los estudiantes llegan a obtener un permiso de trabajo y se disminuyen las restricciones a la hora de homologar sus estudios previos en México.

En resumen, en el caso de Francia, los estudiantes que realizaron estudios de Máster en administración, marketing, hotelería, ingeniería y economía pudieron movilizar sus recursos sociales y concretar un tipo de proyecto que inició con una temporalidad corta (sólo durante los estudios) a una temporalidad más larga, porque pudieron integrarse al mercado laboral a través de prácticas profesionales. La legislación francesa permitió que los estudiantes continuaran en el país como trabajadores asalariados y posteriormente que solicitaran la nacionalidad. En cambio en España los estudiantes que cursaron estudios de Máster profesional, hubieron de realizar prácticas no remuneradas que no les permitieron movilizar sus recursos sociales y, por ello manifestaron dificultades para integrarse en la sociedad española. Algo similar sucede también con la incapacidad del reconocimiento de las

titulaciones obtenidas en México que, en suma a lo anterior, no encuentran eco en la legislación española, ni en el mercado laboral, para poder modificar los proyectos de corta temporalidad. Por ejemplo, cuando los estudiantes intentan incorporarse al mercado laboral, un factor que influye en Francia para encontrar trabajo es el dominio de otras lenguas, en contraste con el caso español, los idiomas adquiridos en México no son considerados como aliciente de contratación. Si analizamos el caso de otra TF, la de los estudiantes de posgrado con fines académicos, encontramos que la oferta laboral después de las formaciones conduce a posdoctorados en México u otros países, y de igual forma que quienes encajaron en el perfil de estudiante flexible, se les demanda una capacidad de adaptación al cambio que no en todos los casos puede asumirse, pues para algunos se contraponen con los proyectos personales (etapa 4 de la trayectoria formativa).

Tabla 33. Tipos de trayectorias según las características de la estancia de estudios.

Trayectoria	Disciplinas	Duración de la estancia	Tipo de documento	Homologación y Agencia
Estratégico-laboral de asentamiento	Turismo y Mediación Didáctica del Patrimonio, Recursos Humanos, Gestión Hotelera, empresas y Marketing, Urbanismo, Comercio, Sistemas de Información, Administración Estratégica de Turismo, Business Management, Negocios Internacionales, Ingeniería Industrial, Fotografía.	Temporalidad Prolongada. Con grado de Máster se logra insertar laboralmente.	Comienza teniendo el permiso de estudiante, consigue la residencia y hasta doble nacionalidad.	Sin necesidad de homologar. Mayor capacidad de agencia y fácil inserción laboral
Prestigio académico	Ciencias políticas, Migraciones Internacionales, Población, Movilidad Humana, Física, Física Médica, Estadística, Virología, Matemáticas, Matemáticas Aplicadas, Etnología, Desarrollo Social y Económico, Filosofía, Biología Molecular, Economía de Empresa y Métodos Cuantitativos, Astrofísica.	Temporalidad Restringida a contratos en proyectos y becas. Para lograr una mejor inserción en centros de investigación requieren cursar doctorado.	Conserva el permiso de estudiante	Probable necesidad de homologar. Menor capacidad de agencia. La inserción laboral se vincula a proyectos de investigación
Formativa-remigratoria	Alto rendimiento deportivo, Derecho, Estudios de la Unión Europea, Conflicto y Violencia Social, Política Criminal y Seguridad	Temporalidad limitada al reconocimiento de las credenciales o que se profesionalice en ámbitos que le permitan trabajar en Organizaciones Internacionales.	Conserva el permiso de estudiante	Inminente necesidad de homologar. Poca capacidad de agencia. La inserción laboral se vincula al reconocimiento y adquisición de credenciales reconocidas en el país de estudios

Fuente: Elaboración propia

Conclusión del capítulo 8.

Como se comentó en este capítulo existen tipos de perfiles que se adaptan más a las condiciones requeridas en el marco de la *Sociedad del Conocimiento* –ver capítulo 1-. Aquellos estudiantes provenientes de disciplinas globalizadas y reconocidas como necesarias en el mercado de trabajo de la *Sociedad del Conocimiento* son capaces de trasladar sus recursos sociales, sobre todo el capital cultural adquirido en México –ver epígrafe 8.3-. Es por ello que las trayectorias de los estudiantes se ven afectadas por las políticas de inmigración elegida y selectiva de los países de estudios. Mismas que en el caso francés logran modificar la temporalidad estacional del proyecto inicial. En cambio, en España las condiciones económicas, es decir, aquellas circunstancias políticas o el mercado de trabajo, hacen que se mantenga la temporalidad inicial del proyecto de movilidad –véase capítulo 5-.

En este capítulo encontramos una dicotomía en la experiencia estudiantil mexicana en Francia y en España. Ésta se basa en la diferenciación entre los *habitus* de los estudiantes. Aquellos que tienen un *habitus* cosmopolita logran una adaptación simplificada en el sitio de estudios más. En contraste, quienes presentan un *habitus* del migrante padecen en el curso del proceso de adaptación obstaculizado. Nuestros entrevistados presentaron el *habitus* del migrante y experiencias de discriminación fue más común en el caso de España, en cambio, en Francia fueron menos frecuentes estas dificultades. Así pues, rechazamos la hipótesis inicial en la que afirmábamos que los estudiantes mexicanos tendrían una integración más sencilla en España por compartir una lengua e historia que culturalmente los hace más cercanos que a México y a Francia –ver tablas 30 y 31-.

Dentro de las actividades de ocio que efectúan los estudiantes en Francia y en España algunos de los estudiantes se vieron limitados por no poseer el capital económico necesario para interactuar con los autóctonos. También los entrevistados mencionaron que echan de menos realizar las actividades de ocio que tenían en México como bailar ritmos propios de la cultura latina (cumbia, salsa, música en vivo...). No obstante, en general descubran posibilidades de recreación que no realizaban en México, sobre todo, relacionadas con los entornos naturales o ciudadanos que permiten transitar de forma segura en la playa, en la montaña o en los sitios donde residen –ver epígrafe 8.1.3.-.

En las trayectorias formativas de los estudiantes también influye la capacidad que tienen los estudiantes de movilizar los capitales adquiridos en México hacia los países de formación, lo cual, no sólo impacta en su experiencia la capacidad de trasladarse demográficamente a otro sitio que los contextos institucionales les abren o cierran posibilidades de incrementar sus conocimientos o trabajar durante sus formaciones –véase epígrafe 8.2.-.

En el caso de España encontramos que se incumplen las expectativas que se forjan desde México acerca de las formaciones de posgrado. Esto se vincula a las características del sistema educativo español, pues según afirmaciones de los entrevistados, los posgrados no imparten en las aulas las formaciones tal como se muestra en los programas expuestos en los planes de estudio –ver epígrafe 8.2.1.-. Igualmente en este país impacta en su formación el uso de lenguas locales porque en su proyecto migratorio planteado no consideran que habrá asignaturas que se impartan en un idioma distinto al español. Según palabras de los entrevistados para ellos no significa una ventaja adquirir esa lengua porque en concordancia con su plan de ir a estudiar al extranjero y volver, al regresar a México no les significa un beneficio su aprendizaje, ni para impartir docencia, ni para trabajar en una empresa, ni para publicar artículos.

Contrastantemente, Francia representa la superación de las expectativas construidas desde México. Los estudiantes manifiestan tener oportunidades laborales en el curso de los estudios de posgrado, pueden impartir docencia y ser candidatos a becas para financiar sus formaciones. Sumando a la lógica de prestigio que influyó en su selección por el destino de estudios, se encuentran con un sistema educativo que ha arraigado las prácticas profesionales como parte de la formación del estudiantado local, que es remunerado y que existen ayudas estatales para reducir los costos del alquiler –véase epígrafe 8.2.2.-.

Según el país de estudios y los perfiles de los estudiantes, construimos cinco categorías de trayectorias formativas –véase epígrafe 8.3-, a saber: estudiantes temporales (trayectoria formativa de ida y vuelta), estudiantes de asentamiento (trayectoria formativa de ida), estudiantes laboralmente consolidados (trayectoria formativa de ida y vuelta), estudiantes desarrolladores (trayectoria formativa de vuelta) y Estudiantes flexibles (trayectoria formativa de ida y vuelta o reemigración).

Asimismo, identificamos que después de analizar la experiencia de los estudiantes en ambos países encontramos que hay disciplinas se adaptan más a las condiciones requeridas en el marco de la *Sociedad del Conocimiento*. Aquellos estudiantes provenientes de disciplinas globalizadas y reconocidas como necesarias desarrollar innovaciones tecnológicas son capaces de trasladar sus recursos sociales, sobre todo el capital cultural adquirido en México –véase tabla 33-. Es por ello que algunas de las TF de los estudiantes se ven afectadas por las políticas de inmigración elegida y selectiva de los países de estudios, pues tanto el mercado de trabajo como las políticas de inmigración presuponen un vínculo entre la residencia legal y el trabajo. Mismas que en el caso francés logran modificar la temporalidad estacional del proyecto inicial. Contrariamente, en España las condiciones económicas y las políticas de reconocimiento de títulos, así como las de protección de los trabajos de los autóctonos, hacen que se mantenga la temporalidad inicial del proyecto migratorio de movilidad (expuesto en el capítulo quinto). Así pues, en este capítulo identificamos tres tipos de TF: trayectoria de prestigio académico, trayectoria formativa estratégico-laboral de asentamiento y la trayectoria formativa-remigratoria. En la conclusión general definiremos cada una de las etapas de estas TF –véanse figuras 29, 30 y 31-.

CONCLUSIÓN DE LA TERCERA PARTE

En la tercera parte de la tesis analizamos los discursos de los estudiantes mexicanos de posgrado. Justamente, los capítulos que la conforman revelaron las motivaciones, la planeación y la experiencia de los entrevistados en ambos contextos de recepción (tanto en Francia como en España). Los hallazgos nos permitieron ilustrar a las TF según las características de los entrevistados.

El capítulo 7 dio cuenta de 3 temáticas, a saber: los detonantes de la movilidad, su planeación y la duración considerada durante la etapa del proyecto migratorio. En referencia al primer tema, encontramos que las condiciones laborales experimentadas en México, la ausencia de formaciones requeridas por los estudiantes y el prestigio que da estudiar en el extranjero, fueron las motivaciones más mencionadas dentro de los discursos de los entrevistados. Asimismo, en esa sección del capítulo encontramos dos tipos de lógicas para decantarse por Francia o por España, que son una lógica utilitarista en España y una lógica de prestigio en Francia.

La poca intención de homologar los estudios de primer ciclo, cursados en México, señalan esta idea temporal de la movilidad, es decir, es indicativo de una idea de proyecto breve, pues, mientras la homologación revela un proyecto de asentamiento con fines laborales a largo plazo, en esta etapa de la trayectoria formativa los entrevistados no consideraban llevarlo a cabo (porque sencillamente no contemplaban prolongar su estancia en el país de estudios en sus planes). En cambio, cuando la homologación se consigue es sinónimo de movilización del capital cultural obtenido en México. Otro rasgo que denota esta temporalidad es la improvisación al tratar de trasladar los recursos sociales que eran efectivos en México. Baste como muestra la incorporación en trabajos no relacionados con sus titulaciones en los países de estudio. Si los estudiantes hubieran considerado utilizar el permiso de estudiante como vía de acceso a la emigración permanente en el país de estudios hubieran validado sus credenciales antes de llegar. Finalmente, el tipo de becas a las que acceden también nos desvela dicha temporalidad, pues dentro de las cláusulas de su concesión se señala la obligación que poseen los becarios de volver a México para retribuir con los conocimientos adquiridos en el extranjero. Los estudiantes las solicitan con miras al cumplimiento de estas cláusulas. Por ello es necesario analizar al proyecto migratorio con fines de estudios,

entendiendo que la trayectoria que se traza en la mente de los estudiantes es para alcanzar una profesionalización de ida al país de estudios y vuelta a México.

El último capítulo de esta tesis trata desvela la influencia del contexto institucional del país de estudios en la última etapa de la TF. Los planes a futuros de los estudiantes entrevistados revelan una mejor adaptación e integración en Francia, así como un cumplimiento de las expectativas generadas en la primera etapa de la TF. Contrariamente, en el caso español, los estudiantes se toparon tanto con un contexto poco favorable como con un sistema educativo que no satisface sus expectativas. Así mismo, revelamos un desconocimiento de uso de lenguas locales que los entrevistados manifestaron percibir con ciertas reticencias.

Finalmente, construimos una tipología de cinco TF según el tipo de direccionamiento que trazaron los estudiantes –véase epígrafe 8.3.-, vinculándolas con los tipos de perfiles hallados en el capítulo 7 –ver figura 19-.

CONCLUSIÓN GENERAL

La tesis presentada en páginas anteriores es la consecuencia de un análisis que combina el uso de técnicas de investigación cuantitativas y cualitativas; es decir, su consecución implicó una exploración de legislaciones y fuentes de datos (tanto de los países que acogen a los estudiantes, como de las fuentes mexicanas y de los organismos internacionales –como son: la UNESCO y la OCDE-); así como, la realización de entrevistas en profundidad y cuestionarios complementarios (véase el tercer capítulo para recordar la metodología) que nos permitieron construir la trayectoria formativa de los estudiantes mexicanos de posgrado en Francia y en España.

Los resultados obtenidos en cada uno de los capítulos, ya forman parte de las conclusiones de ellos. De manera análoga, en la primera sección de esta conclusión general, haremos mención de forma sintética de los puntos más trascendentales para poder hilar los ejes que conforman esta conclusión general. Posteriormente, en la segunda sección realizaremos la contrastación de las conclusiones con la pregunta, la hipótesis y los objetivos de partida. Finalmente, expondremos las limitaciones de este trabajo, éstas dejan líneas de investigación por cubrir en el futuro.

1. Síntesis y principales resultados

Empezaré por retomar la idea central que me llevó a redactar el prefacio, reflexionando sobre la movilidad y cómo esta genera las competencias requeridas por los estudiantes en formación en la globalización; y para tal fin, es necesario traer a colación las siguientes líneas:

En otras palabras, la movilidad es un mero desplazarse a prueba y sin intención migratoria (lo que no impide su transformación con el paso del tiempo y el peso de las circunstancias) mientras que la migración produce un hecho social en el que se hallan contenidos los protagonistas directos del movimiento y los afectados por él. Pues la migración genera una onda expansiva con dimensión de futuro que incluye por cantidad y por sentimiento a los familiares y vecinos, pero que tiene repercusión en el entero orden social del lugar de origen y del país de destino. Por eso hemos

diferenciado la intensidad de la movilidad de la tensión que conlleva la migración. Porque para situar el paso de la movilidad a la migración se requiere cuantificar no sólo su masividad sino también su conciencia de reconocimiento. (Izquierdo, en prensa, 7).”

Justamente, es esa idea de la movilidad estudiantil que se enmarca en un contexto global, en que a nivel macroestructural se prima por la producción del conocimiento e innovaciones tecnológicas. Así mismo, si bien en este contexto existen legislaciones nacionales (en Francia y en España) que gestionan la movilidad estudiantil a través de los Estados, la movilidad estudiantil sigue las lógicas de los estudiantes, éstas a su vez se gestan por la influencia de la estructura tanto en origen como en destino.

En el segundo capítulo tratamos las dificultades conceptuales que se encuentran a la hora de definir la movilidad estudiantil ya que este tipo de movimiento humano tiende a circunscribirse en el análisis de las migraciones porque hace alusión a un tipo de movilidad geográfica. No obstante, en concordancia con la cita anterior y con la aplicación de la teoría fundamentada, esta tesis propone una aportación al debate conceptual para analizar las trayectorias formativas de los estudiantes mexicanos de posgrado en movilidad internacional. Particularmente, en el capítulo 2 proponemos utilizar los conceptos de proyecto migratorio y trayectoria formativa (véanse las figuras 5 y 6).

Estos hallazgos nos permitieron encontrar la influencia del contexto de la *Sociedad del Conocimiento* y la globalización (mismo que se presentó en el capítulo 1), en los contextos institucionales analizados, así como en las trayectorias formativas de los estudiantes mexicanos de posgrado en ambos países. De ahí que, hayamos encontrado que la movilidad estudiantil mexicana de posgrado ocurre al interior de las Instituciones de Educación Superior, mismas que deben redefinirse para adaptarse al contexto de internacionalización de los sistemas de Educación Superior y que están en un proceso de creación de espacios regionales que buscan el intercambio de su estudiantado a través de las fronteras nacionales (como el del ya mencionado en el quinto capítulo “Espacio Europeo de Educación Superior”). Así pues, la ya mencionada internacionalización, toma forma de dispositivos de movilidad, como son las becas y convenios entre IES, que es el escenario en donde acontece la movilidad estudiantil mexicana de posgrado.

La movilidad formativa mexicana se dirige principalmente hacia 3 países: Estados Unidos (50%), Francia (8%) y España (9%), en ella encontramos un efecto de los factores macroestructurales y el contexto de la globalización pues se ha incentivado una

diversificación y un aumento de la movilidad estudiantil mexicana. En el caso de los países analizados, primeramente, vimos que en los últimos 10 años Francia y España incrementaron la presencia de estudiantes mexicanos (IUS-UNESCO). En segundo lugar, los dispositivos mexicanos para promover la formación en el extranjero²⁵⁹ han subsidiado una parte de la movilidad estudiantil mexicana de posgrado hacia el extranjero. Estos datos mostraron que España y Francia son polos de formación que han mantenido una presencia constante dentro de los destinos seleccionados por los becarios mexicanos para cursar posgrados (véase el cuarto capítulo).

Aunque la movilidad estudiantil en las IES francesas y españolas se enmarca en el EEES (véase capítulo 6), en armonía con los factores macroestructurales que fomentan la creación de zonas regionales en las que se promueve la movilidad estudiantil entre países (ver el capítulo 4), hay que resaltar que al realizar la comparación del contexto jurídico de recepción de los estudiantes mexicanos en Francia y en España, encontramos que la legislación para acoger a estudiantes procedentes de Terceros Estados²⁶⁰; muestra lógicas distintas entre ambos países –ver el capítulo 5-.

El tema abordado en esta investigación es complejo de explicar, pues como ya mencionamos, es una mezcla de distintas disciplinas y metodologías que tratan de proporcionar una categorización de perfiles y trayectorias formativas de los estudiantes mexicanos de posgrado en dos contextos institucionales que son bastante diferenciados, encontramos que mientras que la legislación española reduce derechos de acceso a la ciudadanía (véase en el capítulo quinto el cambio de las legislaciones 4/2000 y 8/2000), limita la incorporación al mercado laboral español, y sigue una lógica que en los últimos años se enmarcó en las políticas de cooperación para el desarrollo. Este escenario es contrastante con la legislación francesa que, si bien había mostrado restricciones, recientemente fue mejorando las condiciones de los estudiantes extranjeros durante su estancia²⁶¹, a saber: ayudas estatales para el arrendamiento, derecho al trabajo y una práctica profesional, la postergación de un permiso provisorio para trabajar al finalizar sus formaciones.

²⁵⁹ Las becas mexicanas del Consejo Nacional de ciencia y tecnología (CONACYT) y las del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP).

²⁶⁰ Término previamente definido, con él hacemos referencia a los estudiantes extranjeros provenientes de Estados no comunitarios.

²⁶¹ Nos referimos a las posturas francesas para la gestión de estudiantes extranjeros, desde los años 80's hasta la actualidad. Las cuales ya expusimos en el capítulo quinto.

Al realizar algunas comparaciones sobre los visados de los estudiantes mexicanos en Francia y en España, y encontramos los siguientes hallazgos: una agrupación del 80% para ambos países en los grupos de edad de 20-34, en el caso francés hay una mayor concentración en el grupo de edad de 20-24 y en el español hay en el de 30-34. Aunque en el tercer capítulo advertimos la cautela del uso de los permisos de estudiantes para cuantificar la movilidad estudiantil mexicana, merece la pena comentar que en el caso español los estudiantes mexicanos presentaron el mayor número de visados desde 2002 hasta 2009. Sin embargo, desde 2010 hasta 2013, que es el último año que incluimos en este trabajo, se posicionaron otras nacionalidades entre los 3 primeros de donde provienen los estudiantes extranjeros en España, desplazando el peso de los estudiantes mexicanos. A pesar de estos descensos, cuando analizamos las matriculaciones de los estudiantes de Terceros Estados en el Sistema Universitario español encontramos que los mexicanos ocupan el primer lugar en las matriculaciones de estudios de tercer ciclo.

Respecto al caso francés, encontramos un aumento en los visados de larga duración, una concentración en las disciplinas de Letras y Ciencias Humanas, y un direccionamiento de los dispositivos para promover la movilidad en ciertas disciplinas (véase el capítulo 6).

A partir de los discursos extraídos, fue posible establecer tres tipologías de motivaciones que detonaron la TF de los estudiantes hacia el extranjero: la insatisfacción en el trabajo, la adquisición de formaciones que no han en México y el prestigio asociado a las formaciones adquiridas en el extranjero. Si bien en el capítulo 8 encontramos que hay varios tipos de trayectorias formativas, todas se originan con un único propósito, desplazarse a Francia y/o España para obtener un título de posgrado. Esto coincide con los hallazgos de Gérard (2003) respecto a los estudiantes marroquíes que se forman en Francia (véase el séptimo capítulo).

El análisis del trabajo de campo nos demostró que los detonantes de la movilidad para la formación de posgrado no son excluyentes entre ellos, sino que dentro de las motivaciones que llevan a los mexicanos a estudiar en Francia y en España, coexisten uno o varios detonantes. La obtención de estos hallazgos, los cuales permitieron la construcción de las trayectorias formativas, sólo ha sido posible de realizar a través de la metodología cualitativa, sustentada en el uso de la *Grounded Theory*. El objetivo de utilizar esta metodología fue paliar las limitaciones de las fuentes de datos cuantitativas, pues a través de ellas no es posible realizar un análisis comparativo entre Francia y España o construir las TF de los estudiantes mexicanos de posgrado (ver el capítulo 2).

En referencia a los hallazgos obtenidos sobre la planeación del proyecto migratorio, encontramos que éste consta de dos partes: la elección del destino y la superación de los trámites para su consecución. En la primera se hace una valoración de los recursos sociales a movilizar, estos son: los capitales humano, económico y de movilidad. Así mismo, en esta etapa los estudiantes seleccionan el destino en función de la duración prevista para obtener las titulaciones (véase el séptimo capítulo).

Detrás de la selección del país de destino se encuentran dos lógicas: en España, la lógica utilitarista, y en Francia, la lógica del prestigio. En el caso de la lógica utilitarista, se trata de un proyecto migratorio que busca aprovechar semejanzas culturales, como el uso de una lengua común, pero también la potencial movilidad entre países europeos –lo que demuestra que el EEES resulta atractivo para los estudiantes-, así como un menor costo y una menor duración de las formaciones. La segunda lógica es una apuesta de los estudiantes por realizar formaciones en las IES francesas. Los estudiantes consideran que las titulaciones obtenidas en estos centros serán mejor valoradas tanto en México como en otros países, no sólo por su reconocido prestigio, sino por el añadido de haber realizado estudios de posgrado en lengua francesa.

En el capítulo 8 encontramos dos tipos de TF: T1 o trayectoria asociada a un perfil restringido T2 o trayectoria global. Los primeros inician su trayectoria formativa con la idea de volver porque tienen perfiles restringidos que los obligan a volver a México por cargas familiares, compromisos laborales y becas o créditos por retribuir a las instituciones financiadoras. Estas características influyen en el direccionamiento de las trayectorias formativas según los tipos de perfiles de los estudiantes que se muestran en la tabla 31. Los estudiantes agrupados en la T2, son la población potencial para ser captados por las políticas de atracción y permanencia de RHAC en Francia y en España. En el caso de Francia, en función de la disciplina de estudios y nivel (máster en administración, marketing, hotelería, ingeniería y economía), los estudiantes movilizaron sus recursos sociales y concretar un tipo de proyecto que inició con una temporalidad corta (sólo durante los estudios) y modificaron la temporalidad del proyecto de estudios inicial, pues se integraron al mercado laboral a través de prácticas profesionales. En cambio en España no realizan prácticas profesionales, ni fueron remunerados y tampoco lograron movilizar sus recursos sociales (capitales económico, social, cultural y simbólico), padecieron dificultades para integrarse en la sociedad española por lo que mantuvieron la temporalidad transitoria del proyecto de estudios imaginado (véase el capítulo 8).

2. Contrastación de la pregunta, la hipótesis y los objetivos de partida

Al problematizar los aspectos relevantes en los procesos educativos de la migración de estudiantes de posgrado, establecimos, preguntas de investigación, metodologías y procedimientos para dar respuesta a estas interrogantes. Nos guiamos por una hipótesis de investigación y determinamos los objetivos a alcanzar –ver tabla 34-.

A modo de marco general se presenta una tabla relacional en la que se sintetizan los aspectos fundamentales de esta investigación.

Tabla 34. Panorámica de la investigación.

	PLANTEAMIENTO	HALLAZGOS
Pregunta	¿Cuál es el impacto de los contextos institucionales, de Francia y España, sobre las trayectorias formativas de movilidad internacional de los estudiantes mexicanos de posgrado?	El impacto de los contextos institucionales, de Francia y España en las trayectorias formativas se puede observar en la experiencia que tienen los estudiantes en el país de estudios. Ambas legislaciones; francesa y española influyeron no sólo durante la formación de los estudiantes, sino que determinaron el proyecto futuro de aquellos estudiantes que tenían un perfil flexible y que hubiesen podido prolongar su estancia.
Hipótesis	Si las trayectorias formativas de los estudiantes mexicanos adscritos a programas de estudios de posgrado en otros países como Francia y España, son hostiles o acogedoras, entonces, las trayectorias formativas tenderán a adaptarse al contexto institucional que impera en cada país, y no, a un plan preestablecido exclusivamente sobre la base documental informativa de los posgrados en dichos países. Las variables son: 1. Las trayectorias de los estudiantes mexicanos (migrantes) de posgrado extranjeros. 2. Contexto general (educativo, político, socio-cultural) de cada país. 3. Expectativas de los estudiantes en planes establecidos desde su país de origen. 4. Los capitales de los estudiantes, o sea: social (relaciones, redes, vinculaciones académicas), cosmopolita y escolar.	Si bien encontramos algunos perfiles que correspondían a estudiantes flexibles (globales), había otros perfiles restringidos (locales) y correspondían a un tipo de trayectoria que tenía dos sentidos en su dirección, la denominamos trayectoria de ida y vuelta. En este tipo de trayectoria los contextos institucionales de ambos países no tenían un peso significativo en la trayectoria futura, pues los estudiantes entrevistados tenían lazos con México que fomentaban su retorno –se trataba de los perfiles de los estudiantes laboralmente consolidados en México-. Dentro de aquellos que presentaron un perfil flexible, ubicamos a un grupo de estudiantes que por su tipo de posgrado y disciplina vislumbraban un asentamiento en Francia. No obstante, dentro de los restringidos ubicamos un tipo de perfil de estudiantes formados en Francia que tenían un proyecto futuro de desarrollar su país de origen a través la impartición en México del conocimiento adquirido en el país galo.
Objetivo	Revelar cuál es la trayectoria formativa de los estudiantes de posgrado en Francia y en España; para conocer la función política que dispensa cada país de acogida hacia los estudiantes extranjeros, sobre las trayectorias formativas planeadas de antemano en su país de origen y sus posibles modificaciones.	Las trayectorias formativas de los estudiantes mexicanos en Francia y en España se han modificado sólo para algunos perfiles, por ejemplo en el caso de aquellos que comenzaron su proyecto migratorio con una flexibilidad y apertura a las oportunidades que podrían encontrar en los países en donde estudiaban, sobre todo en el caso francés.

Fuente: Elaboración propia

Encontramos que el impacto de los contextos institucionales (de Francia y España) en las trayectorias formativas se revela analizando la experiencia de los estudiantes durante su formación de posgrado en ambos países. En ese sentido, la legislación francesa y española influyó no sólo durante la formación de los estudiantes –etapa 3 de la TF-, sino también determinaron el proyecto futuro –etapa 4 de la TF- de aquellos estudiantes que tenían un perfil flexible o de asentamiento, ambos hubiesen podido prolongar su estancia si los contextos fueran favorables. Sólo encontramos casos de prolongación del PM en el país de estudios en el contexto francés.

Tal como lo indicamos en el capítulo 8 (ver tabla 32), los estudiantes entrevistados pueden agruparse en dos tipos de trayectorias formativa (TF), a saber: los que inician su TF en el extranjero con la idea (inicial) de volver a México, que corresponderían a un tipo de trayectoria TF1 o trayectoria asociada a un perfil restringido (previamente expuesto en el capítulo 7) y que cumple con la conceptualización de movilidad estudiantil expuesta en el capítulo 2. Igualmente, dentro de este conjunto encontramos a los estudiantes desarrolladores cuyos perfiles hallamos en Francia y los temporales o laboralmente consolidados que ubicamos en ambos países.

Los estudiantes que componen el conjunto de la TF2, son la población potencial de estudiantes que por tener una mayor apertura y flexibilidad (ida, vuelta, retorno, o reemigración), pueden ser tanto móviles como migrantes y a su vez podrían captarlos las políticas de atracción y permanencia de RHAC en Francia. En conformidad con esa flexibilidad, los estudiantes pertenecientes al TF2 tienen la particularidad de haberse planteado dentro de sus expectativas la adquisición de conocimientos y técnicas de trabajo globales. Es por ello que los estudiantes flexibles tienen las características de los trabajadores que en la era de la globalización experimentan incertidumbre vinculadas a los efectos de la sociedad capitalista flexible en la que se enmarca la movilidad internacional de los estudiantes mexicanos de posgrado (contextualización expuesta en el capítulo 2).

Así mismo dentro del grupo TF2 se encuentran un tipo de estudiantes que podrían cambiar su proyecto de movilidad estudiantil por el de migración porque logran asentarse en Francia gracias a sus competencias. En contraste, en España no encontramos este tipo reconocimiento de competencias para asentarse en ese país, así pues, la hipótesis utilitarista (definida en el capítulo 7 como dominio del idioma) ha resultado menos potente a la hora de asentar a los estudiantes que la de un contexto institucional desfavorable.

Para organizar esta tipología de perfiles de estudiantes, realizamos la siguiente tabla.

Tabla 35. Categorización del direccionamiento de las trayectorias formativas según los tipos de perfiles de los estudiantes²⁶².

TF1 (Perfiles locales-restringidos)			TF2 (Perfiles globales-flexibles)	
<i>TRAYECTORIA IDA Y VUELTA (opción de movilidad)</i>			<i>TRAYECTORIA de IDA (opción de migración)</i>	<i>TRAYECTORIA de IDA, VUELTA, RETORNO O REEMIGRACIÓN</i>
<i>Temporales (en ambos países)</i>	<i>Desarrolladores y formados en Francia</i>	<i>Laboralmente consolidados en México (en ambos países)</i>	<i>Asentamiento en Francia y no en España</i>	<i>Flexibles (en ambos países)</i>
Tienen cargas familiares o consideran que encontrarán un mejor desarrollo profesional en México.	Consideran regresar para retornar el conocimiento adquirido en el país de estudios.	Tienen una plaza en México que para afianzarla requieren el grado de doctorado.	Política del país de estudios y dificultades para repatriarse en México facilitan la permanencia. Competencias para lograr una inserción en el mercado laboral del país de estudios: Lingüísticas, Convalidación de credenciales, Contactos y Disciplinas.	Sin cargas familiares o puestos de trabajo consolidados que los animen a volver Política del país de estudios y de México facilita la permanencia o reemigración futura.

Fuente: Elaboración propia

Por otra parte se cumplió el objetivo planteado en esta investigación y que buscaba revelar cuál era la TF de los estudiantes mexicanos de posgrado en Francia y en España, para conocer si, en función de la política que dispensa el país de acogida hacia los estudiantes extranjeros, sus TF planeadas en un principio se han modificado. A este respecto, encontramos que las trayectorias formativas de los estudiantes mexicanos en ambos países se han modificado sólo para algunos perfiles, por ejemplo, en el caso de aquellos que comenzaron su proyecto migratorio con una flexibilidad y apertura a las oportunidades que podrían encontrar en los países en donde estudiaban.

En consonancia con los objetivos del uso de la *Teoría Fundamentada*, y tal como lo mostramos en el capítulo 8 (de forma más esquemática en la tabla 35), encontramos 3 tipos de TF según sus etapas y las características de los perfiles del estudiantado entrevistado:

1. Trayectoria formativa de prestigio académico a través de la movilidad internacional (docencia/academia)
2. Trayectoria formativa estratégico-laboral de asentamiento en el país de estudios (administración/marketing/ingenierías)

²⁶² Ver en el Anexo la construcción de la categorización.

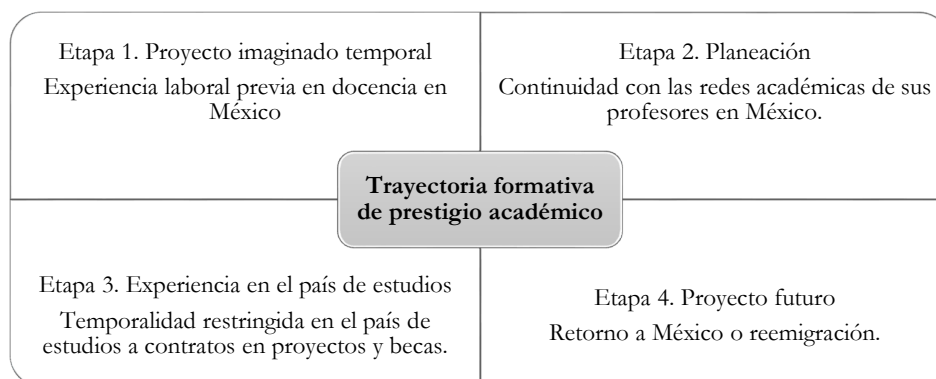
3. Trayectoria formativa-remigratoria

A continuación presentamos de forma esquemática las tres TF (según las etapas propuestas en el capítulo 2) y que determinamos a partir de los discursos de los entrevistados. La construcción de estas trayectorias da cuenta de un uso aplicado de la *Teoría Fundamentada*.

A. Trayectoria formativa de prestigio académico a través de la movilidad internacional (docencia/academia).

Este tipo de trayectoria tiene como fin la inserción laboral con plaza en una institución académica mexicana, por lo que la influencia del contexto institucional del país de estudio es nula o mínima y eso lo encontramos tanto para el caso francés como para el español. Se trata de estudiantes que después de obtener su grado de doctor, o de haber realizado una estancia posdoctoral en un país extranjero y a su regreso a México afianzaron una plaza de investigador. Si bien en la primera etapa de la trayectoria el proyecto imaginado puede variar en cuanto a las expectativas de los estudiantes, el proyecto futuro no se modifica una vez que se ha conocido el contexto del país de estudios, ya que el estudiante confía en una seguridad laboral que encontrará en México.

Figura 29. Esquema de la trayectoria formativa de prestigio académico a través de la movilidad internacional.



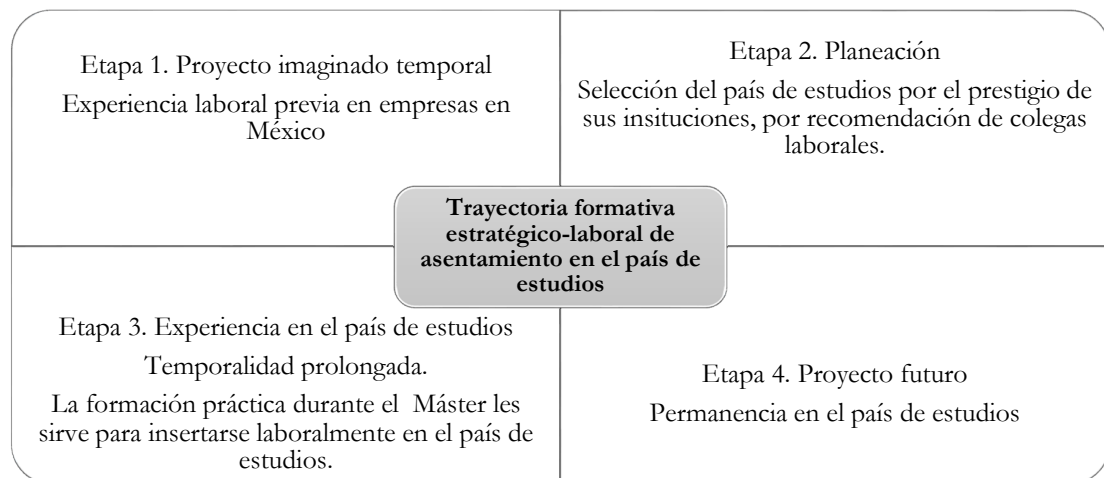
Fuente Elaboración propia

Por otra parte, en este tipo de TF, estudiar en el extranjero es un vehículo para mejorar las posibilidades de ingresar a las Instituciones de Educación Superior (IES) mexicanas. Asimismo encontramos hallazgos de entrevistados que tenían en mente cursar varios posdoctorados antes de concretar un puesto de trabajo fijo en el país de origen (véase figura 30).

B. Trayectoria formativa estratégico-laboral de asentamiento en el país de estudios (administración/marketing/ingenierías)

Esta trayectoria formativa dio cuenta en el caso francés de una inserción laboral en el país de estudios después de haber estudiado una maestría con formación práctica. En el caso español no encontramos ningún estudiante que hubiera podido insertarse laboralmente después de estudiar el posgrado, a pesar de haberse formado en las mismas disciplinas que quienes lo consiguieron en el país galo (ver figura 31). Por ende, las prácticas profesionales en empresas en el país de estudios fueron clave para cambiar su estatus de estudiante a residente y los planes a futuro se relacionan con la permanencia en Francia. En este tipo de perfil podemos ver que tanto la política francesa para atraer a estudiantes extranjeros que se formen a nivel maestría (véase capítulo 5), como los convenios y las becas que otorga el gobierno francés (que presentamos en el capítulo 6), tienen un efecto para atraer a estudiantes (de ciertas disciplinas como son: administración, marketing e ingenierías), quienes se vislumbran postergándose en Francia en su proyecto laboral futuro una vez finalizado el máster.

Figura 30. Esquema de la trayectoria formativa estratégico-laboral de asentamiento en el país de estudios.



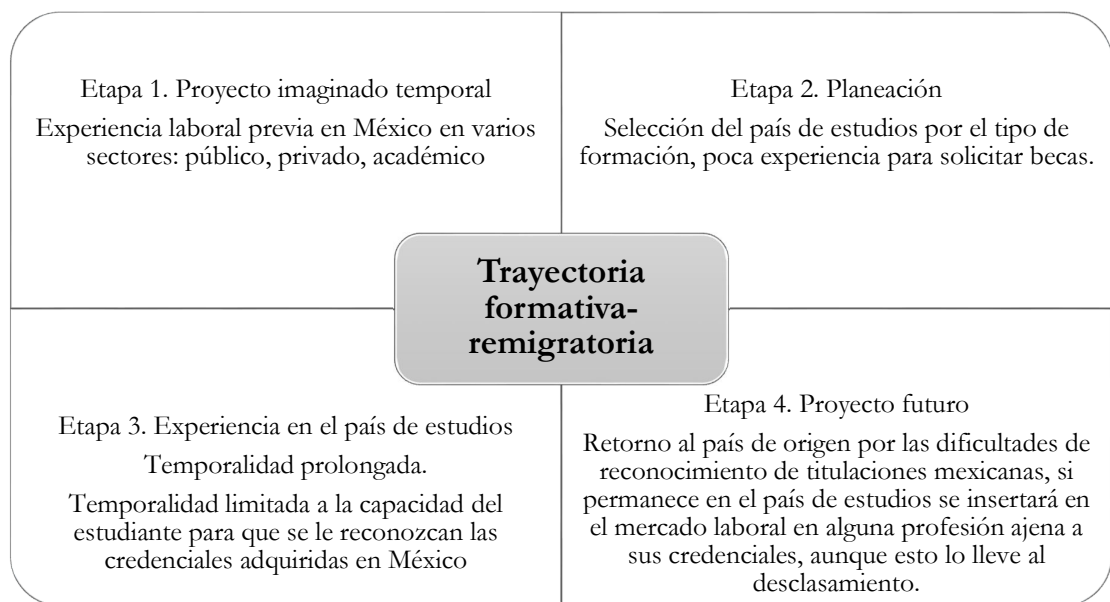
Fuente Elaboración propia

C. Trayectoria formativa-remigratoria

En este tipo de trayectoria formativa podemos agrupar a las disciplinas que forzosamente requieren la homologación y que presentamos en la tabla 33 del capítulo 8. Tal como se

muestra en la figura 31, la temporalidad del estudiante en el país de estudios se condiciona a la validación de las credenciales obtenidas en el país de origen, es decir, sólo se consigue el asentamiento en el país de estudios si éstos logran el reconocimiento de la formación adquirida en México.

Figura 31. Esquema de la trayectoria formativa-remigratoria.



Fuente Elaboración propia

Es por ello que la denominamos remigratoria, porque en el caso de ambos países hay disciplinas que requieren la homologación, por ello podemos decir que en esta trayectoria hay un peso negativo del contexto institucional del país de estudios porque las legislaciones limitan y dificultan la permanencia de los estudiantes (recordemos que los entrevistados afirmaron que el proceso de homologación era difícil, largo y costoso).

3. Limitaciones de la investigación y puertas abiertas para el futuro

Hay ciclos que concluyen, y otros periodos que podrían perpetuarse en el tiempo, ampliando en forma de bucle el conocimiento adquirido en el desarrollo de una investigación. Así pues, dado que el plazo para depositar este trabajo obliga a poner un límite a este proyecto investigativo en este momento. Por ese motivo ponemos un alto a la investigación que emprendimos en 2010, la cual después de haber dedicado varios años a su elaboración sienta las puertas abiertas de futuras pesquisas, en ellas vislumbro las posibilidades que hay para mejorarla y superar las limitantes con las que me topé en el curso de la misma. Por todo esto, los resultados de esta tesis son la semilla de un ciclo más amplio por venir.

Algunos de esos obstáculos, como ya advertí en el prefacio, se relacionan con que era la primera ocasión que realizaba este tipo de análisis, tanto en el tema de Educación como en el planteamiento del análisis cualitativo e investigaciones sociológicas. Sin embargo, como lo he mencionado en páginas precedentes, traté de solventar las ya mencionadas barreras (véase la sección de metodología en el capítulo 3), pero me topé con impedimentos institucionales para conseguir los datos sobre los estudiantes mexicanos en España matriculados en el Sistema Universitario español que impidieron hacer la comparación cuantitativa como lo había planificado. Una solución provisional que pudo dar sustento cuantitativo al dimensionamiento de la movilidad estudiantil mexicana de posgrado en España, fue el apoyo en otras fuentes de datos, las cuales no habían sido construidas para un uso académico, como son informes de fundaciones y datos sobre visados otorgados a estudiantes extranjeros (ver capítulo tres y seis).

Además, existe una dificultad para armonizar la investigación entre enfoques disciplinarios, ya que los sociólogos de la migración y de la educación utilizan diferentes conceptos o definiciones referentes a la movilidad estudiantil. Es por eso que en esta tesis fue necesario reformular y adaptar los conceptos tradicionales utilizados en dichas disciplinas para abordar el análisis de la movilidad estudiantil mexicana de posgrado en Francia y en España.

Una vez estableciendo estos antecedentes, y dejando claro que otras investigaciones podrán mejorar el conocimiento sobre la movilidad estudiantil mexicana de posgrado en España y Francia, comencemos pues a proponer las puertas que abre este trabajo y que he agrupado en los siguientes siete incisos:

- 1) En esta investigación conocimos la experiencia de aquellos que fueron capaces de aferrarse y lograr la consecución de un proyecto migratorio que se vinculaba con estudiar fuera de México, pero existen otros casos de iniciativas frustradas, proyectos imaginados inconclusos, por eso sería conveniente realizar un análisis comparativo entre quienes tuvieron éxito en su proyecto migratorio subjetivo y por otro lado, conocer los factores que puedan responder o explicar las razones por las cuales ese otro grupo no logra conseguir todos los requisitos con los que se encuentran los estudiantes durante la etapa de planeación. Por ende, a través de este estudio ha quedado manifiesta la necesidad de conocer otros temas, como pueden ser las diferencias entre quienes intentan realizar una la movilidad internacional desde

México a otros países con fines formativos, pues hay quienes tienen los capitales necesarios para conseguirla y quienes no lo logran.

- 2) Si bien en esta investigación conocimos las trayectorias formativas de los mexicanos de posgrado en Francia y en España, podríamos ampliar el análisis, abordando otras variables sociológicas que posibiliten conocer las estrategias tanto de los estudiantes como de las familias mexicanas para lograr una movilidad social por medio de la formación a nivel posgrado en el extranjero; éstas podrían ser: el origen social, nivel cultural y ocupación de los padres.
- 3) Este trabajo no incluyó los casos de las trayectorias profesionales de los estudiantes una vez finalizado el posgrado, ya sea su incorporación laboral en México o en otro país, sólo consideramos los planes a futuro manifiestos por los entrevistados durante el trabajo de campo –mismos que corresponden a la 4ª etapa de la TF-. La inclusión de este tema exigiría en algunas disciplinas el reconocimiento de las credenciales obtenidas en México, por lo que consideramos pertinente realizar estudios de tipo longitudinal, siguiendo tanto las trayectorias formativas como profesionales de los estudiantes mexicanos que han estudiado un posgrado en Francia y en España.
- 4) Por otra parte, si bien estudiamos las trayectorias formativas de los estudiantes mexicanos de posgrado en los dos países europeos escogidos y que a su vez concentran la mayor movilidad estudiantil mexicana en ese continente, hace falta desarrollar una investigación similar en Estados Unidos por ser el primer destino al que se dirigen para cursar estudios de posgrado.
- 5) De igual forma, existen otras nacionalidades que tienen más peso en la movilidad estudiantil en Francia y en España, por lo que sería pertinente desarrollar una línea de investigación que las compare con la movilidad estudiantil mexicana en esos países.
- 6) Este análisis se puede ampliar incluyendo las TF de otros estudiantes mexicanos en movilidad, como lo son los estudiantes que realizan estancias durante los estudios de primer ciclo, y sería importante desvelar la capacidad de movilización de recursos sociales de forma comparativa entre los tres niveles de Educación Superior.
- 7) Actualmente están en curso otras investigaciones sobre movilidad estudiantil mexicana, sería importante contrastar los hallazgos de esta investigación con los resultados de Red de Observatorios de Movilidad Estudiantil y Académica Mexicana (ROMAC).

Son estos senderos los que muestran esas puertas que quedan entreabiertas para poder seguir avanzando en la investigación sobre las trayectorias formativas de los estudiantes mexicanos en países extranjeros. El cierre de esta última línea no significa un fin sino una oportunidad de un nuevo inicio para abordar el tema.

CONCLUSION GÉNÉRALE

La thèse présentée dans les pages précédentes est le résultat d'une analyse combinant l'utilisation de techniques de recherche quantitative et qualitative ; leur réalisation a impliqué une exploration des lois et des sources de données (à la fois dans les pays qui accueillent les étudiants, dans les sources mexicaines et les organisations internationales), des entretiens qualitatifs en profondeur et des questionnaires (voir chapitre trois) qui nous ont permis de reconstruire le contexte éducatif des étudiants mexicains en France et en Espagne.

Les résultats obtenus dans chacun des chapitres, sont inclus dans leurs conclusions. Nous citerons de façon synthétique les points les plus importants pour les relier aux axes de cette conclusion générale. Ensuite, dans la seconde partie, nous comparerons les résultats obtenus avec la question de recherche, les hypothèses et les objectifs de départ. Enfin, nous exposerons les limites de cette étude, limites qui ébauchent des pistes de réflexion pour l'avenir.

Les résultats obtenus dans chacun des chapitres, sont déjà inclus dans les conclusions de chacun, nous citerons de forme synthétique les points les plus importants pour les relier aux axes de cette conclusion générale. Plus tard, dans la seconde partie, nous ferons la comparaison des résultats obtenus avec la question de recherche, les hypothèses et les objectifs de départ.

1. Résumé et principaux résultats

Je commence par reprendre l'idée centrale qui m'a conduit à écrire la préface, une réflexion sur la mobilité et comment celle-ci génère les compétences requises par les étudiants en formation dans le contexte de la mondialisation ; dans ce but, il est nécessaire de rappeler ceci :

« En d'autres mots, la mobilité, est le fait de se déplacer sans avoir forcément une intention migratoire (ce qui n'empêche pas sa transformation au cours du temps et selon le poids des circonstances) alors que la migration produit un fait social dans lequel se trouvent mesurés les protagonistes directs du mouvement et les affectés par celui-ci. Puisque la migration génère une onde de choc avec la dimension

d'avenir qui inclut par quantité et par sentiment, la famille et les voisins, mais qui a des répercussions sur l'ordre entier social du lieu d'origine et du pays de destination. Par cela nous avons différencié : l'intensité de la mobilité de la tension qui comporte la migration. Parce que, pour situer le pas de la mobilité à la migration, nous avons besoin de quantifier pas seulement son massivité mais aussi sa conscience de reconnaissance.» (Izquierdo, à paraître, 7).

Il y a précisément cette idée de la mobilité étudiante qui fait partie d'un contexte global, dans lequel un niveau macro-économique est plus important pour la production de connaissances et d'innovations technologiques. En outre, bien qu'il existe dans ce contexte une législation nationale (en France et en Espagne) pour gérer la mobilité des étudiants à travers les États, la mobilité des étudiants suit leurs raisonnements qui sont à leur tour influencés par la structure à la fois d'origine et de destination.

Dans le deuxième chapitre, nous discutons les difficultés conceptuelles rencontrées pour définir la mobilité des étudiants, définition qui circonscrit l'analyse de la migration à un type particulier de mobilité géographique. Cependant, d'après la citation ci-dessus, et conformément à l'application de la *Grounded Theory*, cette thèse entend contribuer au débat conceptuel à partir de l'analyse des étudiants diplômés mexicains ; nous proposons à ce titre d'utiliser les concepts de projet migratoire et de trajectoire de formation.

Ces résultats m'ont permis de situer l'influence du contexte de la société de la connaissance et de la globalisation (présentée dans le premier chapitre) sur les contextes institutionnels analysés, ainsi que sur les parcours de formation des étudiants mexicains diplômés en France et en Espagne. Nous avons constaté que la mobilité étudiante mexicaine se produit au sein des institutions d'enseignement supérieur, qui doivent être redéfinies en fonction du contexte d'internationalisation des systèmes d'enseignement supérieur et qui rencontrent un processus de création d'espaces régionaux qui visent l'échange de leurs populations étudiantes (comme il est mentionné dans le cinquième chapitre « enseignement supérieur européen »). Ainsi, l'internationalisation prend la forme des aides à la mobilité, telles que les bourses, les subventions et les accords entre établissements d'enseignement supérieur, qui constituent le cadre dans lequel se produit la mobilité mexicaine des étudiants de deuxième et troisième cycle.

La mobilité étudiante mexicaine est polarisée par trois pays: les États-Unis (50%), la France (8%) et l'Espagne (9%) ; derrière ces flux, on perçoit l'importance de macro-facteurs

et du contexte de la mondialisation, cette dernière ayant encouragé la diversification et l'augmentation de la mobilité des étudiants mexicains. Dans le cas des pays analysés, dans un premier temps, nous avons vu que dans les 10 dernières années, la France et l'Espagne ont connu une augmentation d'étudiants mexicains (UIS-UNESCO). Deuxièmement, les dispositifs mexicains pour promouvoir la formation à l'étranger ont subventionné une partie de la mobilité des étudiants diplômés à l'étranger. Ces données ont montré que l'Espagne et la France sont des centres de formation ayant maintenu une présence constante dans les destinations choisies par les chercheurs mexicains pour poursuivre des études de troisième cycle (voir le chapitre quatre).

Conformément aux facteurs macro-structurels favorisant la création de zones régionales où la mobilité des étudiants entre pays membres est encouragée (voir chapitre 4), la mobilité des étudiants dans les IES françaises et espagnoles est encadrée par l'Espace Européen d'Education Supérieur (EEES) (voir chapitre 6). Cependant, la comparaison entre les contextes juridiques français et espagnol, montre que la législation pour accueillir des étudiants provenant de pays tiers suit des logiques différentes selon le pays (voir le chapitre 5).

La question examinée dans cette recherche est transversale car elle mobilise différentes disciplines et méthodologies afin de fournir une catégorisation des profils et des parcours de formation des étudiants mexicains dans deux contextes institutionnels tout à fait différents. On constate que la législation espagnole réduit les droits d'accès à la citoyenneté (voir dans le cinquième chapitre le changement entre les lois 4/2000 et 8/2000), limite l'incorporation dans le marché du travail, et prend place ces dernières années dans le cadre plus large de la politique de coopération pour le développement. Ce scénario, est en contraste avec la loi française ; bien qu'elle ait été restrictive, elle a cherché à améliorer les conditions des étudiants étrangers pendant leur séjour ; à savoir, les aides de l'Etat pour le logement, le droit au travail et d'exercer une pratique professionnelle, un permis de travail temporaire à la fin de leur formation, etc.

En faisant une comparaison entre les visas d'étudiants mexicains en France et en Espagne nous avons trouvé les différences suivantes : une concentration de 80% pour les deux pays dans les groupes d'âge 20-34 ans ; dans le cas français, il y a une plus grande concentration dans le groupe d'âge de 20 -24 ans et, dans le cas espagnol, dans celui des 30-34 ans. Bien que, dans le troisième chapitre, nous signalons l'importance d'être prudent avec l'utilisation de permis étudiants pour quantifier la mobilité étudiante mexicaine, il est à noter que, dans

le cas espagnol, les étudiants mexicains avaient le plus grand nombre de visas de 2002 à 2009. Cependant, depuis 2010 jusqu'en 2013, dernière année comprise dans ce travail, d'autres nationalités figurent en premières places, faisant reculer le poids des étudiants mexicains en Espagne. Malgré ces baisses, lorsque nous analysons les inscriptions des étudiants des États tiers dans le système universitaire espagnol, nous voyons que les Mexicains occupent le premier rang des inscrits de troisième cycle. En ce qui concerne le cas français, nous avons constaté une augmentation des visas de long séjour, une concentration dans les disciplines des arts et des sciences humaines, et des et une orientation des dispositifs afin de promouvoir la mobilité dans certaines disciplines (voir chapitre 6).

À partir de l'analyse des discours, il a été possible d'établir trois types de motivations pour la formation à l'étranger : l'insatisfaction au travail, l'acquisition de formations qui n'existent pas au Mexique et le prestige associé à la formation acquise à l'étranger. Alors que, dans le chapitre 8, nous trouvons qu'il y a plusieurs types de parcours de formation, ils ont tous le même but : se déplacer en France ou en Espagne pour obtenir un diplôme de deuxième et troisième cycle. Cela coïncide avec les conclusions de Gérard (2003) concernant les étudiants marocains qui se forment en France (voir le chapitre 7).

L'analyse du travail de terrain nous a montré que les déclencheurs de la mobilité pour la formation en deuxième et troisième cycle en France et en Espagne peuvent être multiples et la présence de certains déclencheurs n'exclut pas d'autres. En effet, au sein des motivations des étudiants mexicains peuvent coexister plusieurs déclencheurs. L'obtention de ces résultats, qui ont permis la construction des parcours de formation, a été possible grâce à la méthodologie qualitative, basée sur l'utilisation de la *Grounded Theory*. Le but de l'utilisation de cette méthodologie était de dépasser les limites des sources de données quantitatives, qui ne permettaient pas de faire une analyse comparative entre la France et l'Espagne, ni construire les parcours de formation d'étudiants mexicains de deuxième et troisième cycle (voir chapitre 2).

Concernant la planification du projet de migration, nous constatons qu'il est constitué de deux volets : le choix de la destination et l'achèvement des démarches et les procédures pour sa réalisation. Concernant le premier, une évaluation des coûts est faite, qui exige la mobilisation des ressources humaines, économiques et de mobilité. Aussi, à ce stade, les élèves choisissent la destination en fonction de la durée prévue pour l'obtention du diplôme (voir le chapitre sept).

Derrière le choix du pays de destination on trouve deux logiques : En Espagne, la logique utilitariste, et en France, la logique du prestige. Dans le cas de la logique utilitariste, le projet migratoire tend à profiter des similarités culturelles, comme le partage d'une langue commune, mais aussi la mobilité potentielle vers d'autres pays européens, -cet élément révèle que l'EEES est attractif pour les étudiants-, un coût inférieur et une durée de formation plus courte. La deuxième logique montre que les étudiants choisissent la destination à cause du prestige des établissements d'enseignements supérieurs français. Les étudiants considèrent en effet que les diplômes obtenus dans ces établissements ont une valeur additionnelle et seront mieux valorisés à la fois au Mexique et à l'étranger, pas seulement à cause du prestige, mais aussi par la plus-value que constitue le fait de réaliser des études de niveau master et doctorat en langue française.

Dans le chapitre 8, sont analysés deux types de parcours de formation : T1, ou parcours associé à un profil "restreint", et T2, ou parcours à profil global. Les premiers commencent la formation avec l'idée de rentrer au pays d'origine parce qu'ils ont des contraintes qui les forcent à retourner au Mexique : responsabilités familiales, engagements de travail, subventions ou prêts à payer auprès des institutions financières. Les étudiants regroupés en T2 représentent la population qui sera potentiellement attirée par les politiques d'attraction et de rétention des ressources humaines hautement qualifiées en France et en Espagne. Dans le cas de la France, selon la discipline d'études et le niveau (un diplôme de master 2 en gestion, marketing, hôtellerie, ingénierie et économie), les étudiants ont mobilisé leurs ressources sociales et ont défini un type de projet qui a commencé par un stage ou un travail de courte durée (seulement pendant leurs études), et qui s'est transformé car ils ont réussi à intégrer le marché du travail. En revanche, en Espagne, où l'on ne doit pas faire de stages, les étudiants n'ont pas obtenu de rémunération pendant leurs études et n'ont pas réussi à mobiliser leurs ressources sociales (capital économique, social, culturel et symbolique). Ils ont connu des difficultés à intégrer la société espagnole et leur projet d'étude est resté dans la temporalité imaginée (voir chapitre 8).

2. La comparaison des résultats avec la question, les hypothèses et les objectifs de départ

Pour problématiser les aspects pertinents dans les processus éducatifs de la migration des étudiants des cycles supérieurs, nous avons établi, des questions de recherche, des méthodologies et des procédures pour répondre à ces questions. L'hypothèse de recherche

a été le guide de cette étude et nous avons déterminé des objectifs à atteindre. Dans le tableau suivant sont synthétisés les aspects fondamentaux de cette recherche.

Tableau 36. Panorama de la recherche.

Question	Quel est l'impact des contextes institutionnels de la France et de l'Espagne, sur les parcours de formation des étudiants diplômés mexicains en mobilité internationale ?	L'impact des contextes institutionnels de la France et de l'Espagne sur les parcours de formation peut être apprécié dans l'expérience des élèves dans le pays d'étude. Les deux lois ; française et espagnole ont influencé leurs parcours non seulement pendant leur formation, mais elles ont déterminé les futurs projets des étudiants qui avaient un profil souple et auraient pu prolonger leur séjour.
Hypothèse	Si les parcours de formation des étudiants mexicains affectés aux programmes d'études supérieures dans d'autres pays comme la France et l'Espagne, sont hostiles ou accueillants, alors, les parcours de formation ont tendance à s'adapter au contexte institutionnel en vigueur dans chaque pays, et ne vont pas rester tel qu'il était prévu sur le plan préétabli, basé sur l'information documentaire de chaque pays. Les variables sont les suivantes : 1. Les parcours des étudiants mexicains (migrants) de diplômé étranger. 2. Contexte (éducatif, politique, sociale et culturelle) de chaque pays. 3. Attentes des élèves vis-à-vis des plans établis à partir de leur pays d'origine. 4. Les capitaux des étudiants, à savoir : social (relations sociales, réseaux, liens académiques), cosmopolite et scolaire.	Alors que nous avons trouvé certains profils flexibles correspondant aux étudiants, il y avait d'autres profils limités qui correspondaient à un parcours dans deux directions seulement, nous avons appelé ce parcours : aller-retour. Dans ce type de parcours, les contextes institutionnels des deux pays, n'avaient pas de poids significatif pour changer les projets vis-à-vis du futur des étudiants, car ils avaient des liens avec le Mexique qui ont favorisé leur retour.
Objectif	Révéler ce qui est de la situation éducative des étudiants diplômés en France et en Espagne ; pour répondre à la fonction politique qui distribue chaque pays d'accueil des étudiants étrangers sur les voies de formation prévues à l'avance dans leur pays d'origine et leurs éventuelles modifications.	Les parcours de formation des étudiants mexicains en France et en Espagne ont seulement changé pour certains profils, par exemple dans le cas de ceux qui ont commencé leur projet migratoire avec flexibilité et ouverture aux opportunités qui pourraient être trouvées dans les pays où ils ont étudié.

Source : Tableau fait par nos soins

Nous avons constaté que l'impact des contextes institutionnels (France et Espagne) sur les parcours de formation est révélé par l'analyse de leur expérience au cours de leur formation en deuxième et troisième cycle au pays d'études. Dans ce sens, les législations française et espagnole exercent une influence sur les étudiants au cours de leur formation et déterminent les projets futurs des étudiants au profil souple ou désireux de s'installer durablement dans le pays d'étude. Dans les deux cas, les étudiants auraient pu prolonger leur

séjour si le contexte avait été favorable. Les cas de prolongation du PM dans le pays d'études ont exclusivement été observés dans le contexte français.

Tel que nous l'avons indiqué dans le chapitre 8 (voir le tableau 33), les étudiants interrogés peuvent être regroupés en deux types de parcours de formation (TF), à savoir : ceux qui ont commencé une formation à l'étranger avec l'idée de retourner au Mexique (TF1) où le parcours est associé à un profil restreint (déjà discuté dans le chapitre 7) et est conforme à la conceptualisation de la mobilité étudiante présentée au chapitre 2. Dans cet ensemble, on a identifié les étudiants développeurs en France et les personnes en situation professionnelle temporaire ou bien consolidée dans les deux pays.

Les étudiants qui composent l'ensemble des TF2 sont les étudiants qui, grâce, à leur plus grande ouverture et flexibilité (aller-retour, retour ou ré-émigration), peuvent être à la fois mobiles et migrants, être attirés par des politiques de rétention de RHAC en France. En accord avec cette flexibilité, les étudiants du TF2 ont la particularité d'avoir prévu d'acquérir des connaissances et de techniques de travail plutôt globales. Pour cette raison, les étudiants les plus flexibles possèdent les caractéristiques des travailleurs qui, à l'ère de la mondialisation, ressentent de l'incertitude liée aux effets de la société capitaliste dans laquelle est insérée la mobilité internationale des étudiants mexicains de deuxième et troisième cycle (mise en contexte dans le Chapitre 2).

Par ailleurs, à l'intérieur du groupe TF2 il existe un type d'étudiants qui pourraient changer leur projet de mobilité étudiante en migration parce qu'ils parviennent à s'installer en France grâce à leurs propres moyens. En revanche, en Espagne, nous ne trouvons pas ce genre de reconnaissance des compétences permettant de s'installer dans le pays ; l'hypothèse utilitaire (définie au chapitre 7 comme la maîtrise de la langue) a donc été moins déterminante que le contexte institutionnel défavorable au moment de l'installation.

Pour organiser ce type de profils d'étudiants nous avons construit le tableau suivant (selon les mesures proposées dans le chapitre 2) à partir des discours des interviewés. La construction de ces parcours montre une application de la *Grounded Theory*.

D'un autre côté, nous avons atteint l'objectif de cette recherche qui était de révéler quel était le parcours de formation des étudiants mexicains de deuxième et troisième cycle en France et en Espagne, pour savoir si, en fonction de la politique du pays d'accueil vis-à-vis des étudiants étrangers, les parcours de formation initialement prévus par les étudiants ont été modifiés. À cet égard, nous avons constaté que les parcours des étudiants mexicains en

France et en Espagne ont seulement été modifiés pour certains profils, par exemple, dans le cas de ceux qui ont commencé leur projet de migration avec une ouverture aux possibilités qu'ils pouvaient trouver dans le pays d'études.

Tableau 37. Catégorisation d'aborder les parcours de formation en fonction des types de profils d'étudiants

TF1 (Profils restreintes)			TF2 (Profils globaux)	
<i>(PARCOURS D'ALLER-RETOUR)</i>			<i>(PARCOURS D'ALLER)</i>	<i>(PARCOURS ALLER, RETOUR OU RÉMIGRATION)</i>
<i>Temporaires (dans les deux pays)</i>	<i>Développeurs et ils ont étudié en France</i>	<i>Professionnellement consolidés (dans les deux pays)</i>	<i>Installation en France et pas en Espagne</i>	<i>Flexibles (dans les deux pays)</i>
<ul style="list-style-type: none"> •Responsabilités familiales •Professionnellement liées •Meilleur développement professionnel au Mexique 	*Retourner les connaissances acquises au pays d'étude.	Ont un poste au Mexique pour lequel ils ont besoin d'un doctorat.	La politique du pays d'accueil et les difficultés de retour au Mexique motivent leur permanence. *Compétences pour entrer sur le marché du travail du pays d'étude -Linguistiques -Disciplinaire -Contacts -Validations des acquis de l'expérience ou équivalence des diplômes	* N'ont pas de liens au pays d'origine ni des emplois consolidés qui les incitent à rentrer. * Les politiques du pays d'études et du Mexique, facilitent la permanence ou la migration future.

Source : Tableau fait par nos soins

En ligne avec les objectifs de l'utilisation de la Grounded Theory, et comme indiqué dans le chapitre 8 (plus schématiquement dans le tableau 33), il y a 3 types de TF selon ses stades et les caractéristiques des profils des étudiants interrogés :

1. Parcours de formation de prestige académique dû à la mobilité internationale (enseignement / monde académique).
2. Parcours de formation stratégique d'insertion professionnelle et d'installation dans le pays d'étude (administration / marketing / ingénierie)
3. Parcours de formation et ré-émigration

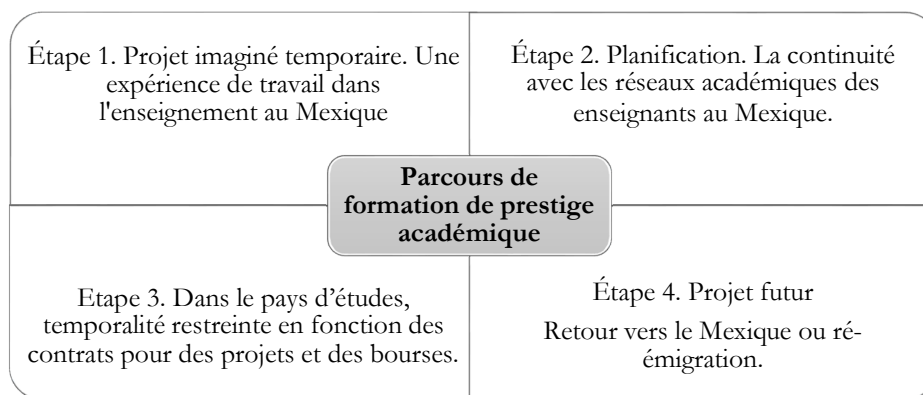
Voici trois parcours de formation construits à partir des discours des interviewés.

1. Parcours de formation de prestige académique dû à la mobilité internationale (enseignement / monde académique).

Ce type de parcours a pour but l'insertion professionnelle par le biais d'un poste dans un établissement mexicain d'enseignement supérieur, par conséquent, le contexte institutionnel (français ou espagnol) n'a pas d'influence sur le parcours de formation. Ce sont des étudiants qui, après l'obtention de leur doctorat, ont fait une recherche postdoctorale dans un pays étranger et, à leur retour au Mexique, ont décroché un poste de chercheur. Bien que dans la première phase du parcours de formation, le projet imaginé peut varier selon les attentes des étudiants, le projet futur ne change pas une fois que l'étudiant connaît le contexte du pays d'études, car l'étudiant espère trouver la sécurité d'emploi au Mexique.

En outre, dans ce type de parcours de formation, le fait d'étudier à l'étranger est un moyen d'accroître les possibilités pour intégrer les établissements d'enseignement supérieur mexicains (IES). De la même façon, nous avons trouvé des interviewés qui envisageaient de faire plusieurs post-doctorats avant de prendre un poste permanent (voir figure 32).

Figure 32. Parcours de formation de prestige académique par le biais de la mobilité internationale



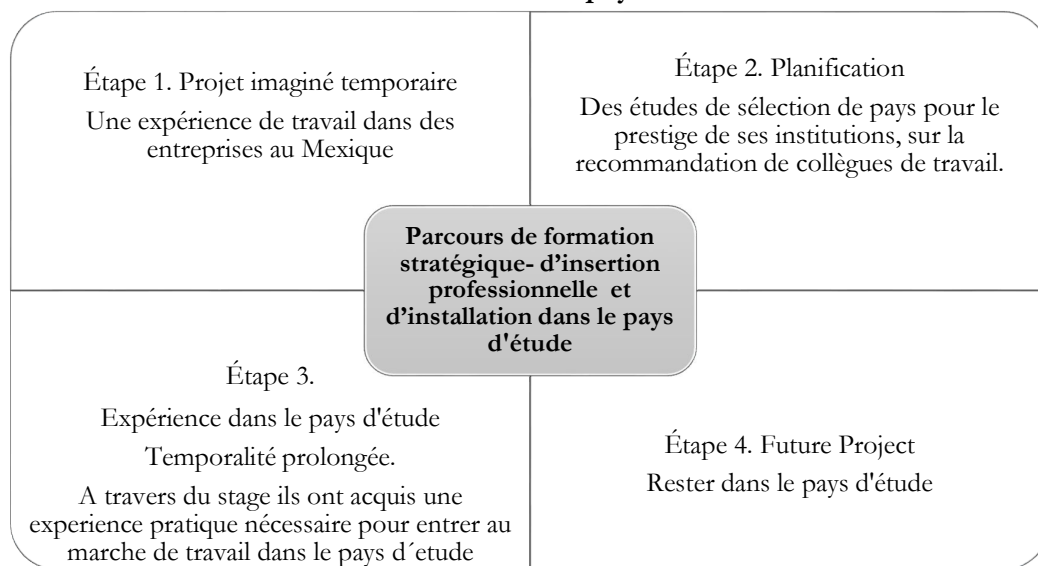
Source : Fait par nos soins.

2. Parcours de formation stratégique d'insertion professionnelle et d'installation dans le pays d'étude (administration / marketing / ingénierie)

Dans le cas français, ce parcours de formation a permis l'insertion professionnelle des étudiants qui ont fait une formation professionnelle (master professionnel). Dans le cas espagnol, nous n'avons pas trouvé d'étudiants qui aient pu s'insérer sur le marché du travail malgré le fait d'avoir fait des études dans les mêmes disciplines que les étudiants en France. En effet, les stages professionnels effectués dans des entreprises du pays d'études, ont été la clé de l'évolution de leur statut d'étudiant à celui de résident et des plans futurs concernant

leur séjour en France. Dans le cas de ce type de profil, la politique française pour attirer des étudiants étrangers pour se former en deuxième cycle (voir chapitre 5), ainsi que les conventions et les bourses accordées par le gouvernement français (présentées dans le chapitre 6) ont un effet pour attirer les étudiants et leur faire prolonger leur séjour en France une fois leurs masters terminés.

Figure 33. Parcours de formation stratégique- d'insertion professionnelle et d'installation dans le pays d'étude



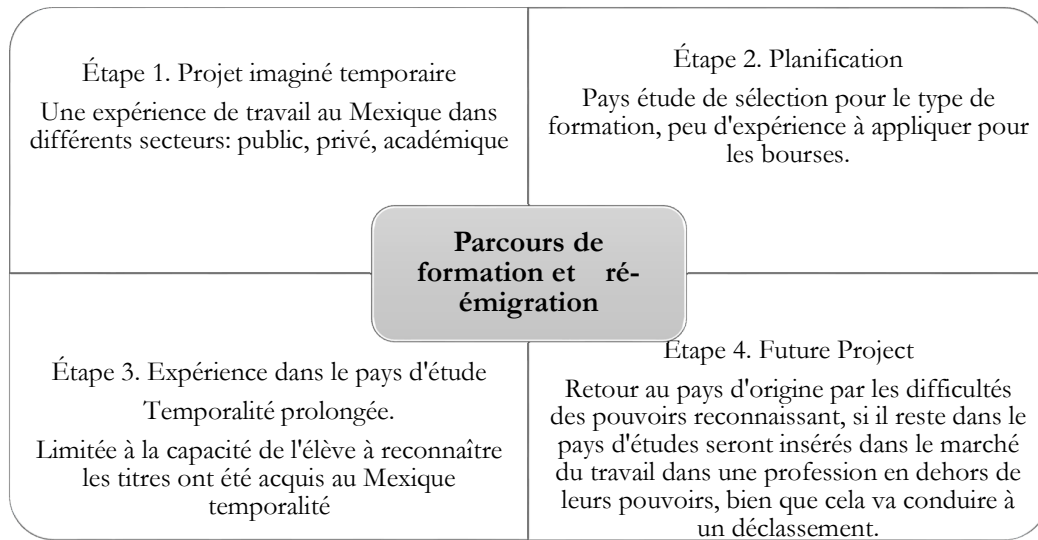
Source : Fait par nos soins.

3. Parcours de formation et ré-émigration

Dans ce type de parcours nous pouvons réunir les disciplines qui impliquent nécessairement la validation de la formation acquise au Mexique et que nous avons présentés dans le tableau 33 Chapitre 8. La temporalité de l'étudiant dans le pays d'étude est conditionnée par la validation des titres scolaires obtenus dans le pays d'origine, c'est à dire : les étudiants parviennent à rester dans le pays d'étude s'ils ont la reconnaissance de la formation acquise au Mexique.

Voilà pourquoi nous appelons ce parcours de ré-émigration, parce que, dans le cas des deux pays, des diplômes mexicains de certaines disciplines doivent être validés. Nous pouvons dire que, dans ce parcours, le contexte institutionnel du pays d'étude a un poids important en raison des lois qui limitent l'entrée et la permanence des étudiants (les interviewés ont déclaré que le processus de validation des titres obtenus au Mexique était difficile, long et coûteux).

Figure 34. Parcours de formation et ré-émigration



Source : Fait par nos soins.

3. Les portes ouvertes pour l'avenir

Il y a des cycles qui se terminent tandis que d'autres pourraient se perpétuer dans le temps, en élargissant en boucle la connaissance acquise au cours de la recherche. En raison du délai pour déposer ce travail, nous devons mettre fin, à ce stade, à cette recherche commencée en 2010. Cependant, les résultats de cette thèse peuvent constituer les bases d'un nouveau cycle, plus large, de futures recherches qui peuvent avoir comme point de départ les apports de ce travail. C'est pour cette raison qu'après m'être consacrée pendant plusieurs années à ce projet doctoral, je dois l'arrêter, pour laisser les portes ouvertes à des nouvelles recherches qui pourraient dépasser les limites de celle-ci et qui pourraient, donc, représenter des possibilités d'amélioration pour ce travail.

Comme je l'ai déjà précisé dans la préface, certaines de ces limites sont liées au fait que je fais pour la première fois une étude dans le domaine de l'Éducation, mais aussi d'analyse qualitative et sociologique. J'ai fait face à ces barrières à partir d'une série de stratégies (voir la section de la méthodologie), mais j'ai aussi rencontré des obstacles institutionnels pour obtenir les données des étudiants mexicains inscrits dans le système universitaire espagnol. Une solution provisoire qui m'a permis de mesurer en termes quantitatives la mobilité étudiante mexicaine de deuxième et troisième cycle en Espagne c'était l'exploitation d'autres bases de données, qui d'ailleurs, n'avaient pas été élaborées avec des finalités académiques, tels que de rapports des fondations et des données sur les visas octroyés à des étudiants étrangers (voir chapitre trois et six).

Il est difficile d'harmoniser les approches disciplinaires, car les sociologues de la migration et de l'éducation utilisent différents concepts ou définitions en référence à la mobilité étudiante. Pour cette raison, dans cette thèse, il était nécessaire de reformuler et d'adapter les concepts traditionnels qui sont utilisés dans ces disciplines pour analyser la mobilité étudiante mexicaine en France et en Espagne.

Ayant pris en compte les éléments précédents et soulignant le fait que d'autres recherches pourront accroître la connaissance sur la mobilité étudiante de deuxième et troisième cycle en Espagne et en France, nous proposons quelques pistes ouvertes par ce travail :

- 1) Dans cette recherche nous avons connu l'expérience de ceux qui ont été capables de réussir leurs études à l'étranger, mais il existe d'autres cas d'initiatives frustrées et des projets imaginés inconclus. Pour cela, il serait pertinent de réaliser une analyse comparative entre ceux qui ont eu du succès dans leur projet migratoire subjectif et ceux qui n'ont pas rempli les conditions pour poursuivre leurs études à l'étranger dès l'étape de planification. En effet, cette analyse met en relief la nécessité d'approfondir d'autres sujets tels que les différences existantes dès le départ parmi les étudiants qui essaient d'avoir une mobilité internationale depuis le Mexique, certains d'entre eux ont les capitaux nécessaires pour y réussir et d'autres non.
- 2) Dans cette recherche nous nous sommes intéressés aux parcours de formation des étudiants mexicains de deuxième et troisième cycle en France et en Espagne. Cependant, nous pourrions élargir l'analyse en prenant en compte d'autres variables sociologiques qui permettraient de connaître aussi bien les stratégies des étudiants que celles de leurs familles dans le but d'obtenir une mobilité sociale à travers les études à l'étranger. Ces variables pourraient être : l'origine sociale, le niveau culturel et l'activité professionnelle des parents.
- 3) Dans ce travail nous n'avons pas fait un suivi des parcours des étudiants au niveau de l'insertion professionnelle au Mexique ou dans un autre pays après leurs études de deuxième et troisième cycle. Ce que nous avons pris en compte, ce sont les projets d'avenir, que les étudiants avaient au moment du travail de terrain. Pour certaines disciplines, cette insertion professionnelle passerait par la reconnaissance des diplômes obtenus à l'étranger au Mexique. Nous considérons qu'il serait pertinent de faire des études longitudinales, pour assurer un suivi aussi bien des parcours de formation que d'insertion professionnelle des étudiants mexicains de deuxième et troisième cycle en France et en Espagne.

- 4) D'un autre côté, bien que nous ayons étudié les parcours de formation des étudiants mexicains de deuxième et troisième cycle dans les deux pays européens qui accueillent le plus grand nombre d'étudiants mexicains en Europe, il serait convenable de faire une recherche similaire aux États-Unis, qui est le pays le plus choisi par les étudiants mexicains pour faire des études de deuxième et troisième cycle.
- 5) Dans le même sens, en France et en Espagne il y a des étudiants d'autres nationalités dont le nombre est plus important que celui des étudiants mexicains. Pour cette raison, il serait pertinent de développer un axe de recherche qui compare les mobilités d'autres nationalités avec la mobilité étudiante mexicaine dans ces deux pays.
- 6) Cette analyse peut s'élargir en incluant les parcours de formation d'autres étudiants mexicains en mobilité, tels que les étudiants qui font des séjours pendant leurs études de premier cycle. Il serait important de comparer la capacité de mobilisation de ressources sociales au sein des trois niveaux d'Éducation Supérieure.
- 7) Actuellement, il y a d'autres recherches sur la mobilité étudiante mexicaine en cours, il serait important de confronter les résultats de cette recherche avec ceux du Réseau d'observatoires de la mobilité académique et scientifique mexicaine -Red de Observatorios de Movilidad Estudiantil y Académica Mexicana (ROMAC)-.

Ces sentiers montrent des portes entrouvertes à de nouveaux progrès dans la recherche sur les parcours de formation des étudiants mexicains dans les pays étrangers. Le point final de cette dernière phrase ne marque donc pas une fin, mais un point de départ pour aborder la question sous un nouvel angle.

BIBLIOGRAFIA

- Acevedo, F. (1994). *Sociología de la educación*, México: FCE.
- Aguirre, M. (1995). *Los días del futuro*. Barcelona: Icaria.
- Agulhon C. y De Brito, X. (2009). *Les étudiants étrangers à Paris. Entre affiliation et repli*. París: L'Harmattan.
- Alarcón, R. (2000). *Skilled Immigrants and Cerebreros: Foreign-born Engineers and Scientists in the High-Technology Industry of Silicon Valley*. En N. Foner, R. G. Rumbaut y S. J. Gold (Eds.), *Immigration Research for a New Century: Multidisciplinary Perspectives*. (pp. 301-321). New York: Russell Sage Foundation.
- Alarcón, R. (2001). *Immigrant Niches in the U.S. High Technology Industry*. En W. A. Cornelius, T. J. Espenshade y I. Salehyan (Eds.). *The International Migration of the Highly Skilled*. (pp. 235-263). San Diego: Center for Comparative Immigration Studies.
- Alarcon, R. (2007). *The Free Circulation of Skilled Migrants in North America*. En A. Pécoud y P. de Guchteneire (Eds.), *Migration without Borders: Essays on the Free Movement of People*. (pp.243-257) New York: Berghahn.
- Alcántara, A. (2015). Tendencias Mundiales en la Educación Superior: El Papel de los Organismos Multilaterales, Obtenida el 22 de junio de 2015, de <http://www.ses.unam.mx/integrantes/alcantara/publicaciones/Tendencias.pdf>
- Alianza del Pacífico, (2015). Plataforma de movilidad estudiantil y académica de la Alianza del Pacífico. Obtenida el 22 de junio de 2015, de <http://amexcid.gob.mx/index.php/plataforma-de-movilidad-estudiantil-y-academica-de-la-alianza-del-pacifico-mx>
- Altbach, P. (2008). *Funciones complejas de las universidades en la era de la globalización*. Global University Network for Innovation (Eds.) (GUNI). En *La educación superior en el mundo: Educación*

- superior: Nuevos retos y roles emergentes para el desarrollo humano y social. (pp. 5-14). Madrid; Barcelona: S.A. Mundi-Prensa Libros.
- Anglada, M. (2011). La mobilité estudiantine vers la France comme facteur d'internationalisation : enjeux et ambiguïtés de la politique actuelle, Memoria de Master 2 «Migrations et relations interethniques», Université Paris Diderot Paris 7, UFR Sciences sociales – URMIS.
- Aréchiga, H. (2003). Antecedentes, situación actual y perspectivas de la evaluación y acreditación de la educación superior en México. Documento elaborado para el *Seminario Internacional "Evaluación y Acreditación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. IESALC: UNESCO.
- Álvarez, S. (2012). La adquisición de la nacionalidad española por estudiantes extranjeros, Diario La Ley, N° 7979, Sección Doctrina, 5 Dic. 2012, Editorial LA LEY 18157/2012, Obtenida el 4 de abril de 2015, de https://www.academia.edu/4774562/La_adquisici%C3%B3n_de_la_nacionalidad_espa%C3%B1ola_por_estudiantes_extranjeros
- AMEXID, (2015). ¿Qué es la cooperación internacional para el desarrollo? Obtenida el 4 de abril de 2015, de <http://amexcid.gob.mx/index.php/es/acerca-de-la-amexcid/ique-es-la-cooperacion-internacional-para-el-desarrollo>
- Ariño, A., Llopis, R. y Sóler, I. (2012). Desigualdad, diversidad y universidad. Condiciones de vida y de participación de los estudiantes universitarios en España, España: EcoVIPEU.
- Ariño, A. y Llopis, R. (2013). Desigualdad y diversidad de los estudiantes universitarios en España, Universitat de Valencia. (pp. 1-25). Obtenida el 4 de abril de 2015, de <http://www.fes-web.org/uploads/files/modules/congress/11/papers/758.pdf>.
- Arriazu, R. (2011). Metamorfosis de la política educativa en Europa: de los Programas Sectoriales al Espacio Europeo de Educación Superior, Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación, n° 12, pp. 80-99. Obtenida el 4 de abril de 2015, de <http://iesgtballester.juntaextremadura.net/web/profesores/tejuelo/vinculos/articulos/r12/05.pdf>

- Arvizu, X. (2012). Migración calificada y subutilización de habilidades de mexicanos e indios en el mercado laboral estadounidense, 2010. Tesis de maestría. FLACSO: México.
- Asis, M. (1991), "To the United States and into the Labor Force: Occupational expectations of Filipino and Korean Immigrant Women". *Papers of the East-West Population Institute*. Number 119, February 1991, Honolulu, Hawaii: East-West Center.
- Baas, M. (2009). *Imagined mobility: migration and transnationalism among Indian students in Australia*, Tesis doctoral, Faculteit der Maatschappij- en Gedragwetenschappen, Amsterdam: Institute for Social Science Research (AISSR).
- Bagchi, A. D. (2001). *Making Connections: A Study of Networking among Immigrant Professionals*, New York: LFB Scholarly Publishing LLC.
- Balibar, É. (2001). *Nous, citoyens d'Europe?*. Paris: La Découverte.
- Bancaja, (2011). Informe No 123, El alumnado extranjero en el sistema educativo español, Capital Humano, Obtenida el 10 de mayo de 2015 de http://www.fundacionbancaja.es/archivos/publicaciones/ch_123.pdf
- Banco Mundial, (2010). Bilateral migration matrix 2010. Obtenida el 22 de junio de 2015, de <http://econ.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/EXTDEC/EXTDECPROSPECTS/0,contentMDK:22803131~pagePK:64165401~piPK:64165026~theSitePK:476883,00.html>
- Barbé, E. (2005). Claves para interpretar la política exterior española y las relaciones internacionales. Disenso y adversidad: la política exterior y de seguridad de España en 2005. Anuario Internacional del CIDOB.
- Barrere, R., L. Luchilo y J. Raffo (2004). "Highly Skilled Labour and International Mobility in South America". OECD Science, Technology and Industry Working Papers, 2004/10, OECD Publishing. Obtenida el 22 de junio de 2015, de <http://dx.doi.org/10.1787/570061570356>
- Ballatore, M. (2015). « Échanges internationaux en Europe et apprentissages », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, Hors-série n° 3 | 2011, Obtenida el 27 abril 2015 de <http://cres.revues.org/160>

- Ballinas, C. (2001). La redefinición de los espacios públicos. Formación y trayectoria de la élite gubernamental mexicana, 1970-1999. *Foro Internacional*, 41 (3), Julio-Septiembre, 530-566.
- Barlete, A. (2010). La construcción del Espacio Común ALCUE de Educación Superior Universidades, vol. LX, núm. 44, enero-marzo, 2010, pp. 3-13, Unión de Universidades de América Latina y el Caribe Organismo Internacional, Obtenida el 27 abril 2015 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37316227002>
- Barrow, C., Didou-Aupetit, S. y Mallea, J. (2003). *Globalisation, trade and higher education in North America: The emergence of a new market under NAFTA (Higher education Dynamics)*. Dordrecht: Springer Science & Business Media.
- Batalova, J. Fix, M. y Creticos, P. (2008). Uneven Progress: The Employment Pathways of Skilled Immigrants in the United States. Migration Policy Institute. Obtenida el 27 abril 2015 de <http://www.migrationpolicy.org/pubs/BrainWasteOct08.pdf>
- Baudelot, Ch. y Leclercq, F. (2004). Les effets de l'éducation. Obtenida el 27 abril 2015 de <http://education.devenir.free.fr/Documents/baudelot%20effets%20de%20l'education.pdf>
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Bauman, Z., y Mazzeo, R. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido: Conversaciones con Ricardo Mazzeo*. Barcelona: Paidós.
- Bell, D. (1976). *El advenimiento de la sociedad post-industrial: Un intento de prognosis social*. Madrid: Alianza.
- Berger, P. L. (1991). *La revolución capitalista: Cincuenta proposiciones sobre la prosperidad, la igualdad y la libertad*. (2ªEd). Barcelona: Península.
- BOE, (2014). Boletín Oficial del Estado, Núm. 50 jueves 27 de febrero de 2014 Sec. III. Pág. 18730, Obtenida el 27 abril 2015 de https://www.aecid.gob.es/galerias/descargas/convocatorias/becas_MAEC-AECID_Cooperacion_Desarrollo/Becas_Coop_Des_2014/CoopDes-2014-2015_Conv.pdf
- Bonditti, P. (2005). « Biométrie et maîtrise des flux : vers une « géo-technopolis du vivant-en-mobilité ? » en *Cultures & Conflits* n°58. Obtenida el 27 abril 2015 de <http://www.conflits.org/document1825.html>

- Borchart, K-D. (2000). *El ABC del Derecho Comunitario*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Bourdieu, P. (1983). The forms of capital. En J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the Sociology of Education*. (pp. 241-258), New York: Greenwood
- Bourdieu, P. (1991). *La distinción: Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1999). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. 2ª edición, España: Anagrama.
- Bourdieu, P., y Passeron, J-C. (2009). *Los herederos: Los estudiantes y la cultura*. (2ª Ed). Argentina: Siglo Veintiuno (Ed).
- Boltanski, L. y Chiapello E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris: Gallimard.
- Bowles, S., y Gintis H. (1976). *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. New York: Basic Books.
- Calavita, K. (2003). “A ‘reserve army of delinquents’. The criminalization and economic punishment of immigrants in Spain”, en *Punishment & Society: The International Journal of Penology*, University of Bologna, Italy. Octubre 2003; 5 (4), 399-413.
- Calderón P., Escalera C. e Izquierdo G. (2008). La evaluación de la docencia ante el reto del espacio europeo de educación superior (EEES) Educación XX1. Obtenida el 6 de junio de 2015 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601111>> ISSN 1139-613X
- Calero, J., Quiroga, A., Escardíbul, J.O., Waisgrais, S. y Mediavilla, M. (2008). *Sociedad desigual, ¿educación desigual? Sobre las desigualdades en el sistema educativo español*. Madrid: MEC-CIDE.
- Calva, L.E. (2014). *La migración calificada de mexicanos a Estados Unidos y su inserción al mercado laboral*, Tesis doctoral, El Colegio de la Frontera Norte.
- Campos, G. y Correia M. (2011). *Habitus cosmopolita ou internacionalização funcional? A construção da alteridade em contexto de mobilidade académica internacional*. Obtenida el 25 de febrero de 2015 de, http://www2.espm.br/sites/default/files/pagina/projeto_diagramado_manolita.pdf
- Campus France, (2010). *La mobilité des étudiants d’Amérique latine*, Les notes de CampusFrance, octubre 2010 – n° 26 Obtenida el 25 de febrero de 2015 de,

http://ressources.campusfrance.org/publi_institu/agence_cf/notes/noindex/note_26_fr.pdf

Campus France, (2013a). La mobilité des étudiants d'Amérique latine et Caraïbes, Hors-série mobilité n° 9 – Septembre 2013, Obtenida el 25 de febrero de 2015 de, http://ressources.campusfrance.org/publi_institu/agence_cf/notes/fr/note_09_hs_fr.pdf

Campus France, (2013b). La mobilité des étudiants d'Afrique sub-saharienne et du Maghreb, Hors-série mobilité n° 7 – Juin 2013, Obtenida el 7 de septiembre de 2015 de, http://www.campusfrance.org/sites/default/files/note_07_hs_Afrique.pdf

Campus France, (2013c). La mobilité des étudiants d'Asie et Océanie, Hors-série mobilité n° 6 – Mars 2013, Obtenida el 7 de septiembre de 2015 de, http://ressources.campusfrance.org/publi_institu/etude_prospect/mobilite_continent/fr/note_06_hs_fr.pdf

Campus France, (2014). Programas de becas 2012-2013 – Embajada de Francia en México, Obtenida el 25 de febrero de 2015 de, http://www.ambafrance-mx.org/IMG/pdf/programas_de_becas_20122013.pdf

Campus France, (2015). Conoce los convenios de intercambio de tu universidad. Obtenida el 25 de febrero de 2015 de, <http://www.mexique.campusfrance.org/node/287232>

Carabaña, J. y Álvarez, R. (1995). *Desigualdad y clases sociales: un seminario en torno a Erik O. Wright*. Madrid: Fundación Argenteria.

Carrión, V. y Hualde A. (2013). ¿Profesionales sin fronteras? Una aproximación a las trayectorias laborales de los ingenieros mexicanos en Estados Unidos, *Revista Latino-americana de Estudos do Trabalho*, Año 18, n° 30, 71-102.

Castaños-Lomnitz, H., Rodríguez-Sala M. L. y Herrera Márquez, A. (2004). “Fuga de talentos en México: 1970-1990, un estudio de caso”, en Castaños-Lomnitz (coord.), H. La migración de talentos en México, México, Instituto de Investigaciones Económicas-UNAM: Miguel Ángel Porrúa Editor.

Castells, M. (1997). *La era de la información economía, sociedad y cultura*. Madrid : Alianza.

Castells, M. (2001). *La société en réseaux*, « L'ère de l'information », tome I, Paris : Fayard.

Castles, S., y Wüstenberg, W. (1982). *La educación del futuro: Una introducción a la teoría y práctica de la educación socialista*. México: Nueva Imagen.

Castro, E. (2013). La Responsabilidad Social en las Universidades Iberoamericanas, Observatorio cultural No 57, ATLAYA, Junta de Andalucía.

Cathcart, M. L., Martínez, A. y Brito, M. E. (2014). “Migraciones y retornos. Una mirada desde la sociología” en *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*, Obtenida el 6 de enero de 2015 de <http://caribeña.eumed.net/migraciones-retornos/>

CEMES (Conferencia Europea de Ministros de Educación Superior), (1998). Declaración de La Sorbona. Declaración conjunta para la armonización del diseño del sistema de Educación Superior Europeo, a cargo de los cuatro ministros representantes de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido, reunidos en La Sorbona, París, el 25 de mayo de 1998.

CEMES (Conferencia Europea de Ministros de Educación Superior), (1999). Declaración de Bolonia. El Espacio Europeo de la Educación Superior. Declaración conjunta de los ministros europeos de educación, reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999.

CEMES (Conferencia Europea de Ministros de Educación Superior), (2001). Comunicado de Praga. Hacia el Área de Educación Superior Europea. Declaración conjunta de los ministros europeos de educación, reunidos en Praga el 19 de mayo de 2001.

CEMES (Conferencia Europea de Ministros de Educación Superior), (2003). Declaración de Berlín. Educación Superior Europea. Declaración conjunta de los ministros europeos de educación, reunidos en Berlín el 19 de septiembre de 2003.

CEMES (Conferencia Europea de Ministros de Educación Superior), (2005). Declaración de Bergen. Educación Superior Europea: Alcanzando las metas. Declaración conjunta de los ministros europeos de educación, reunidos en Bergen el 19 y 20 de mayo de 2005.

CEMES (Conferencia Europea de Ministros de Educación Superior), (2007). Declaración de Londres. Educación Superior Europea: Respondiendo a los retos de un mundo globalizado.

- Declaración conjunta de los ministros europeos de educación, reunidos en Londres el 18 de mayo de 2007.
- CEMES (Conferencia Europea de Ministros de Educación Superior), (2009). Declaración de Lovaina. El Espacio Europeo de Educación Superior en la nueva década. Declaración conjunta de los ministros europeos de educación, reunidos en Lovaina el 29 de abril de 2009.
- CEMES (Conferencia Europea de Ministros de Educación Superior), (2010). Declaración de Budapest-Viena. Sobre el Espacio Europeo de Educación Superior. Declaración conjunta de los ministros europeos de educación, reunidos en Budapest el 12 de marzo de 2010.
- CEMES (Conferencia Europea de Ministros de Educación Superior), (2012). Declaración de Bucarest. Explotando nuestro potencial: Consolidando el EEES. Declaración conjunta de los ministros europeos de educación, reunidos en Bucarest el 27 de abril de 2012.
- CEPAL (2000). Juventud, Población y Desarrollo en América Latina y el Caribe, Obtenida el 6 de enero de 2015 de <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/9/4299/lcg2084e.pdf>
- CEPAL, (2006). Migración internacional, derechos humanos y desarrollo en América Latina y el Caribe. Síntesis y conclusiones [LC/G.2303 (SES.31/11)], documento presentado al trigésimo primer periodo de sesiones, Montevideo (Uruguay), 20 al 24 de marzo del 2006, Santiago de Chile, Obtenida el 6 de enero de 2015 de <http://www.cinu.org.mx/prensa/especiales/2006/Migracion/MigracionALC.pdf>
- CEPED/Sudelites, (2013). Base de datos del proyecto de investigación : Sudélites - Observatoire International sur les Mobilités Académiques Sud-Nord.
- Cerese, F. (1974). Expectations and reality: a case study of return migration from the United States to Southern Italy. *International Migration Review*, 8(2), 245-262.
- Cerna, L. (2008). *Towards an EU Blue Card? The delegation of national high skilled immigration policies to the EU level*. Centre on Migration, Policy and Society (COMPAS) Working Paper, 8–65, Obtenida el 6 de enero de 2015 de https://www.compas.ox.ac.uk/fileadmin/files/Publications/working_papers/WP_2008/WP0865%20Cerna.pdf

- COMEPO, (2010). Estudio del Posgrado en México. Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado. Obtenida el 7 de septiembre de 2015 de, <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2155/1/images/7.pdf>
- Comisión Europea, (2015). Erasmus student mobility: home and destination countries, Annex 2: Erasmus 2012-2013, Obtenida el 6 de enero de 2015 de http://ec.europa.eu/education/library/statistics/ay-12-13/annex-2_en.pdf
- Comunicado de Londres, (2014). Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world. Obtenida el 6 de enero de 2015 de http://www.eees.es/pdf/London_Communique18May2007.pdf
- CONACYT, (2012). Sistema Nacional de Investigadores. Obtenida el 6 de enero de 2015 de <http://www.conacyt.gob.mx/index.php/el-conacyt/sistema-nacional-de-investigadores>
- CONACYT, (2015). Requisitos para estudios de posgrado en el extranjero. Obtenida el 6 de septiembre de 2015 de <http://www.conacyt.mx/index.php/becas-y-posgrados/becas-en-el-extranjero>.
- CONAPO, (2007). La migración calificada de mexicanos a Estados Unidos. Boletín editado por el Consejo Nacional de Población. Año X, núm. 22. México: CONAPO.
- Conférence des Grandes Écoles(CGE), (2015). Mobilité des étudiants. Obtenida el 6 de enero de 2015 de <http://www.cge.asso.fr/nos-thematiques/politique-internationale/mobilite-des-etudiants>
- Consejo Económico y Social (2009). *Sistema educativo y capital humano*, Madrid: CES. Obtenida el 6 de enero de 2015 de <http://www.ces.es/documents/10180/18510/Inf0109>
- Corona, L. y Molero, J. (coords.) (2008). “Introducción. Rasgos de la ciencia, tecnología e innovación en México y España” en *Los retos de la innovación en México y España: política, universidad y empresa ante la sociedad del conocimiento*, Leonel Corona y José Molero (coords.) (pp. 9-29). México: Akal.
- Cook, D. (2015). Seminario ¿Qué se gana y qué se pierde en estudios histórico-comparativos de políticas migratorias?, 7 de mayo de 2015, Universidade da Coruña.
- Cussó, R. (2006) « La Commission européenne et l'enseignement supérieur : une réforme au-delà de Bologne », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*. Obtenida el 29 de octubre de 2014 de <http://cres.revues.org/1170>

- Charle, C., Schriewer, J y Wagner, P. (2006). *Redes intelectuales trasnacionales. Formas de conocimiento académico y búsqueda de identidades culturales*. Barcelona : Pomares.
- Charle, C. y Verger, J. (1994). *Histoire des universités*, Paris : Presses Universitaires de France.
- Charles N. y Jolly C. (2013). Étudiants étrangers et marché du travail : Une comparaison Allemagne, France, Royaume-Uni. Obtenida el 29 de octubre de 2014 de <http://www.strategie.gouv.fr/publications/etudiants-etranagers-marche-travail>
- Chellaraj G., Maskus, K. y Mattoo, A. (2006). *Skilled Immigrants, Higher education and U.S. Innovation*, en Özden, C. y Schiff, M. Eds. International migration, remittances and the brain drain. The International Bank for Reconstruction and Development (pp. 245-259). Washington DC: The World Bank and Palgrave Macmillan.
- Champy-Remoussenard P., Dupuis P.A, y Higelé P. (2000). Situations de travail et formation des emplois-jeunes : vers une nouvelle professionnalité. *Formation/emploi*, n° 70, 53-63.
- Champy-Remoussenard P., Incontournable professionnalisation, *Savoirs*, 2008/2 n° 17, p. 51-61.
- Cheng, L. y Q. Yang, P. (1998), Global Interaction, Global Inequality and Migration of the Highly Trained to the United States, *International Migration Review*, 32(3), 626-653.
- Dedijer, S. (1968). “Early Migration”. *The Brain Drain*. (pp. 9-28), New York: Walter Adams (Ed.) Macmillan.
- Diario Oficial de la Unión Europea, (2010). Versión consolidada del tratado de la Unión Europea Obtenida el 29 de octubre de 2014 de <http://www.boe.es/doue/2010/083/Z00013-00046.pdf>
- Didou, S. y Gérard E. (2009). *Fuga de cerebros, movilidad académica, Redes Científicas. Perspectivas latinoamericanas*, México: IESALC – CINVESTAV – IRD
- Didou S. y Gérard E. (2010). *El Sistema Nacional de Investigadores, veinticinco años después: la comunidad científica entre distinción e internacionalización*, México, D.F.: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones Educativas de Educación Superior.
- Didou, S. (2015). Cobertura y promoción de la equidad en el sistema de educación superior en México ¿Cambio de política o de retórica? Perfiles Educativos 2011, XXXIII. Obtenida el 6 de junio de 2015 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13221258006>>

- Directiva del Consejo 2004/114/CE (2015). Directiva del 13 de diciembre de 2004 relativa a los requisitos de admisión de los nacionales de terceros países a efectos de estudios, intercambio de alumnos, prácticas no remuneradas o servicios de voluntariado, Diario Oficial de la Unión Europea, Obtenida el 6 de junio de 2015 de <https://www.boe.es/doue/2004/375/L00012-00018.pdf>
- De Garay A. (2015). Los Acuerdos de Bolonia; desafíos y respuestas por parte de los sistemas de educación superior e instituciones en Latinoamérica Universidades 2008, LVIII (Abril-Junio), Obtenida el 6 de junio de 2015 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37311274003>> ISSN 0041-8935
- De Groot, C., Manting, D. y Mulder, C. (2011). Intentions to move and actual moving behavior in the Netherlands, *Housing Studies*, 26 (3), 307-328.
- De Vries, W., Vázquez, R., Ríos, D. (2013). Millonarios o malparados: ¿de qué depende el éxito de los egresados universitarios? *Revista Iberoamericana de Educación Superior* IV (Octubre-Diciembre) Obtenida el 9 de abril de 2015 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299126789001>>
- Dezalay, Y. (2004). Les courtiers de l'international. Héritiers cosmopolites, mercenaires de l'impérialisme et missionnaires de l'universel, *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 151-152, 5-35.
- Docquier, F. y Marfouk, A. (2006). *International Migration by Educational Attainment, 1990-2000*, en Özden, C. y Schiff. M. (Eds.), *International Migration, Remittances and the Brain Drain*. (pp. 151-199), Washington, DC: The World Bank and Palgrave Macmillan.
- DOF, (2013). Diario Oficial de la Federación, modificaciones al artículo tercero del 26 de febrero de 2013, Obtenida el 9 de agosto de 2015 de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013&print=true
- Douglass, W. (1970). Peasant Emigrants: Reactors or Actors? En: Spencer, R. (Ed.) *Annual Spring Meeting of the American Ethnological Society*, (pp. 21-35), Washington: University of Washington Press.
- Duncan, G. J. y Newman, S. J. (1976). Expected and annual residential mobility. En *Journal of the American Institute of Planners*, 42, 174-186.

- Durand, J. y S. Massey, D. (2003), *Clandestinos. Migración México-Estados Unidos en los albores del siglo XXI*, México: Colección América Latina y el Nuevo Orden Mundial. Miguel Ángel Porrúa.
- Durkheim, E. (1976). *Educación como socialización*. Salamanca: Sígueme.
- Ejea, G. (2007). Sobre prácticas docentes, modelos educativos y evaluación. Obtenida el 6 de mayo de 2015 de <http://www.azc.uam.mx/socialesyhumanidades/03/reportes/eco/lec/vlec019.pdf>
- European Commission, (2015). EU Contribution to the Millennium Development Goals: Key results from European Commission programmes. Obtenida el 9 de abril de 2015 de http://ec.europa.eu/europeaid/documents/mdg-brochure-2013_en.pdf
- EC, (2014). Comisión Europea, Comunicado de Prensa Bruselas, Otro año de récord para Erasmus. Obtenida el 10 de julio de 2014 de http://europa.eu/rapid/press-release_IP-14-821_es.htm
- EHEA, (2015). Bologna Follow-Up Group Secretariat. Obtenida el 9 de abril de 2015 de <http://www.ehea.info/Pdfhandler.ashx?PdfUrl=http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=9>
- El Economista, (2015). Los riesgos de estudiar en España en plena crisis. Obtenida el 9 de abril de 2015 de <http://eleconomista.com.mx/finanzas-personales/2012/08/05/riesgos-estudiar-espana-plena-crisis>
- EMN, (2012). Immigration of international students to France, European Migration Network (EMN), Obtenida el 9 de abril de 2015 de http://ec.europa.eu/dgs/home-affairs/what-we-do/networks/european_migration_network/reports/docs/emn-studies/immigration-students/09a_france_national_report_international_students_final_en_version_feb2013_en.pdf
- ERASMUS+, (2015). The new EU programme for Education , Training , Youth , and Sport for 2014-2020. Obtenida el 9 de abril de 2015 de http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/index_en.htm
- Estrategia de la Universidad, (2015). Estrategia Universidad 2015. Contribución de las universidades al progreso socioeconómico español 2010-2015. Obtenida el 9 de abril de 2015 de <http://www.educacion.es/universidad2015/formacion-continua.html>

- Estudio binacional México-Estados Unidos sobre Migración, (1997). México: Secretaría de Relaciones Exteriores.
- EURYDICE, (2010). La educación superior en Europa 2010: el impacto del proceso de Bolonia, Obtenida el 9 de abril de 2015 de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/122ES.pdf
- European Migration Network Study (2012). Immigration of International Students to the EU, Obtenida el 9 de abril de 2015 de <http://www.immigration.interieur.gouv.fr/Europe-et-International/Le-reseau-europeen-des-migrations-REM/Les-publications-du-REM/Les-etudes/L-immigration-des-etudiants-etrangers-en-France>
- Eyebiyi, E. y S. Mazzella, (2014). “Introduction: Observer les mobilités étudiantes Sud-Sud dans l’internationalisation de l’enseignement supérieur”, Cahiers de la recherche sur l’éducation et les savoirs, 13, 7-24.
- Fortney, J. (1970). “International Migration of Professionals”. En Taylor & Francis, Ltd. (Ed). *Population Studies*, 24 (2), 217-232.
- Frigoli G., (2007). « Ordre moral, ordre local : le soupçon comme réponse à la vulnérabilité sociale », Carnets de bord, n°13, 2007, pp. 7-16. Obtenida el 3 de noviembre de 2014 de http://www.unige.ch/ses/socio/carnets-de-bord/revue/pdf/13_127.pdf
- Fundación Carolina, (2014). La Fundación Carolina en cifras. Obtenida el 3 de noviembre de 2014 de <http://www.fundacioncarolina.es/la-fc-en-cifras/>
- Fundación Carolina, (2015). Fundación Carolina (FC) Convocatoria Becas Fundación Carolina, Área: Doctorado y Estancias Cortas. Obtenida el 9 de abril de 2015 de http://gestion.fundacioncarolina.es/candidato/becas/ficha/ficha.asp?Id_Programa=3553
- Fundación Conocimiento y Desarrollo (CYD), (2004). Informe CYD 2004. Obtenido el 3 de noviembre de 2014 de <http://www.fundacioncyd.org/informe-cyd/informe-cyd-2004>
- Fundación Conocimiento y Desarrollo (CYD), (2008). Informe CYD 2008. Obtenido el 3 de noviembre de 2014 de <http://www.fundacioncyd.org/informe-cyd/informe-cyd-2008>
- Fundación Conocimiento y Desarrollo (CYD), (2010). Informe CYD 2010. Obtenido el 3 de noviembre de 2014 de <http://www.fundacioncyd.org/informe-cyd/informe-cyd-2010>

- Fundación Conocimiento y Desarrollo (CYD), (2013). Informe CYD 2013. Obtenido el 3 de noviembre de 2014 de http://www.fundacioncyd.org/images/informeCyd/2013/Cap3_ICYD2013.pdf
- FUNED, (2015). La Fundación Mexicana para la Educación, la Tecnología y la Ciencia. Obtenida el 3 de mayo de 2015 de <http://funedmx.org/>
- Gaillard, A M. y Gaillard, J. (1999). *Les enjeux des migrations scientifiques internationales. De la quête du savoir à la circulation des compétences*, Paris : L'Harmattan.
- Galaz-Fontes J., Gil-Antón M., Padilla-González L. E., Sevilla-García J., Arcos-Vega J. L., Jorge G. Martínez-Stack, Barrera-Bustillos M. E. y Martínez-Romo S. (2008). Red de Investigadores sobre Académicos. “Los académicos mexicanos a principios del siglo XXI: Una primera exploración sobre quiénes son y cómo perciben su trabajo, sus instituciones y algunas políticas públicas” The Selected Works of Jesús Francisco Galaz Fontes. Obtenida el 21 de abril de 2015 de <http://works.bepress.com/galazfontes/21>
- Gandini, L. (2012). “¿Escapando de la Crisis? Trayectorias laborales de migrantes argentinos recientes en dos contextos de recepción: Ciudad de México y Madrid”, Tesis doctoral, El Colegio de México.
- García, J. (2014), *Cambio y evolución de las dinámicas de crecimiento en España (1900-2001)* en Lamela, C., Cardesín, J. M., y García, M. (2014). Dinámicas territoriales en España: Problemas y tendencias en la estructura y ordenación del territorio. (pp. 83-114). España : Biblioteca Nueva.
- Garneau, S. (2007). Les expériences migratoires différenciées d'étudiants français. De l'institutionnalisation des mobilités étudiantes à la circulation des élites professionnelles ?, *Revue Européenne des Migrations internationales*, 23 (1), 139-166. Obtenida el 21 de abril de 2015 de <https://remi.reveus.org/3731>.
- Gaudemar, J.P. (1979), *Movilidad del trabajo y acumulación de capital*, México: Era.
- Gaudemar, J.P., & Castillo Mendoza, C. A. (1991). *El orden y la producción nacimiento y formas de la disciplina de fábrica*. Madrid : Trotta.
- Gérard E. (2008). « Fuite des cerveaux » ou mobilité ? : La migration pour études en questions. En Gérard Etienne (dir.), Balac Ronan, Kail Bénédicte, Lanoue Eric, Proteau L. *Mobilités*

- étudiantes Sud-Nord : trajectoires scolaires de Marocains en France et insertion professionnelle au Maroc.* (pp. 13-28). Paris: Publisud.
- Gérard, É. (2013). « Dynamiques de formation internationale et production d'élites académiques au Mexique », *Revue d'anthropologie des connaissances* 1/2013, 7 (1), 317-344. Obtenida el 28 de junio de 2015 de www.cairn.info/revue-anthropologie-des-connaissances-2013-1-page-317.htm.
- Gérard, É., y Schlemmer, B. (2003), « Les travers du savoir — représentation du diplôme et du travail au Maroc », in *Cahiers d'études africaines*, vol. XLIII (1-2), n. 169-170, 299-319.
- Gérard E. (dir.), Balac R., Kail B., Lanoue E., Proteau L. (2008). *Mobilités étudiantes Sud-Nord : trajectoires scolaires de Marocains en France et insertion professionnelle au Maroc*. Paris : Publisud
- Gérard, E. y Maldonado, E. (2008). “Polos de saber” y “cadenas de saber”. Impactos de la movilidad estudiantil en la estructuración del campo científico mexicano. *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXXVIII (4), No. 152, Octubre-Diciembre de 2008, 49-62.
- Gérard E. y Maldonado E. (2009). De la movilidad académica a la circulación de conocimientos: pistas de investigación. *Casa del Tiempo*, (24), 3-6.
- Gérard, E. y Cornú J.F. (2013). La population étudiante mexicaine en France : repères et tendances d'une mobilité en transformation, Séminaire ROMAC – SudElites, Paris CEPED (Centre Population et Développement, UMR Université Paris Descartes/INED/IRD), 25 septembre 2013.
- Gérard E. y Grediaga, R. (2012). “Entre brèches et héritages. Mobilité académique mexicaine dans la seconde moitié du 20^e siècle”, *Colloque La migration en héritage dans les Amériques*, Paris. 6-8 junio.
- Gérard E. y Cornú J.F. (2015). La formación de la élite científica mexicana (1950-2010): un proceso sujeto a las divisiones internacionales del mercado de la formación. En Didou S. y Pascal R. (Coordinadores) *Circulación Internacional de los Conocimientos: Miradas Cruzadas sobre la Dinámica Norte-Sur* (pp. 31-52) Lima: UNESCO-IESALC
- Gil, A., Mendoza, J. y Rodríguez, R. (2009). *Cobertura de la educación superior en México. Tendencias, retos y perspectivas*. México: ANUIES.

- Gil Antón, M. (2012). Hacia una reforma educativa desde la perspectiva de las aulas *Perfiles Educativos* [en línea], XXXIV. Obtenida el 6 de junio de 2015 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13229959015>> ISSN 0185-2698
- Gil Calvo, E. (2013). Personas, generaciones y sociedades: ¿análisis transversal o análisis longitudinal? En García Sanz, B., de Miguel, A., & Hernández Rodríguez, G. *De la sociedad española y otras sociedades: Libro homenaje a Amando de Miguel*. (pp. 263-274) Madrid: CIS.
- Glaser, B. G., y Strauss, A. L. (2008; 1996). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New Brunswick: Aldine Transaction.
- Goldthorpe, J. (1991). *Orden y conflicto en el capitalismo contemporáneo: estudios sobre economía política en los países de Europa Occidental*, España: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- Goldthorpe, J. (2000). *On sociology: Numbers, narratives, and the integration of research and theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Goldthorpe, J. (2010). *De la sociología: números, narrativas e integración de la investigación y la teoría*. España: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Gómez, R. (1983). La dependencia tecnológica y la crisis, en *Revista Mexicana de Física* 30 No. 3 (1983) 397. Obtenida el 6 de junio de 2015 de http://rmf.smf.mx/pdf/rmf/30/3/30_3_397.pdf
- Gómez, L., Bonis, A. y Fernández-Baldor, Á. (2010). Impacto de la experiencia migratoria en los estudiantes latinoamericanos de la UPV. Un análisis desde el enfoque de las capacidades y el codesarrollo. Valencia, España: Centro de Cooperación al desarrollo. Universidad Politécnica de Valencia.
- González, E. M. (2003). *El proceso migratorio de los/as estudiantes marroquíes a la Universidad de Granada: ¿Hacia una comunidad transnacional?* Tesis doctoral en la Universidad de Granada.
- González, E. M. (2008). Un proceso migratorio estudiantil (pre-migración, migración y post-migración): jóvenes marroquíes en la Universidad de Granada. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (2). Obtenida el 22 de abril de 2015 de <http://remi.revues.org/2030>

- Guild, E. (2007). EU Policy on Labour Migration: A First Look at the Commission's Blue Card Initiative (November 15, 2007). CEPS Policy Brief, No. 145. Obtenida el 22 de abril de 2015 de <http://ssrn.com/abstract=1334076>
- GUNI, (2005). Global University Network for Innovation: *La educación superior en el mundo 2006*. La financiación de la las universidades, Madrid: Mundi-prensa Obtenida el 22 de abril de 2015 de <http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n3/a02v14n3>
- Hercog, M. (2011). International student mobility in India: Social ties as a facilitator or inhibitor? En International conference "Going global? (Highly) skilled migrants and societal participation", celebrado el 17 de marzo de 2011 en RWTH Aachen University.
- INEGI, (2010). Censo de Población y Vivienda 2010, Tabulados del Cuestionario Básico Obtenida el 22 de abril de 2015 de <http://www.censo2010.org.mx/>
- Instituto Nacional de Estadística de España (INE), (2015). Tasa bruta de escolarización por país, nivel educativo, periodo y sexo. Obtenido el 22 de agosto de 2015 <http://www.ine.es/jaxi/tabla.do?path=/t42/p03/l0/&file=03003.px&type=pcaxis>
- Informe General del Estado de la Ciencia y la Tecnología, (2012). Obtenido el 22 de abril de 2015 de <http://www.conacyt.gob.mx/siicyt/index.php/estadisticas/publicaciones/informe-general-del-estado-de-la-ciencia-y-tecnologia-2002-2011/informe-general-del-estado-de-la-ciencia-y-la-tecnologia-2002-2011-b?limit=20&limitstart=20>
- Informe General del Estado de la Ciencia y la Tecnología, (2013). Obtenido el 22 de abril de 2015 de <http://www.conacyt.gob.mx/siicyt/index.php/estadisticas/publicaciones/informe-general-del-estado-de-la-ciencia-y-tecnologia-2002-2011/informe-general-del-estado-de-la-ciencia-y-la-tecnologia-2002-2011-b/2414-2013-informe-2013>
- Iredale, R. (2001). "The Migration of Professionals: Theories and Typologies", en *International Migration*. Special Issue International Migration of the Highly Skilled. 39, (5), 7-26.
- Izquierdo, A. (1996). *La inmigración inesperada: La población extranjera en España (1991-1995)*. Madrid: Trotta
- Izquierdo, A. (2000). "El proyecto migratorio de los indocumentados", *Papers*, núm. 60, 225-240.

- Izquierdo, A. (2002). “El proyecto migratorio y la integración de los extranjeros”, *Revista de Estudios de Juventud. Minorías étnicas, migración e integración social*, Instituto Nacional de Juventud (Injuve). núm. 49, 43-52.
- Izquierdo, A. (2004). Cambios en la Inmigración a Resultas de la Política Restrictiva del Gobierno Español, Working Papers 109. San Diego: CCIS.
- Izquierdo, A. (en prensa). La mudanza y la TM migratoria en España: 1965-2014.
- Izquierdo, I. (2014). “Historias a debate de la ganancia y pérdida de ‘cerebros’ en América (1960-1970)”, en Patricia Galeana (Coord.), *Historias comparadas de las migraciones en las Américas*, (pp. 571-589) UNAM, Instituto Panamericano de Geografía e Historia: Distrito Federal, México.
- Jhonson-Webb K. (2003), *Recruiting Hispanic Labor: Immigrants in Non-Traditional Areas*. New York: LFB Scholarly Publishing.
- Kan, K. (1999). “Expected and unexpected residential mobility”, *Journal of Urban Economics*, 45, 72–96.
- Kley, S. y Mulder, C. (2010). “Considering, planning, and realizing migration in early adulthood. The influence of life-course events and perceived opportunities on leaving the city in Germany”, *Journal of Housing and the Built Environment*, 25, 73-94.
- Lai, D. y Surood S. (2008). Service Barriers of Chinese Family Caregivers in Canada, *Journal of Gerontological Social Work*, 51, 3-4.
- Lara, A. M. (2007). “Migraciones internacionales, seguridad y xenofobia: los límites del modelo francés de integración”, en Oasis 2006-07, Centro de Investigaciones y Proyectos Especiales, CIPE, Facultad de Finanzas, Gobierno y Relaciones Internacionales. Universidad Externado de Colombia, núm. 12, 209-227.
- Le Bras, H. (2009). Liberté de circuler en Dumont, G., & Le Bras, H. *Doit-on contrôler l'immigration ?* Paris: Prométhée.
- Legifrance, (2014). Code de l'éducation - Article L335-5. Obtenida el 3 de noviembre de 2014 de <http://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191&idArticle=LEGIARTI000006524828&dateTexte=&categorieLien=cid>
- Le Goff, J. (1960). *Les intellectuels au Moyen-Âge*, Paris : Éditions du Seuil.

- Les Notes Campus France n°13. (2015). La mobilité des étudiants d'Amérique latine et Caraïbes
Obtenida el 20 de enero de 2015 de
http://ressources.campusfrance.org/publi_institu/agence_cf/notes/fr/note_13_hs_fr.pdf
- Lévy J., Haegel, F. (1997). « Urbanité. Identités spatiales et représentations de la société », in Calenge C, Lussault M., Pagand B., *Figures de l'urbain*, Maison des Sciences de la Ville, Université de Tours.
- Levine, E. (2006). Integration from below: Mexicans and other Latinos in the US labor market, *Papeles de Población*, México: Universidad Autónoma del Estado de México, 12 (47), 39 – 70.
- Lewis, W.A. (1954). Economic Development with unlimited Supplies or Labor, en Manchester School, 22: (pp. 91-139). Obtenida el 30 de mayo de 2015 de <ftp://ftp.uic.edu/pub/depts/econ/wpaper/cchis/docs533/Economic%20Development%20with%20Unlimited%20Supplies%20of%20Labour%20-%20Arthur%20Lewis.pdf>
- Li, W. y Wang, D. (2008). “Brain mobility: Highly skilled migration in North America”, *Canada Watch*, (pp. 12-13), Toronto: York University. Obtenida el 30 de mayo de 2014 de http://robarts.info.yorku.ca/files/2012/03/Can_Watch_Summer_08.pdf.
- Libro Blanco, (1994), Crecimiento, competitividad, empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI. Obtenida el 30 de mayo de 2014 de http://biblioteca.cunef.edu/gestion/catalogo/doc_num.php?explnum_id=448
- Lima, M. C. y Riegel, V. (2010). Motivações da Mobilidade Estudantil entre os Estudantes do Curso de Administração. *Guavira Letras*, v.1, p.180 – 199. Obtenida el 25 de febrero de 2015 de https://www.academia.edu/4240248/Motiva%C3%A7%C3%B5es_da_Mobilidade_Estudantil_entre_os_Estudantes_do_Curso_de_Administra%C3%A7%C3%A3o
- López, B. (1999). El intercambio universitario entre Marruecos y España: los estudiantes marroquíes en España. *Awraq*, XX, 233-267.
- López, B. (1998), *El intercambio universitario entre Marruecos y España: los estudiantes marroquíes en España* (Ms). Madrid: Taller de Estudios Internacionales Mediterráneos.
- López, M. (2013). Ingenieros mexicanos en búsqueda de destinos de formación, Séminaire ROMAC – SudElites, París CEPED (Centre Population et Développement, UMR Université Paris Descartes/INED/IRD), 25 septembre 2013.

- Lorente, R. y Torres, M. (2010). Políticas de educación y formación en la Unión Europea: una historia de cambios y continuidades, *Revista Española de Educación Comparada*, 16 (2010), 159-183, Obtenida el 30 de mayo de 2014 de http://www.uned.es/reec/pdfs/16-2010/08_lorente.pdf
- Lozano, F. y Gandini, L. (2010), “Migración calificada y desarrollo humano en América Latina y el Caribe”. *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 73, núm. 4, octubre-diciembre, 2011, pp. 675-713, Universidad Nacional Autónoma de México Distrito Federal, México, Obtenida el 30 de mayo de 2014 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32121233005>.
- Lowell, L., Findlay, A. y Stewart, E. (2004); “Brain strain: Optimising highly-skilled labour from developing countries”, en *Asylum and Migration*, Working Paper 3, Gran Bretaña: Institute for Public Policy Research.
- Lluna V. D. (2012). *Las políticas de inmigración cualificada en los países desarrollados*, ponencia presentada en el VII Congreso sobre Migraciones Internacionales en España. Bilbao.
- Marmolejo F. (2009) “Redes, movilidad académica y fuga de cerebros en América del Norte: el caso de los académicos mexicanos” *Fuga de cerebros, movilidad académica, Redes Científicas. Perspectivas latinoamericanas*. Didou, S. y Gérard, E. (pp. 101-116). México: IESALC – CINVESTAV – IRD.
- Mármora, L. (2002). *Las políticas de migraciones internacionales*. México: Editorial Paidós.
- Martinelli, A. (2002). “Democratic Global Governance and the European Union”, *The Tocqueville Review* XXIII (1), 49–71.
- Martínez, J. (2005), *Globalizados, pero restringidos. Una visión latinoamericana del mercado global de recursos humanos calificados*, serie Población y desarrollo N° 56 (LC/L.2233-P), Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Publicación de las Naciones Unidas.
- Martínez J., Lloyd, M., y Ordorika, I. (2015). The impact of government policies on the profiles and attitudes of academics in two emerging economies: Brazil and Mexico. En W.K. Cummings, U. Teichler (eds.), *The Relevance of Academic Work in Comparative Perspective, The Changing Academy – The Changing Academic Profession in International Comparative Perspective* 13, Springer International Publishing: Switzerland.

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, (2003). El Sistema Universitario Español y el Espacio Europeo de Educación Superior, Obtenida el 30 de mayo de 2014 de http://www.eees.es/pdf/Documento-Marco_10_Febrero.pdf
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte, (2013). Objetivos educativos europeos y españoles estrategia educación formación 2020, Informe español 2013, Obtenida el 30 de mayo de 2014 de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicadoreseducativos/informet20202013.pdf?documentId=0901e72b81732dc8>
- Ministerio de Educación, (2015). Sistema educativo español. Obtenida el 30 de mayo de 2014 de <http://www.educacion.gob.es/exterior/centros/cervantes/es/ofertaeducativa/estructurasistemedu/estructurasistemaeductivoesp.shtml>
- Ministerio de Empleo y Seguridad Social (2013). Extranjeros con autorización de estancia por estudios en vigor, consultada el 15 de septiembre de 2013. Obtenida el 30 de mayo de 2014 de <http://extranjeros.empleo.gob.es/es/Estadisticas/operaciones/con-autorizacion/>
- Ministerio de Justicia, (2015). Legalización única o Apostilla de la Haya Obtenida el 30 de mayo de 2014 de <http://www.mjusticia.gob.es/cs/Satellite/Portal/es/servicios-ciudadano/tramites-gestiones-personales/legalizacion-unica-apostilla>
- Secretaría General de Inmigración y Emigración, (2015). Estancia por estudios. Obtenida el 30 de mayo de 2014 de <http://extranjeros.empleo.gob.es/es/informacioninteres/informacionprocedimientos/Ciudadanosnocomunitarios/hoja003/index.html>
- MECD, (2014). Datos Básicos del Sistema Universitario Español. Curso 2013/2014, Obtenida el 30 de mayo de 2014 de http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/educacion-mecd/areas-educacion/universidades/estadisticas-informes/datos-cifras/DATOS_CIFRAS_13_14.pdf,
- MECD, (2014). Marco Español de Cualificaciones para el aprendizaje a lo largo de la vida. Obtenida el 30 de mayo de 2014 de <http://www.mecd.gob.es/mecu/que-es/que-es.html>
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015). Le système éducatif français Obtenida el 30 de mayo de 2014 de <http://www.education.gouv.fr/>
- Meccia, E. (2007). *Crónicas de un mundo pequeño, análisis de entrevistas aplicando el método de la teoría fundamentada* en Susana Masseroni (compiladora) Interpretando la experiencia Estudios

- cualitativos en ciencias sociales. (pp. 99-152). Buenos Aires: Colección investigación y tesis. Mnemosyne.
- Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, (2015). Plan Director 2005-2008. Obtenida el 30 de mayo de 2014 de http://www.aecid.es/CentroDocumentacion/Documentos/Planificaci%C3%B3n/Plan_Director0508_Esp.pdf
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte, (2013). Obtenida el 3 de mayo de 2013 de <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/universidades/convocatorias/estudiantes/fed-conf-estudiantes-univ.html>
- Ministerio español de inmigración y emigración, (2014). Extranjeros con autorización de estancia por estudios en vigor. Obtenida el 30 de mayo de 2014 de <http://extranjeros.empleo.gob.es/es/Estadisticas/operaciones/autorizacion/index.html>
- Ministerio de Exteriores, (2015). Publicaciones e Informes sobre la. Normativa y Legislación Obtenida el 5 de mayo de 2015 de <http://www.exteriores.gob.es/Portal/es/SalaDePrensa/Multimedia/Publicaciones/Paginas/Cooperacion/Otraspublicaciones.aspx>
- Moraes, N. (2010). Transnacionalismo político y nación: el papel del Estado uruguayo y de la sociedad civil migrante en la construcción de la transnación uruguaya, tesis doctoral Universidad de Granada.
- Morrow, R. y Torres, C. (1995). *Social theory and education. A critique of theories of social and cultural reproduction*. Albany: State University of New York.
- Encuesta MOV_ES, (2015). Principales resultados de la encuesta de movilidad estudiantil MOV_ES, campus vivendi, Observatorio de la vida y participación de los estudiantes, Obtenida el 11 de febrero de 2015 de <http://www.campusvivendi.com/wp-content/uploads/librillo-RESULTADOS MOVES.pdf>
- Murphy-Lejeune, E. (2000). Le capital de mobilité : Genèse d'un étudiant voyageur. *Mélanges du CRAPEL* (Centre de Recherche et d'Applications Pédagogiques en Langues) 26, 137–165.
- Myers, R. (1972). *Education and Emigration: Study abroad and the migration of human resources*. New York: McKay.

- Naciones Unidas, (2008). *Principles and recommendations for population and housing censuses. Revision 2* (ST/ESA/STAT/SER.M/67/Rev.2), Statistical papers, New York, Department of Economic and Social Affairs, Statistics Division. Obtenida el 11 de febrero de 2015 de <http://unstats.un.org/unsd/demographic/sources/census/census3.htm>.
- Naciones Unidas, (2001). Replacement Migration: Is it a Solution to Declining and Ageing Populations?, Population Division, Department of Economic and Social Affairs, United Nations Publication Sales nr E.01.XIII.19, Obtenida el 11 de febrero de 2015 de <http://www.un.org/esa/population/publications/ReplMigED/migration.htm>
- Nedelcu, M. (2012). Migrants' new transnational habitus: rethinking migration through a cosmopolitan lens in the digital age. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 38(9), 1339-1356.
- Nieto, N. (2011). La socialización de las élites políticas mexicanas a través de la corrupción. *Análisis Político* vol.24, n.71, pp. 165-181. Obtenida el 11 de febrero de 2015 de <http://www.scielo.org.co/pdf/anpol/v24n71/v24n71a09.pdf>, consultada el 26 de abril de 2015
- Ngo V. y Este, D. (2006), 'Professional re-entry for foreign trained immigrants', *Journal of International Migration and Integration*, 7 (1), 27–50.
- Martínez, F. (2015). Las políticas educativas mexicanas antes y después de 2001. *Revista Iberoamericana de Educación. Reformas educativas: mitos y realidades / Reformas educativas: mitos y realidades*. Septiembre – Diciembre 2001. Obtenida el 11 de febrero de 2015 de <http://www.rieoei.org/rie27a02.htm>
- Nordhaug, O. y Gronhaug, K. (1992). Strategy and Competence in Firms, *European Management Journal*, 10 (4), 438 – 442.
- OCDE, (2002). International Mobility of the Highly Skilled. Obtenida el 11 de febrero de 2015 de http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/employment/international-mobility-of-the-highly-skilled_9789264196087-en#page1
- OCDE, (2007). Education at a Glance 2007: OECD Indicators, OECD Publishing. Obtenida el 11 de febrero de 2015 de <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/40701218.pdf>
- OCDE, (2008). Panorama de la educación 2008 Indicadores de la OCDE: Indicadores de la OCDE. Obtenida el 11 de febrero de 2015 de

<http://books.google.es/books?id=FgkGLJbDQcgC&pg=PA352&dq=restricciones+de+la+movilidad+estudiantil+de+extranjeros+en+espa%C3%B1a&hl=es-419&sa=X&ei=JYfTVICtMILtaIz3gZAG&ved=0CCsQ6AEwAA#v=onepage&q=restricciones%20de%20la%20movilidad%20estudiantil%20de%20extranjeros%20en%20espa%C3%B1a&f=false>

OCDE, (2013). International Migration Outlook 2013, OECD Publishing. Obtenida el 27 de mayo de 2014 de http://dx.doi.org/10.1787/migr_outlook-2013-visitado.

OECD, (2014). Education at a Glance 2014: OECD Indicators, OECD Publishing. Obtenida el 11 de febrero de 2015 de <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>

OECD, (2015). Panorama de la Educación: Indicadores de la OCDE, -Nota país- México, OECD Publishing. Obtenida el 27 de mayo de 2014 de <http://www.oecd.org/edu/Mexico-EAG2014-Country-Note-spanish.pdf>

OIM, (2012). Organización Internacional para las Migraciones, Obtenida el 27 de mayo de 2014 de <http://www.iom.int/cms/es/sites/iom/home/about-migration/key-migration-terms-1.html#Migrante%20calificado>.

Ordorika, I. (2004). La Academia en Jaque: Perspectivas Políticas sobre la Evaluación de la Educación Superior en México. Universidad Nacional Autónoma de México/Editorial Porrúa.

Ordorika, I. (2008). Desafíos contemporáneos para las universidades públicas de investigación. *La educación superior en el mundo 3: Educación superior: Nuevos retos y roles emergentes para el desarrollo humano y social*. Global university network for innovation (GUNI) (pp. 14-19). Madrid; Barcelona: Mundi-Prensa.

Ordorika, I. (2015). Reforma educativa: engaño, mito y fraude. Obtenida el 5 de septiembre de 2015 de <http://www.jornada.unam.mx/2015/06/24/opinion/018a1pol>

Oteiza, E. (1998). *Drenaje de cerebros. Marco Histórico y Conceptual*. En Charum, J. Meyer, J.B. (Eds.) El nuevo nomadismo científico. La perspectiva latinoamericana. (pp. 61-78). Bogotá, Colombia: Escuela Superior de Administración Pública.

Otero, R. (2014). *Breve historia de las periferias en España (1900-2013). Conceptualización y dinámicas territoriales* en Lamela, C., Cardesín J. M. & García, M. Dinámicas territoriales en España:

- Problemas y tendencias en la estructura y ordenación del territorio. España: Biblioteca Nueva.
- Papademetriou, D. G. (2010). Talent, Competitiveness and Migration, presentada en the Institute for Research on Public Policy Symposium entitled “Canada’s Immigration Policy: Reconciling Short-Term Labour Market Needs & Longer-Term Goals” mai 25-26, Ottawa, Canada.
- Patlani, Encuesta Nacional de Movilidad Estudiantil Internacional de México, Primera Edición, 2012, Obtenida el 27 de mayo de 2014 de http://www.sincree.sep.gob.mx/work/models/sincree/Resource/archivo_pdf/movilidad.pdf
- Peña, J. J. (2013). *La otra migración mexicana: estudio sobre trayectorias de integración de migración mexicana calificada en sociedades multiculturales*. Tesis del Doctorado de Investigación en Ciencias Sociales, FLACSO México, México.
- Pereira, M. (2013). Educación superior universitaria: calidad percibida y satisfacción de los egresados. Tesis doctoral, Departamento de Sociología, Ciencia Política y de la Administración, Universidade da Coruña.
- Prawda, J. (1987). Logros, inequidades y retos del futuro del sistema educativo, Grijalbo: México.
- Paz, J. (2006), La educación y el mercado de trabajo en la Argentina, en la revista Análisis 43. Obtenida el 15 de noviembre de 2010 de http://www.ambito.com/economia/informes_economicos/archivos/UCEMA%20 analisis 43.pdf
- Pellegrino, A. (2001). ¿Drenaje o éxodo?: Reflexiones sobre la migración calificada, Universidad de la República de Uruguay, Montevideo, Obtenida el 27 de mayo de 2014 de http://www.programadepoblacion.edu.uy/enlazar/doc_tr12.pdf.
- Pellegrino, A. (2011). “Éxodo, movilidad y circulación: nuevas modalidades de la migración calificada” Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, Uruguay, Obtenida el 27 de mayo de 2014 de http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/2/8852/lcg2124P_4.pdf.
- Pellegrino, A. y Vigorito A. (2009). “La emigración calificada desde América Latina y las iniciativas nacionales de vinculación: Un análisis del caso uruguayo”. Madrid AECID–Fun. Carolina.

- Pérez, R (2005). “Reflexiones sobre el Sistema Nacional de Investigadores”. En FCCT, *Una reflexión sobre el Sistema Nacional de Investigadores a 20 años de su creación*, febrero, SNI, México, Obtenida el 27 de mayo de 2014 de http://www.coniunctus.amc.edu.mx/libros/20_sni_final.pdf
- Pineda, M. (2009). Desafíos actuales de la sociedad del conocimiento para la inclusión digital en América Latina. *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social "Disertaciones"*, 2 (1), Artículo 1. Obtenida el 7 de agosto de 2015 de <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/Disertaciones/>
- Pinto, C. (2014). Estudiar un postgrado en el extranjero: ¿una migración previsible?, Rev. Sociedad & Equidad N° 6, Enero.
- Pinto, C. (2013). *Mobilité sociale et mobilité internationale d'étudiants étrangers : Trajectoires de jeunes professionnels chiliens et colombiens à Paris*, New York et Boston. Tesis doctoral en Sociología. Université Paris-Est.
- Portes, A. (1983). “Modes of structural incorporation and present theories of labor immigration.” In Kritiz, MM, Keely, CB, Tomasi, SM (ed) *Global trends in migration: Theory and research on international population movements*. (pp. 279-297). New York: Center for Migration Studies.
- Portes, A. y Borocz J. (1989). “Contemporary Immigration: Theoretical Perspectives on Its Determinants Modes of Incorporation”. *International Migration Review*, 23, Fall, 606-30.
- Portes, A. y Rumbaut, R. (2006). *Immigrant America : A portrait*, 3rd ed. California: University California Press.
- Quintini, G. (2011). OECD Social, Employment and Migration Working Papers No. 121 Over-Qualified or Under-Skilled: A Review of Existing Literature. Obtenida el 7 de agosto de 2015 de <http://www.oecd.org/els/48650026.pdf>
- Rama, (2011). La educación superior en América Latina en el período 2000-2010: ocho ejes centrales en discusión. *Revista de Innovación Educativa*, 11 (57), 15 – 20.
- Rama, C. (2007). “Los nuevos estudiantes en circuitos diferenciados de educación”. En UDUAL (Org.). *Educación superior en América Latina y el Caribe: sus estudiantes hoy*. (pp. 13-43) México: Unión de Universidades de América Latina.

- Rama C. (2006), La Tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización. *Revista Educación y Pedagogía*, v. XVII (46), 11 -24.
- Remedi, E. (2009). Fuga de cerebros y movilidad profesional: ¿vectores de cambio en la educación superior?, en S. Didou y E. Gérard (Eds.), *Fuga de cerebros, movilidad académica, redes científicas. Perspectivas latinoamericanas*, (pp. 89-101), México: IESALC – CINVESTAV – IRD.
- REM, (2013). Etude du REM_Attirer les talents étrangers en France, Obtenida el 27 de mayo de 2014 de http://ec.europa.eu/dgs/home-affairs/what-we-do/networks/european_migration_network/reports/docs/emn-studies/attracting/09b.france_final_national_report_highlyqualified_fr.pdf
- Reyes, M. (2003). La descentralización educativa en Baja California: reflexiones sobre el nuevo marco político-institucional de la acción educativa, y algunas evidencias empíricas, *Nueva Antropología* 2003, XIX (62).
- Rodríguez, R. (2009). Migración de personal altamente calificado de México a Estados Unidos: una exploración del fenómeno. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (2). Obtenida el 15 de noviembre de 2010 de <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-rodgo2.html>
- Roderic, A. y Cetto, B. (1981). La educación de la élite política mexicana, *Revista Mexicana de Sociología*. 43 (1), 421-454.
- Sarabia, B. y De Miguel J. (2003): “La Universidad española en un mundo globalizado: los resultados”, *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 105(4), 133-191.
- Math, A., Slama, S., Spire A., Viprey M. (2006). «La fabrique d’une immigration choisie. De la carte d’étudiant au statut de travailleur étranger (Lille-Bobigny, 2001-2004)», *La Revue de l’Ires*, 1 (50), 27-62.
- Slama, S. (1997). La France et ses étudiants étrangers : l’aventure d’une politique de la suspension. En *Plein Droit : la Revue du GISTI : La république bornée*, 36-37 (12), 55-58.
- Salt, J. (1997), “International movements of the highly skilled”, OCDE social, Employment and Migration Working Papers, No. 3, OECD Publishing, Obtenida el 30 de noviembre de 2010 de <http://dx.doi.org/10.1787/104411065061>

- Sanz, A. (2005). El método biográfico en investigación social: potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales. En *Revista Asclepio*. LVII (1).
- Sanz-Menéndez, L., Cruz-Castro L. y Kennedy A. (2013). “Time to Tenure in Spanish Universities: An Event History Analysis”, *PloS ONE* 8 (10): e77028, Obtenida el 24 de febrero de 2015 de <http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0077028>
- Sassen, S. (1993). *La movilidad del trabajo y del capital: un estudio sobre la corriente internacional de la inversión y del trabajo*, Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- Sassen, S. (2001). *The Global City: New York, London, Tokyo*. Princeton: Princeton University Press.
- Sassen, S. (2007). “Una sociología de la globalización”, Buenos Aires: Katz, *Poder y Sociedad Global*, análisis político n° 61, Bogotá, septiembre-diciembre, (pp. 3-27).
- Schleicher, A. (2011). *The case for 21st-century learning*. Obtenida el 15 de noviembre de 2011 de <http://www.oecd.org/general/thecasefor21st-centurylearning.htm>
- Sen, A. (1985). Well-being, Agency and Freedom: The Dewey Lectures 1984. *The Journal of Philosophy*, 82 (4), 169-221.
- Sennet, J. M. (2007). “La evolución de la movilidad académica en Europa, en la perspectiva de la creación del Espacio Europeo De Educación Superior”, *Revista Española de Educación Comparada*, 13, 361-399.
- Sennett, R. (2000), *La corrosión del carácter: las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- SEP, (2014). Secretaría de Educación Pública. Obtenida el 2 de septiembre de 2014 de <http://dsa.sep.gob.mx/estadisticas.html>.
- SEPIE, (2015). Programa Comenius. Obtenida el 6 de mayo de 2015 de <http://www.oapee.es/oapee/inicio/pap/comenius.html>
- SISE-RERS, (2012). Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche - édition 2012. Obtenida el 6 de mayo de 2015 de http://cache.media.education.gouv.fr/file/2012/36/9/DEPP-RERS-2012_223369.pdf

- SISE-RERS, (2010). Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche - édition 2010. Obtenida el 6 de mayo de 2015 de http://media.education.gouv.fr/file/2010/16/9/RERS_2010_152169.pdf
- SISE-RERS, (2009). Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche - édition 2009. Obtenida el 6 de mayo de 2015 de http://cache.media.education.gouv.fr/file/2009/95/5/RERS_2009_FINAL_WEB_11795_5.pdf
- SISE-RERS, (2008). Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche - édition 2008. Obtenida el 6 de mayo de 2015 de http://media.education.gouv.fr/file/2008/13/0/RERS-2008_34130.pdf
- SISE-RERS, (2007). Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche - édition 2007. Obtenida el 6 de mayo de 2015 de <http://media.education.gouv.fr/file/61/2/6612.pdf>
- SISE-RERS, (2006). Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche - édition 2006. Obtenida el 6 de mayo de 2015 de <http://www.education.gouv.fr/pid316/reperes-et-references-statistiques.html>
- SRE, (2015). Movilidad estudiantil académica para mexicanos. Secretaría de Relaciones Exteriores. Obtenida el 6 de mayo de 2015 de http://mex-can.sre.gob.mx/?page_id=416
- Santos, B. d. S. (2007). *La universidad en el siglo XXI*. La Paz: Plural Editores.
- Strauss, A., y Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- STPS, (2012). Secretaría del Trabajo y Previsión Social. Obtenida el 15 de abril de 2012 de www.stps.gob.mx
- Stockwell, N., Bengoetxea, E., Tauch, C. (2011). El Espacio Europeo de Educación Superior y la promoción de la cooperación académica y de la movilidad con México Perfiles Educativos Obtenida 6 de junio de 2015 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13219088012>
- Terrier, E. (2009), Les mobilités spatiales des étudiants internationaux. Déterminants sociaux et articulation des échelles de mobilité, *Annales de Géographie*, n° 670, 41-68.

- Terrier. E., Séchet R., (2007), Les étudiants étrangers : entre difficultés de la mesure et mesures restrictives. Une application à la Bretagne, *Norois*, Vol. 203, 67-84.
- Terrier. E. (2009), Les migrations internationales pour études : facteurs de mobilité et inégalités Nord-Sud, *L'information géographique*, n° 4/2009, 58-64.
- Tilak, J. (2010). The privatization of Higher Education, *Comparative Education Pusser, Ordorika*, Kempner.
- Trejo, A.P. (2015). Una ley de nacionalidad española: los vacíos de las reformas al Código Civil. Obtenida a el 22 de abril de 2015 de <http://incidencia.laoms.org/2015/01/29/una-ley-de-nacionalidad-espanola-los-vacios-de-las-reformas-al-codigo-civil/>
- Todaro, M. (1969). A model of labor migration and urban unemployment in less developed countries en *The American Economic Review*, Vol. 59, No. 1, (pp. 138-148).
- Toffler, A. (1994). *La tercera ola*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Torres, V. (1997). La educación privada en México, 1903-1976. México: El Colegio de México y la Universidad Iberoamericana, A.C.
- Trejo, A.P. y Sierra-Paycha, C. (2014), “Gestión de la movilidad estudiantil en Estados Unidos. Dimensionando a los estudiantes colombianos y mexicanos”, *Journal Camino Real, Estudios de las Hispanidades Norteamericanas*, Instituto Universitario de Investigación en Estudios Norteamericanos “Benjamin Frankiln”. Universidad de Alcalá, 6, número 9.
- Torpey, A. (2011). The globalization of education. HEA a competitive advantage for Mexicans in the labour market? Tesis de maestría. Newcastle University.
- Tuirán, (2009). Fuga de cerebros: algunos comentarios a partir del caso mexicano, Prefacio en Didou, Sylvie y Etienne Gérard (2009) (eds.), *Fuga de cerebros, movilidad académica, redes científicas. Perspectivas latinoamericanas*, México, IESALC-CINVESTAV-IRD.
- Tuirán, R., y Ávila, J. L. (2013). Migración calificada entre México-Estados Unidos: Desafíos y opciones de política. *Migración y desarrollo*, 11(21), 43-63. Obtenida a el 22 de abril de 2015 de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-75992013000200003&lng=es&tlng=es.
- Valle M. (2004). La política educativa de la Unión Europea: fundamentos, evolución histórica y propuesta de un modelo para su análisis crítico, *Revista Española de Educación Comparada*,

- 10, 17-59 Obtenida a el 22 de abril de 2015 de <http://www.sc.ehu.es/sfwseec/reec/reec10/reec1001.pdf>
- Valle, J. M.; Garrido, R. (2014). Los flujos de movilidad ERASMUS al término del programa Lifelong Learning y comienzo del ERASMUS+. RIESED – *Revista Internacional de Estudios sobre Sistemas Educativos*, 2 (3), 37-57. Obtenida a el 22 de abril de 2015 de <http://www.riesed.org/revista/index.php/RIESED/article/view/29>
- Villa, L. (2003). Modernización de la educación superior, alternancia política y desigualdad en México. *Revista Educación Superior*. 42 (168), 81-103
- Van Mol, C. (2008). La migración de estudiantes chinos hacia Europa Migraciones Internacionales 4 (julio-diciembre). Obtenida 4 de junio de 2015 de <http://redalyc.org.www.redalyc.org/articulo.oa?id=15140404>
- Villa y Ponce (2011). El Posgrado Mexicano: Logros, desafíos y políticas de estado. Obtenida 4 de junio de 2015 de <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2155/1/images/7.pdf>
- Vono, D. (2006). *Vinculación de los emigrados latinoamericanos y caribeños con su país de origen: transnacionalismo y políticas públicas*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Venturini A. y E. Narazani (2010). “Highly Skilled Migrants in SEM and SSA Countries: Who they are, why they move and what can be done”. Conference Paper for the Policy-Makers’ Session on Highly-Skilled Migration into, through and from Southern and Eastern Mediterranean and SubSaharan Africa, Beirut.
- Wagner, A.C. (1998). *Les nouvelles élites de la mondialisation : une immigration dorée en France*, Paris : PUF
- Weil, P. (1997). Mission d’étude des législations de la nationalité et de l’immigration : pour une politique de l’immigration juste et efficace, Rapport au premier ministre, coll. Des rapports officiels, La Documentation française, juillet, 1997. Obtenida el 31 de octubre 2014 de <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapportspublics/994001043/0000.pdf>
- White, G. D. (2000). *Campus, Inc.: Corporate Power in the Ivory Tower*. Prometheus Books.
- UNESCO, (2014). Global Flow of Tertiary-Level Students, Obtenida el 31 de octubre 2014 de <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-student-flow-viz.aspx>

Wright, E. O (1983). *Clase, crisis y estado*. Madrid: Siglo XXI de España.

Wright, E. O. (1985). *Classes*. London: Verso.

Wright, E. O. (2005). *Approaches to class analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Zapata –Barrero, R. 2010. A Migration-Border Framework Shaping the Normative Contours of the European Union. Obtenida el 20 de Septiembre de 2011 de <http://www.isn.ethz.ch/isn/Digital-Library/Publications/Detail/?ots591=0c54e3b3-1e9c-be1e-2c24-a6a8c7060233&lng=en&id=122304>.

Zorrilla, 2002, Diez años después del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en México: Retos, tensiones y perspectivas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (2). Obtenida el 24 de abril de 2015 de <http://redie.uabc.mx/vol4no2/contenido-zorrilla.html>

ANEXOS

ANEXO I Guión de entrevistas y cuestionario complementario

Tabla 38. Guión entrevistas en profundidad

		Tema	Subtemas	Objetivos
		Historia personal.	<ul style="list-style-type: none"> • Sexo • Edad • Estudios 	Conocer el status socioeconómico y establecer las características sociodemográficas.
		Historial de movilidad estudiantil previa.	Lugares en los que ha vivido, educado y trabajado.	La tradición migratoria establece vínculos en diversos países.
Trayectoria formativa	Etapa 1.	Motivaciones y expectativas para elegir el país de estudios.	Factores que influyeron en la selección del país y emprender el proyecto migratorio.	Casi en su totalidad la migración calificada de mexicanos se encuentra en Estados Unidos. Se busca conocer porqué los mexicanos calificados han elegido Francia y España como países de destino para realizar un posgrado.
	Etapa 2.	Planeación del proyecto migratorio.	Financiamiento (beca, crédito, recursos propios o familiares). Aceptación en el centro de estudio (para Francia exámenes de lengua). Tramite de visado	Identificar cómo es que los estudiantes lograron o no conseguir todos los requisitos para internacionalizar su trayectoria formativa en Francia y en España.
	Etapa 3.	Estancia en el país de estudios.	Fuentes de relación en el país de destino: trabajo, estudios, centros de servicios sociales, prácticas culturales y de entretenimiento. Estatus migratorio. Percepciones sobre el país de estudios.	Cercanías y diferencias entre país de destino y México. La socialización y del contacto con personas pertenecientes al país pueden influir para elegir permanecer en el país donde han realizado los estudios.
	Etapa 4	Trayectoria profesional futura.	Planes a futuro una vez finalizado el posgrado.	Desvelar el proyecto de establecimiento en el país de estudios, de retorno a México o de reemigración a un país distinto al de nacimiento y formación.

Fuente: Elaboración propia

Cuestionario sobre la experiencia de formación Francia y España

Este cuestionario tiene el propósito de proporcionar información sobre tu experiencia en el país en donde cursas o cursaste tu posgrado, por favor extiende tu respuesta como si estuvieras hablando con un entrevistador.

Si consideras que hay otra información que puede aportar sobre tu experiencia y no se incluye en este cuestionario siéntete libre para desarrollar sobre ese aspecto al final del cuestionario.

Muchas gracias por tu ayuda para esta investigación, la información es confidencial y anónima.

Edad:

Lugar de Nacimiento:

Nacionalidad:

Estado Civil:

Si estas casado/a ¿Qué nacionalidad tiene tu cónyuge? ¿Se conocieron antes o después de estudiar el posgrado?

Documento migratorio (Número de identificación de extranjero, Tarjeta Comunitaria, Residencia, Nacionalidad, visa de estudiante):

¿Qué formación tienes?

¿Dónde la adquiriste? ¿Nombre de las Instituciones dónde las has adquirido?

¿Tienes la intención de homologar tus estudios en el país donde estudias? (justifica tu respuesta)

Lugares dónde has vivido y te has formado:

Si has vivido en varios lugares ¿Cuánto tiempo has vivido en cada lugar? ¿Actualmente cuál es tu lugar de residencia habitual?

En México:

¿Has trabajado?

¿El trabajo estaba relacionado con los estudios que habías cursado?

¿Estabas satisfecho en ese trabajo?

Cuéntame sobre la planeación del posgrado:

¿Por qué decidiste cursar un posgrado?

¿Cómo viviste el trámite de obtención de ese permiso que te acredita residir con fines de cursar estudios en ese país?

¿Tienes exámenes que demuestren tus habilidades en algún otro idioma distinto al español? ¿De ser así cuáles?

¿Por qué elegiste hacer un posgrado en ese país? ¿Qué tiene el país en que estudias que no tengan otros países como El Reino Unido, Alemania, etc...?

¿Tuviste que pasar algunos exámenes de conocimientos generales tipo GRE o similares para ingresar a tu posgrado? ¿Cómo viviste esa experiencia? ¿Cómo te preparaste para aprobar esos exámenes?

¿Cómo te mantienes en ese país?

Si tienes beca comenta sobre cómo la conseguiste. ¿Tuviste otras becas de manutención o matrícula con anterioridad?

En el país de estudios:

¿Cómo calificarías el nivel de estudios en ese país en comparación con el de tu país de origen?

¿El posgrado cumplió tus expectativas? Sí, no y porqué (justifica tu respuesta) ¿El sitio donde estudias es como lo imaginabas? ¿La dinámica de ese lugar se parece a la de tu ciudad de origen? Sí, no y porqué (justifica tu respuesta)

¿Cómo es tu socialización? ¿Te sientes integrado con los autóctonos?

¿De qué nacionalidades son los amigos con los que te reúnes?

En el caso de ser mujer ¿Cómo te sientes siendo mujer en ese país?

¿Has sufrido discriminación por ser mexicano/a?

¿Qué actividades de ocio tienes en ese país?

¿Qué extrañas de México?

¿Cómo te comunicas con tus amigos y familiares en México?

¿Conservas una red de colegas que desarrollen tu tema de investigación en México?

¿Te gustaría quedarte a trabajar en el país en el que estudias? (En el caso de haber finalizado el posgrado y estar trabajando en el país, describe ¿por qué elegiste quedarte a trabajar en ese país?

¿Pueden trabajar los estudiantes extranjeros en ese país?

¿Has trabajado en ese país? (De ser así ¿el trabajo correspondía con tu formación?)

¿Cómo ves el mercado de trabajo?

¿Has estado en contacto con tu consulado o embajada? ¿Por qué?

a) Estas inscrito en el consulado

b) Has asistido a eventos que realicen, de ser así ¿a cuáles?

c) Te interesaría difundir a otros potenciales estudiantes tu aprendizaje viviendo en el extranjero.

Planes para el futuro:

¿Regresarías a tu país de origen?

Información adicional:

Hay algún tema sobre tu experiencia en ese país que se haya omitido en este cuestionario y consideres importante comentar. De ser así, usa este espacio.

Finalmente...

¿Conoces a otros mexicanos que estudien o hayan estudiado un posgrado en ese mismo país?

¿Te interesaría recibir información sobre las publicaciones que se deriven de esta investigación?

¡Muchas gracias por tu ayuda!

ANEXO II Análisis cualitativo utilizando Atlas.ti

Para este análisis se utilizó un método mixto pues incluimos datos empíricos obtenidos de las entrevistas a profundidad y complementamos con otros datos no obtenidos directamente como son un seguimiento hemerográfico, etc... Siguiendo las propuestas de Strauss sobre el uso de instrumentos informáticos en el análisis cualitativo utilizamos el software ATLAS.TI.

Atlas.ti es un software para analizar datos cualitativos. Es una herramienta distinta a las que se usan para el análisis cuantitativo como el SPSS. Este software no transforma los datos cualitativos seleccionando un comando como en el SPSS. El Atlas.ti, no codifica por sí sólo sino que el investigador debe entender cómo interpretar la información cualitativa lo que hace el software es que nos permite tener organizado los archivos y datos. Atlas.ti nos ayuda a gestionar los datos, todos nuestros archivos, tanto videos, como texto, fotografías. El software nos ayuda a tener memos o notas, seguir la huella de códigos y no tenerlos forzosamente en papel, nos evita tener papelitos y notas pegados por todos lados y nos facilita imprimir todo eso para organizarnos. Primero se tiene que organizarlo con criterios claros y después ver cómo podemos lograr ese tipo de análisis con el software.

Para aprender a usar el programa entramos a la página del software <http://www.atlasti.com/index.html>

La investigación cualitativa, utilizando Atlas.ti, implica más al investigador en el proceso de análisis. A diferencia del SPSS, u otros paquetes estadísticos, que generan un resultado que tiene que ser interpretado por investigador ya procesado el dato. Para utilizar el Atlas.ti, tenemos que entender antes una forma de hacer análisis, sino, no se pueden interpretar los datos. Para esta tesis el análisis se guió con la teoría fundamentada (grounded theory).

Para esta tesis analizamos las entrevistas de todos los estudiantes dividiendo el guión en cuatro temas que correspondían a las fases de la TF:

1. Estudios y experiencia laboral antes de salir de México
2. El proyecto migratorio vinculado a la formación
3. Experiencia en el país de estudios
4. Proyecto profesional futuro.

Segmentamos las entrevistas en esos tres temas y realizamos el análisis utilizando el paquete atlas.ti. Cada tema equivalía a una familia del atlas.ti y a cada familia se le aplico el Word cruncher para conocer la frecuencia en que aparecían las palabras.

1. Word cruncher

words	Estudios y experiencia laboral antes de salir
TRABAJO	35
MÉXICO	33
UNA	33
ESTABA	26
CUANDO	20
HACER	18
BUENO	17
HABÍA	17
FUE	16
TURISMO	16
AÑOS	15
MUY	15
MAESTRÍA	14
SIEMPRE	14
EMPECÉ	13
ANTES	12
ESTUVE	12
FUI	12
MÁS	12
MIS	12
MONTERREY	12
PORQUE	12
PUESTO	12
ENTONCES	11
SALARIO	11
TENÍA	11
TERMINÉ	11
UNIVERSIDAD	11
CARRERA	10
DOS	10
HICE	10
LICENCIATURA	10
POCO	10
PUES	10
TRABAJAR	10
ÁREA	9
BIEN	9
CLASES	9
ESTUDIOS	9
MESES	9
PROFESOR	9
SOCIAL	9
TRABAJANDO	9
TRABAJÉ	9
ERAN	8
ESPECIALIZACIÓN	8

2. Word cruncher

words	Proyecto migratorio vinculado a la formación
BECA	109
MÉXICO	84
AQUÍ	80
MUY	80
BUENO	73
ESPAÑA	72
HACER	70
HABÍA	68
TENÍA	64
DOCTORADO	61
FRANCIA	61
TAMBIÉN	61
MAESTRÍA	58
CUANDO	57
AÑO	56
AÑOS	53
UNIVERSIDAD	53
PUES	52
VISA	51
TENGO	50
ESTUDIAR	49
TRABAJO	49
TODO	47
UNIDOS	47
ESTADOS	46
TIENES	45
MIS	44
DESPUÉS	40
ESO	40
HAY	40
DOS	38
MUCHO	36
DIJE	35
TUVE	35
CONACYT	34
ESTABA	33
FRANCÉS	33
HECHO	33
QUERÍA	33
TIENE	33
DIERON	32
PERMISO	32
ESA	31
ESTÁ	31
PAÍS	30
IR	29
ESCUELA	28
PROGRAMA	28

4. Word cruncher

words	En el país de estudios
AQUÍ	372
MÉXICO	343
PORQUE	267
GENTE	170
HACER	156
TRABAJO	154
CUANDO	138
TODO	136
TAMBIÉN	134
TENGO	134
AMIGOS	116
BIEN	113
BUENO	113
CREO	91
FUE	89
TIENES	89
MEXICANOS	88
POCO	88
TODOS	87
TIENE	84
NIVEL	81
COSAS	80
EJEMPLO	78
ALLÁ	77
ESTOY	77
NADA	76
ESPAÑA	74
TRABAJAR	74
PAÍS	73
MUCHOS	71
AÑOS	70
TIENEN	69
AÑO	67
REGRESAR	67
VER	67
AHORA	65
ASÍ	65
SEA	65
DOS	64
UNO	63
VOY	63
MENOS	62
ELLOS	61
PUEDES	61
VIDA	61
ALGO	60
SIENTO	60
UNIDOS	60

Network View: Estudiantes 425emporalis
Created by: Super 2013-05-08T20:33:22

Nodes count: 10

Codes (10):

Dificultad para socializar en España {1-2}
Dificultades de adaptación en España {1-1}
El doctorado es un requisito para continuar la carrera académica {8-9}
España atrae por sus facilidades {2-2}
Estudiante de posgrado con experiencia de docencia en México {2-2}
Estudiantes laboralmente consolidados {3-2}
Estudiantes temporales {4-9}
Idioma influyó en la selección de país de estudios {1-2}
Plan de profesionalización de pareja {4-2}
Posgrado facilitador de movilidad laboral {3-1}

Network View: P 2: Proyecto migratorio vinculado a la formación pa atlas.rtf
Created by: Super 2013-05-08T23:25:55

Nodes count: 25

Codes (24):

Adquirir una formación demandada en México {1-1}
Aprecio por la academia y el extranjero {1-0}
Beca factor de atracción para estudiar el posgrado y seleccionar el país de estudios {5-1}
Burocracia pesada en la obtención del permiso {3-0}
Centro de estudios y país clave para inserción laboral futura {4-0}
El doctorado es un requisito para continuar la carrera académica {8-10}
En Francia, al finalizar el posgrado los estudiantes pueden quedarse legalmente 6 meses {1-0}
España atrae por sus facilidades {2-2}
Estudiantes laboralmente consolidados {3-2}
Experiencia previa en el país de estudios influye en la selección del país para estudiar el posgrado {1-0}
Idioma influyó en la selección de país de estudios {1-2}
Justificación de trabajador extranjero para trabajar en el país de estudios {1-0}
La cotización para el retiro es una ventaja en Francia {1-0}
La doble nacionalidad es una ventaja {1-1}
La obtención del permiso fue un trámite fácil {5-3}
Las redes académicas influyen en la selección del país de estudios {1-0}
No estaba satisfecho con el trabajo que tenía en México {6-1}
Para acceder a una movilidad profesional fuera de México {2-2}
Plan de profesionalización de pareja {4-2}
Posgrado facilitador de movilidad laboral {3-2}
Selección del posgrado por conocimiento de experiencia de otro {1-0}
Selección del posgrado por tema de investigación {2-0}
Ser cónyuge de un nacional del país de estudios facilita el papeleo {2-1}
Tomarse con filosofía los trámites de papeles {1-0}

Primary Documents [richtext] (1):

P 3: Proyecto migratorio vinculado a la formación pa atlas.rtf {52}
(<LocalManaged>\DFC2536A5A955E47431BCFC07F3B3676\CEB54A50-F48D-4013-8C34-5D2EFB844BA6.atldoc)

Network View: P 3 En el país de estudios para atlas.rtf
Created by: Super 2013-05-08T23:51:43

Nodes count: 18

Codes (17):

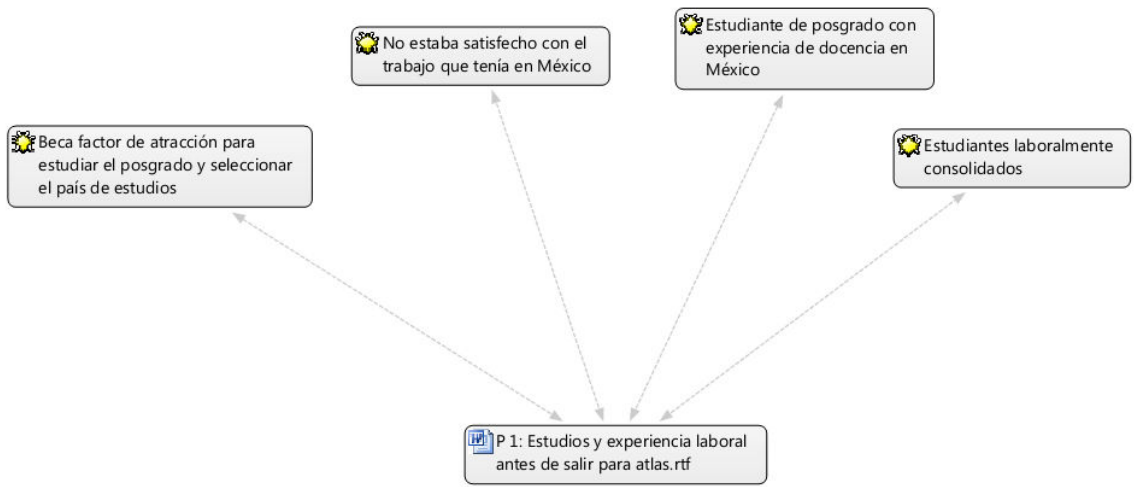
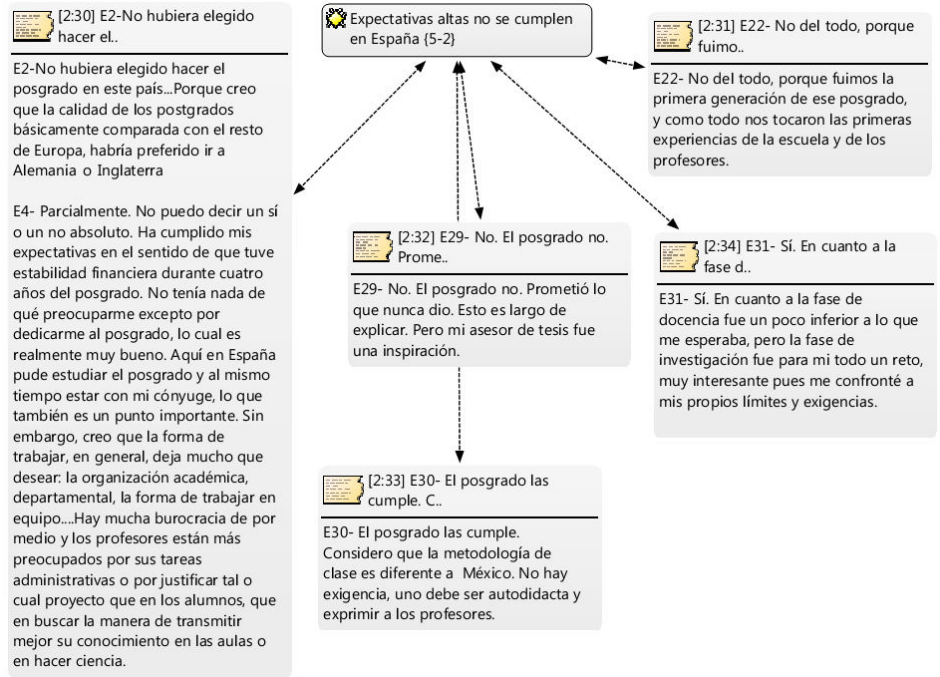
Cualificados y desclasados en el país de estudios {1-0}
Dificultad para adaptarse en Francia {1-0}
Dificultad para socializar en España {1-2}
Dificultades de adaptación en España {1-1}

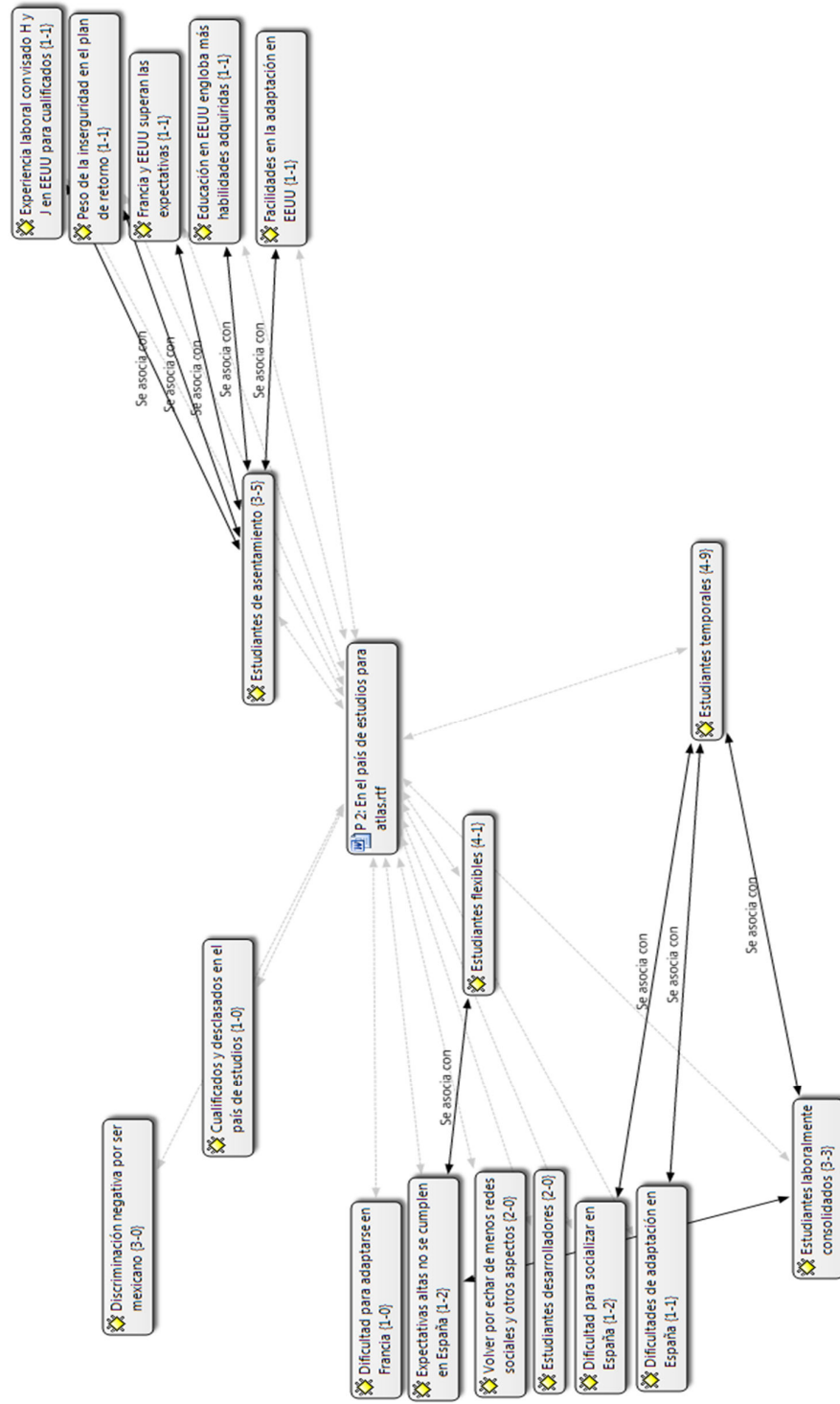
- Discriminación negativa por ser mexicano {3-0}
- Educación en EEUU engloba más habilidades adquiridas {1-1}
- Estudiantes de asentamiento {3-5}
- Estudiantes desarrolladores {2-0}
- Estudiantes flexibles {4-1}
- Estudiantes laboralmente consolidados {3-3}
- Estudiantes temporales {4-9}
- Expectativas altas no se cumplen en España {1-2}
- Experiencia laboral con visado H y J en EEUU para cualificados {1-1}
- Facilidades en la adaptación en EEUU {1-1}
- Francia y EEUU superan las expectativas {1-1}
- Peso de la inseguridad en el plan de retorno {1-1}
- Volver por echar de menos redes sociales y otros aspectos {2-0}

Primary Documents [richtext] (1):

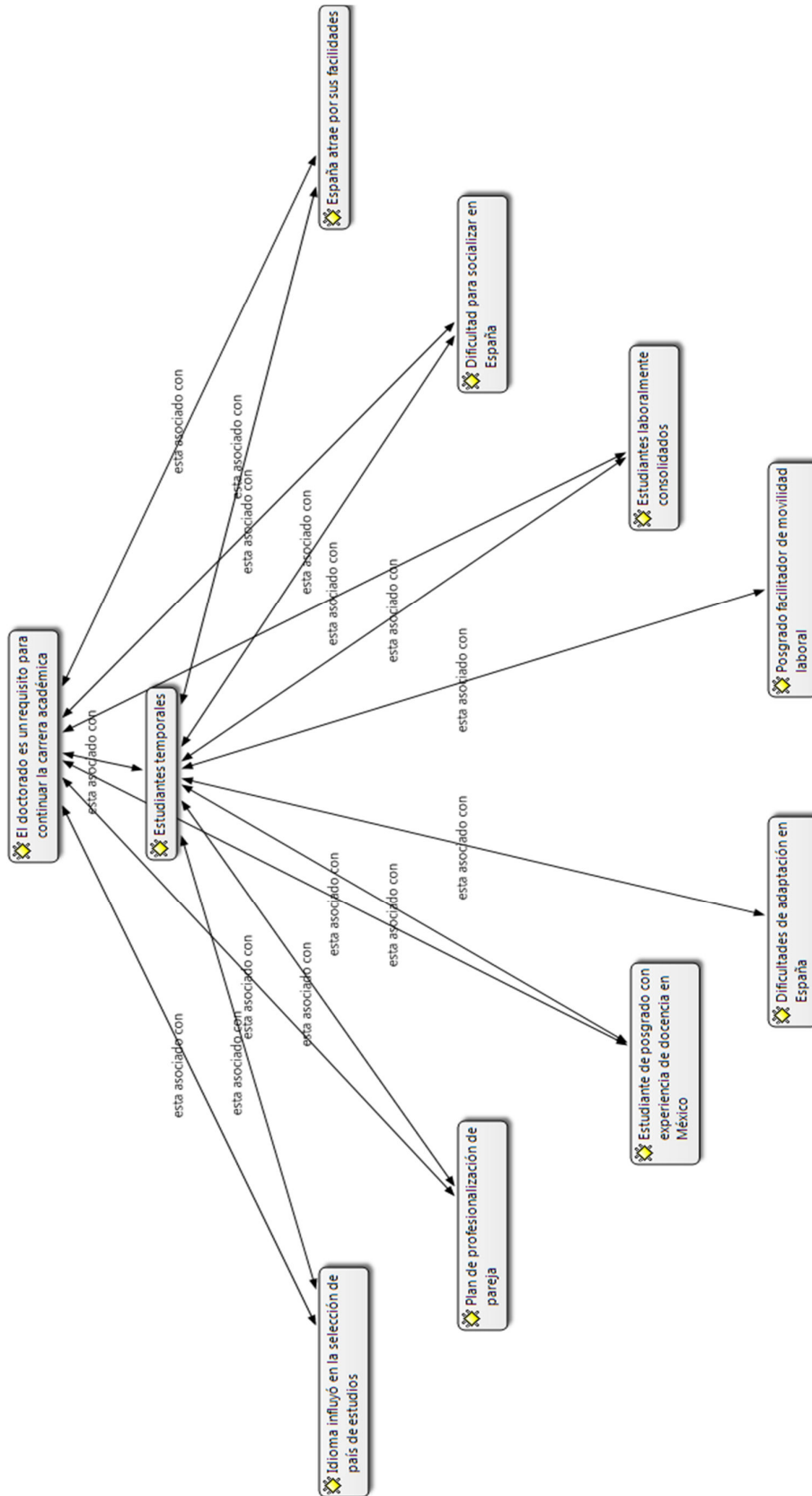
P 2: En el país de estudios para atlas.rtf {29}

(<LocalManaged>\F44096995FE8928D3889DEFB2B46A5C6\4BFA7299-867^a-4⁸C-8BCC-20F8845BAEFA.atldoc)

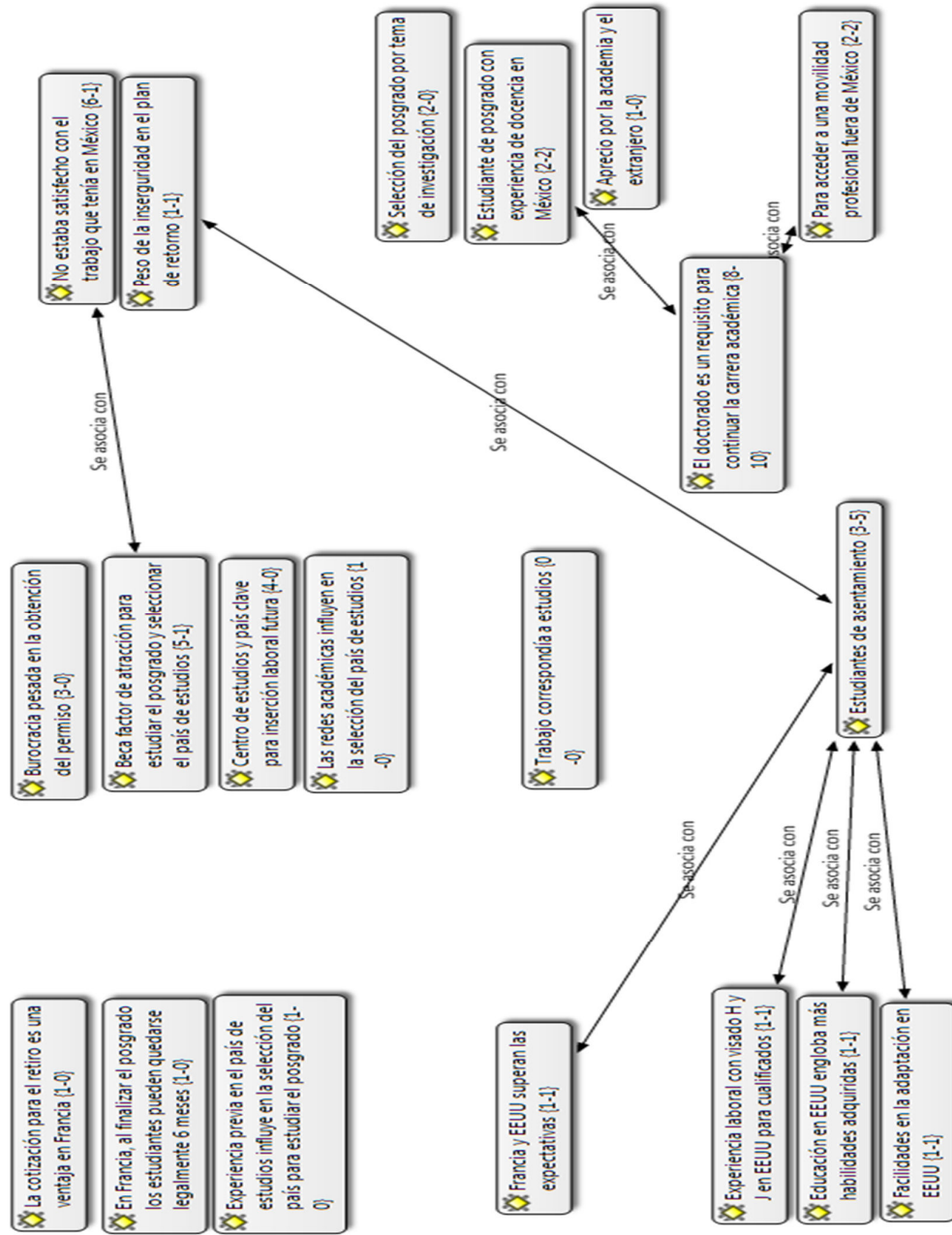




Estudiantes temporales



Estudiantes de asentamiento



ANEXO III Procesamientos base de datos CEPED/Sudelites

Edad Media, mediana y moda por año

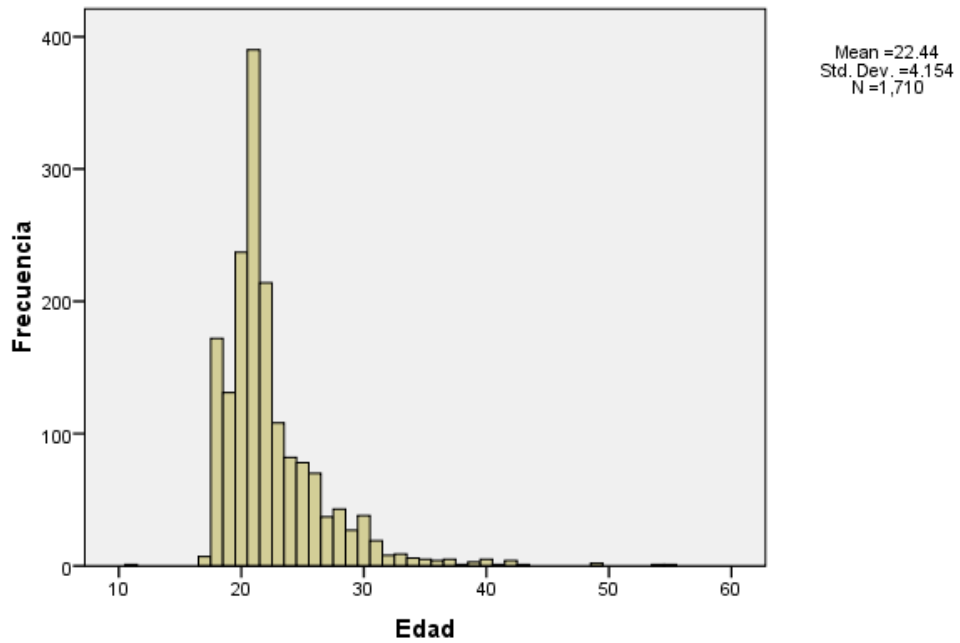
Statistics^a

Edad		
N	Valid	1710
	Missing	0
Mean		22.44
Median		21.00
Mode		21

a. Año = 2006

Histograma

Año: 2006



Statistics^a

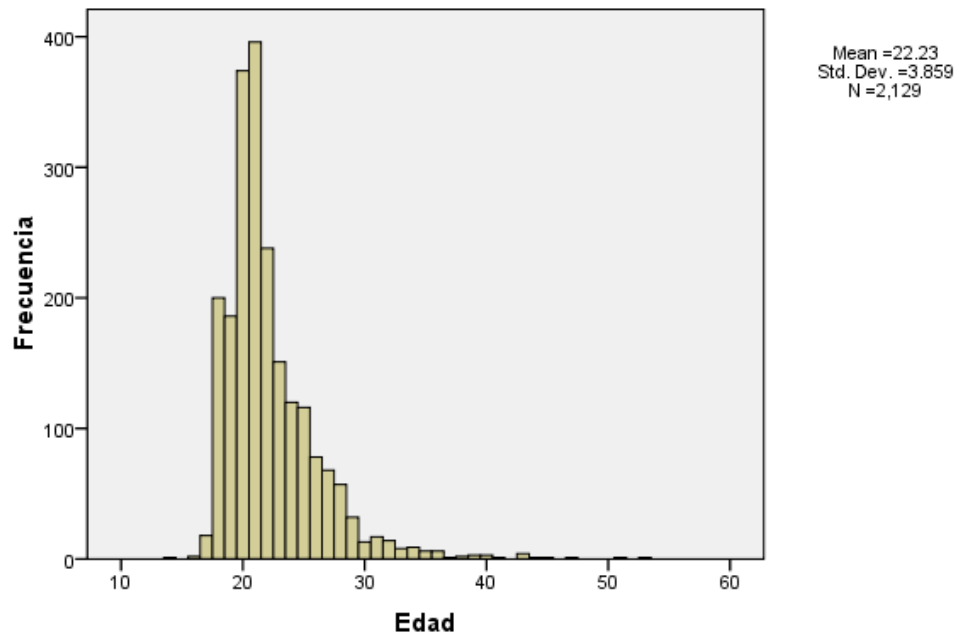
Edad

N	Valid	2129
	Missing	0
Mean		22.23
Median		21.00
Mode		21

a. Año = 2007

Histograma

Año: 2007



Statistics^a

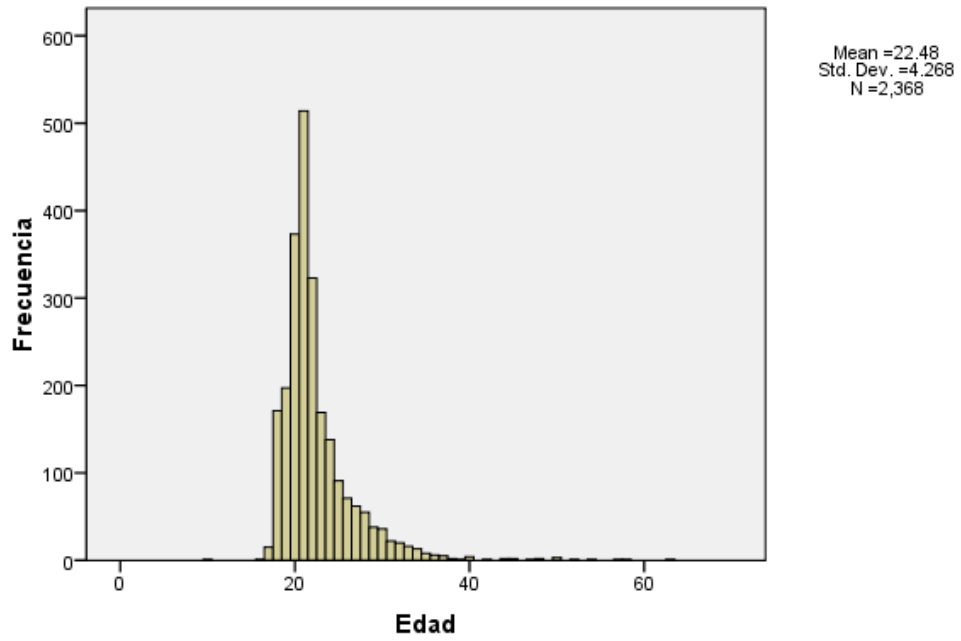
Edad

N	Valid	2368
	Missing	0
Mean		22.48
Median		21.00
Mode		21

a. Año = 2008

Histograma

Año: 2008



Statistics^a

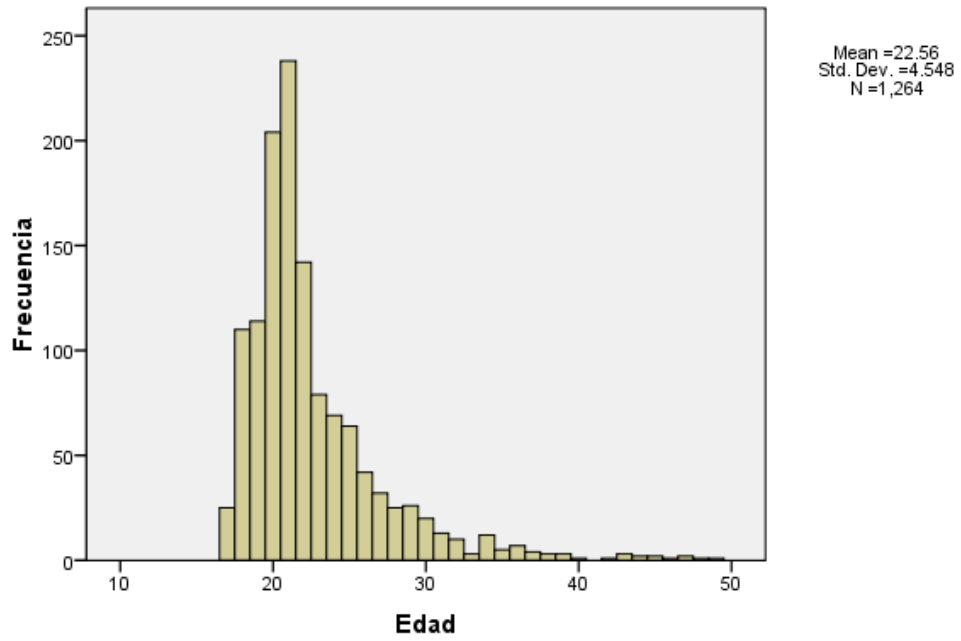
Edad

N	Valid	1264
	Missing	0
Mean		22.56
Median		21.00
Mode		21

a. Año = 2009

Histograma

Año: 2009



Statistics^a

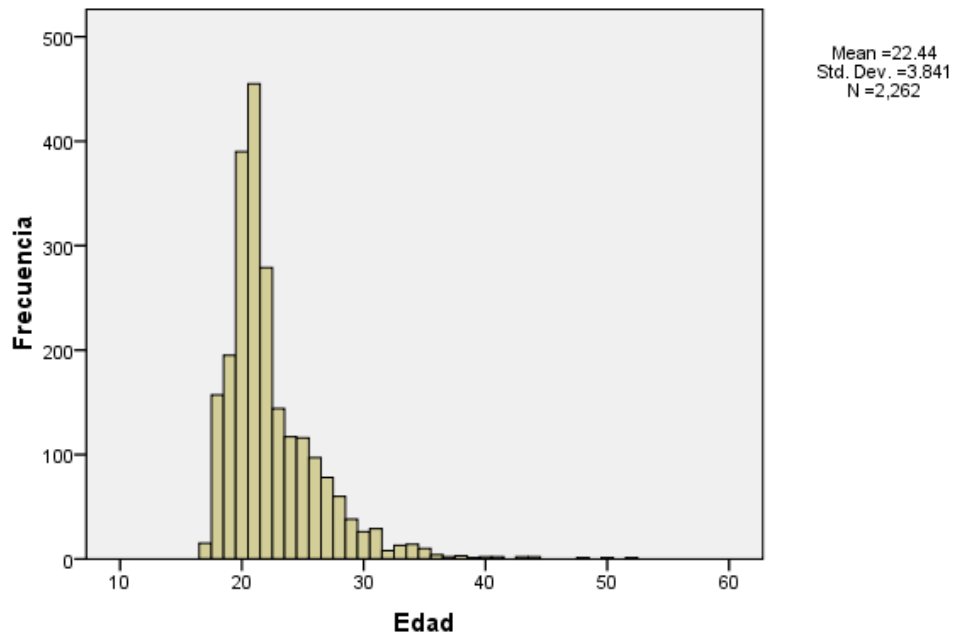
Edad

N	Valid	2262
	Missing	0
Mean		22.44
Median		21.00
Mode		21

a. Año = 2010

Histograma

Año: 2010



Statistics^a

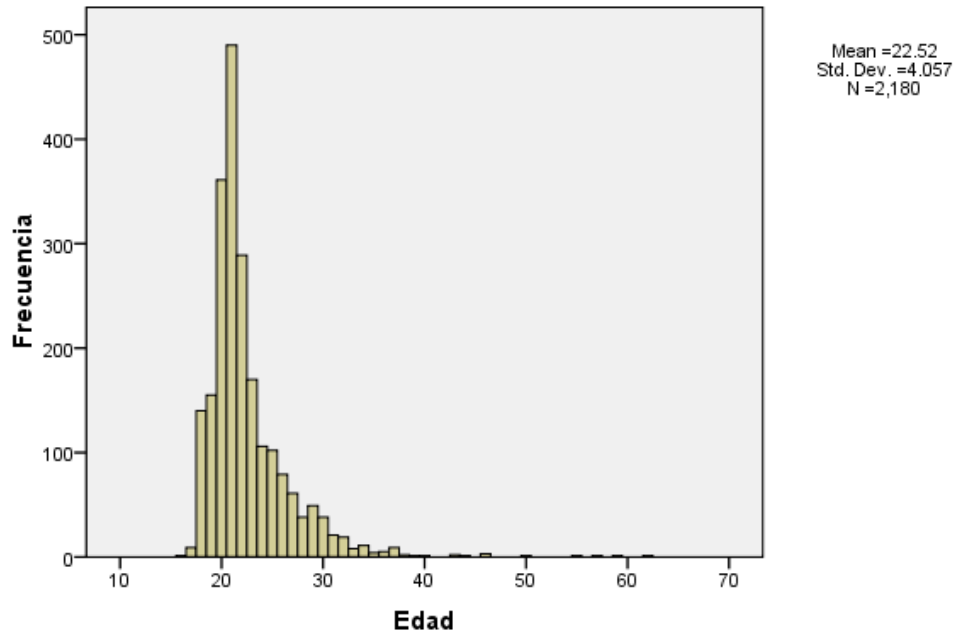
Edad

N	Valid	2180
	Missing	0
Mean		22.52
Median		21.00
Mode		21

a. Año = 2011

Histograma

Año: 2011



Statistics^a

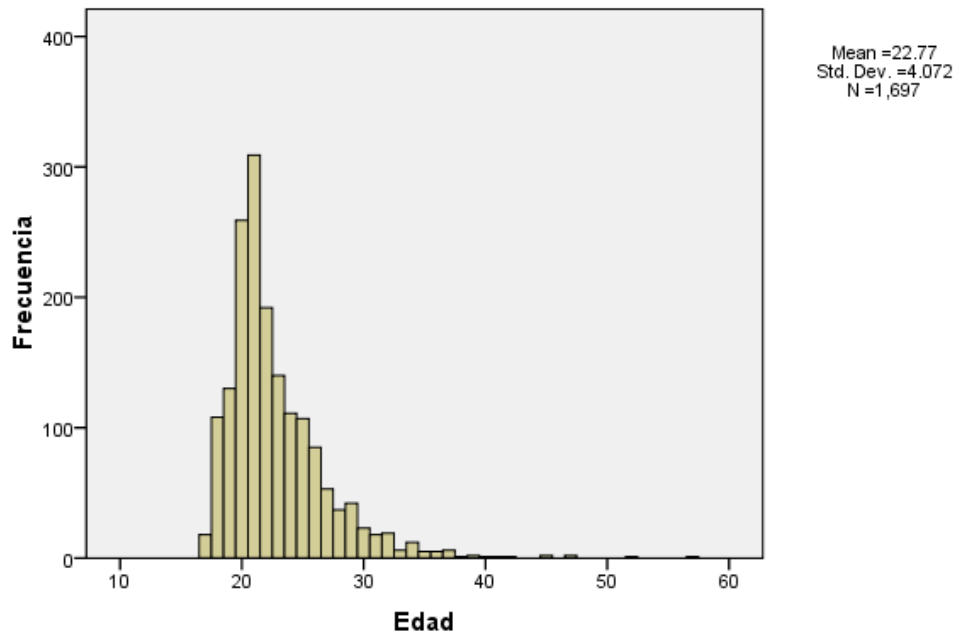
Edad

N	Valid	1697
	Missing	0
Mean		22.77
Median		22.00
Mode		21

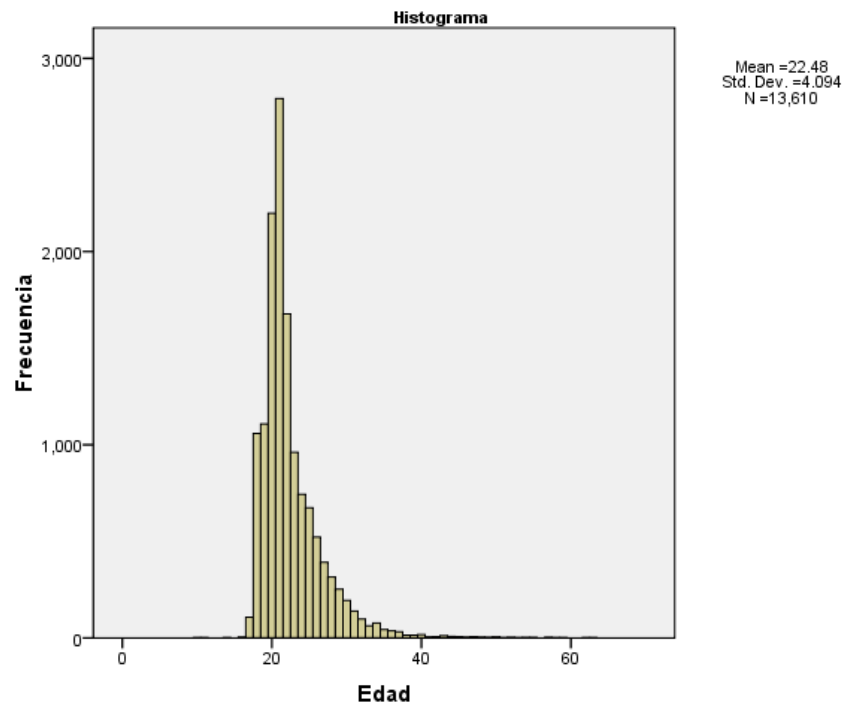
a. Año = 2012

Histograma

Año: 2012



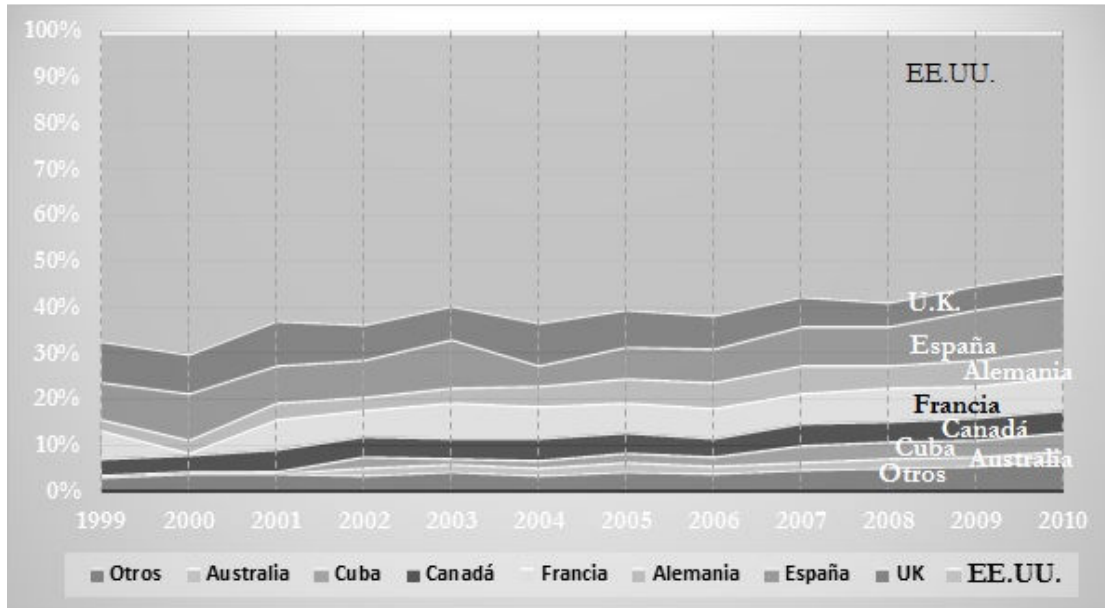
Gráfica 34. Distribución por edad de los estudiantes mexicanos en Francia desde 2006 a 2012



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la base de CEPED/Sudelites

ANEXO IV Datos adicionales de los capítulos 5 y 6

Gráfica 35. Distribución porcentual de los estudiantes mexicanos en los países de mayor atracción de 1999 a 2010.



Fuente: Elaboración propia con datos del UIS, UNESCO 2014

Figura 35. Distribución de los estudiantes mexicanos en Francia por Estado de origen en México



Fuente: Gérard y Cornú, 2013

Tipos de becas consideradas para la categoría “Varias Mx.” (gráfica 16, capítulo 5).

En Varias México incluimos: Univ. Mexicaine, BECARIO_DEL_GOBIERNO_MEXICANO, BECARIO_DE_UNIVERSIDAD_PÚBLICA, UNIVERSIDAD MEXICANA, BOURSE BUAP, IPN, UNIVERSIDAD VERACRUZANA, FONCA, BOURSE SEP, BOURSE UNAM, BOURSE FONCA, IT ZACATEPEC, ITESM CAMPUS GUADALAJARA, PROGRAMME CLE – BUAP, INSTITUT MEXICANO DEL PETROLEO, PROGRAMA ANUIES-EMBAJADA, PROMEP, UADY-PIMES-SEP, BECA COBERTURA SOCIAL, BOURSE CIDE, BOURSE DESAFIO, BOURSE GOUVERNEMENT MEX, BOURSE TEC, BOURSE UAQ, DESAFIOS/GGSB, GONIERNO DEL ESTADO DE JALISCO, ITESM MTY, SECRETARIA DE HACIENDA, SRE, UABC, BECA DESAFIOS, CAMARA MINERA DE MEXICO, COLEGIO MEXICANO DE ORTOPEDIA Y TRAUMATOLOGIE, COMECYT, DGEST – PROGRAMA DE MEJORAMIENTO DEL PROFESORADO, EFM (EMPRESAS FRANCESAS EN MEXICO), GOBIERNO DE GUANAJUATO, GOBIERNO DEL ESTADO DE VERACRUZ, GOBIERNO DEL ESTADO DE ZACATECAS – BOURSE ETCHEVES, GOBIERNO FEDERAL – SERVICIO GEOLOGICO MEXICANO-SECRETARIA DE ECONOMIA, INSTITUTO DE CIENCIA Y TECNOLOGIA DEL DISTRITO FEDERAL (ICYTDF), PEMEX, SECRETARIA DE LA SALUD.

ANEXO V Fichas técnicas de las personas entrevistadas/ encuestadas por internet

Tabla 39. Ficha técnica de las personas entrevistadas

Entrevistado	Sexo	Edad	Estado Civil	Licenciatura	Máster	Doctorado	Posdoc	Lugar de nacimiento	Año de llegada	Lugar de residencia	Lugar de la entrevista
España											
E1	H	26	Unido	Lic. Economía (ITAM)	Máster en Intenational Management (EADA, Barcelona)			D.F.	2009	Barcelona	Barcelona
E2	M	31	Unido	Lic. Física (BUAP)	Maestría en Ciencias (Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM)	Doctorado en Física Médica (Universidad de Sevilla)		Puebla	2007	Sevilla	Madrid
E3	H	32	No Unido	Lic. Física (BUAP)	Maestría en Ciencias Centro de Investigación y de estudios avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav)	Doctorado en Ciencias Centro de Investigación y de estudios avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav)	Posdoc. Física Instituto de Física Corpuscular de la Universidad de Valencia (IFIC)	Chihuahua	2009	Valencia	Madrid
E4	H	33	Unido	Lic. Física (BUAP)	Maestría en Demografía(COLEF)/Máster en Estadística e Investigación de Operaciones (Universidade de Santiago de Compostela, USC)	Doctorado en Estadística e Investigación de Operaciones (Universidade da Coruña)	(propuesta de posdoc en México)	Tijuana	2008	A Coruña	A Coruña
E5	M	29	No Unido	Lic. Nutrición (Universidad Iberoamericana, Sta. Fe)		Doctorado en Alto Rendimiento Deportivo (Universidad de Sevilla)		D.F.	2008	Sevilla	Madrid
E6	H	34	No Unido	Lic. En Ciencias Políticas y de Administración (UNAM)	Maestría en Ciencias Políticas (Instituto Mora)	Doctorado en Ciencias Políticas (Universidade de Santiago de Compostela, USC)	(posdoc UNAM y ahora posdoc en Holanda)	D.F.	2006	S. Compostela	S. Compostela
E7	M	27	No Unido	Lic. Contaduría (Universidad Panamericana)	Máster en Mercadotecnia (EADA, Barcelona)			D.F.	2008	Barcelona	Barcelona

E9	M	33	Unido	Lic. en Ciencias de la Educación (Iteso-GDL)	Máster en Educación Social (Universidad de Sevilla)	Doctorado en Migraciones Internacionales (Instituto Ortega y Gasset)		Guadalajara	2008	Madrid	Madrid
E10	M	32	Unido	Lic. en Derecho (ITAM)	Máster en Derecho Comunitario (Universidad Carlos III de Madrid)			D.F.	2006	Madrid	Madrid
E11	M	29	No Unido	Lic. Actuaría (UNAM)	Maestría en Demografía (Costa Rica/Centro Centroamericano de Población, CCP)	Doctorado en Población (Universidad Autónoma de Barcelona/Centro de Estudios Demográficos)		D.F.	2008	Barcelona	Barcelona
E12	H	28	No Unido	Lic. Economía (Universidad Autónoma de Tamaulipas)	DEA en Autónoma de Barcelona	Doctorado en Población (Universidad Autónoma de Barcelona/Centro de Estudios Demográficos)		Reynosa	2006	Barcelona	Barcelona
E13	M	34	Unido	Lic. en Sociología (Universidad de Aguascalientes)	Maestría en Demografía (El Colegio de la Frontera Norte, COLEF)	Doctorado en Población (Universidad Autónoma de Barcelona/Centro de Estudios Demográficos)		Aguascalientes	2007	Barcelona	Barcelona
E14	H	35	Unido	Actuaría	Maestría en Demografía (El Colegio de la Frontera Norte, COLEF)	Doctorado en Población (Universidad Autónoma de Barcelona/Centro de Estudios Demográficos)		Aguascalientes	2007	Barcelona	Barcelona
E15	H	25	Unido	Lic. en Derecho (Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca)	Máster en Derecho Comunitario (Universidade da Coruña, UDC)	Doctorado en Derecho (Universidade da Coruña, UDC)		Oaxaca	2008	A Coruña	A Coruña
E16	H	31	No Unido	Lic. en Derecho (Universidad Iberoamericana/León) y Lic. En Filosofía (Iteso-GDL)	Máster trunco en Filosofía social en el ITESO/Máster en Movilidad Humana (Universidad de Valencia)	Doctorado en Movilidad Humana (Universidad de Valencia) Cambio a Doctorado en Migraciones en Comillas (por depositar la tesis)		León	2008	Valencia	Madrid
E17	M	28	No Unido	Lic. en Derecho (Centro Escolar Felipe Carrillo Puerto, Mérida)	Máster en Estudios de la Unión Europea (Universidade da Coruña, UDC)			Mérida	2006	A Coruña	A Coruña
E18	M	30	Unido	Lic. Historia del Arte (Universidad Iberoamericana, Sta. Fe)	Posgrado en Turismo y Mediación Didáctica del Patrimonio en Barcelona			D.F.	2006	París	París

E19	M	23	No Unido	Lic. en Derecho (Universidad del Valle de México en Sonora)	Posgrado en conflicto y violencia social (Universidad de San John de Deu)/ Máster en política criminal y seguridad (la Universitat de Barcelona)			Sonora	2010	Barcelona	A Coruña
E20	M	26	No Unido	Lic. Física (UNAM)	Máster en Física	Doctorado en Física ICFO - The Institute of Photonic Sciences		Toluca	2013	Barcelona	Skype

Licenciatura en España

E8	H	32	Unido	Lic. en Ciencias Políticas y de Administración (Universidad Complutense de Madrid, UCM)	Máster en Recursos Humanos (Universidad Complutense de Madrid)			Aguascalientes	2002	Madrid	Madrid
----	---	----	-------	---	--	--	--	----------------	------	--------	--------

Francia

EF1	M	29	No Unido	Lic. en Ciencias en Bioquímica y Biología Molecular (Universidad Autónoma de Morelos)	Maestría en Virología (Universidad París 7, Dennis Diderot)	Doctorado en Microbiología (Universidad París 6)		Cuernavaca	2006	París	París
EF2	M	25	Unido	Lic. en Administración de empresas Turísticas y Hoteleras (Escuela Bancaria)	Máster de Gestion Hoteliere (Vattel)			D.F.	2008	París	París
EF3	H	24	No Unido	Lic. en Administración de empresas Turísticas y Hoteleras (Escuela Bancaria)	Máster de Gestion Hoteliere (Vattel)			D.F.	2009	París	París
EF4	M	31	Unido	Lic. en Ciencias de la Comunicación especialidad en Relaciones Públicas (Universidad de Xalapa)	Máster en Empresas y Marketing (L'Ecole de Commerce de Pau)			Toluca	2007	Pau (País Vasco francés)	París
EF5	H	31	Unido	Lic. en Arquitectura (UNAM)	Máster en Urbanismo (París)			D.F.	2002	París	París
EF6	M	30	Unido	Lic. Matemáticas (Universidad del Estado de Morelos)	Maestría trunca en México (UNAM)/Master en Matemáticas aplicadas a Biología y Medicina (París)	Doctorado en Matemáticas Aplicadas (París)	ATER, (posdoctorado en Francia París 11)	Toluca	2007	París	París
EF7	M	26	No Unido	Lic. Relaciones Internacionales (TEC de	Maestría en Comercio (Ecole Hauts Etudes de commerce, París)			Morelia	2010	París	París

				Monterrey campus ciudad de México)							
EF8	M	35	No Unido	Lic. en Administración Internacional (Anáhuac del sur)	Maestría en Administración Internacional en Alemania/Master trunco en etnología universidad en París 5 /Master en Museología (Museo Nacional de Historia Natural de París)			Tampico	2010	París	París
EF10	H	30	Unido	Lic. en Comercio Internacional (ITESM Monterrey)	MBA EGADE Doble Diploma con HS			Monterrey	2007	París	París
EF11	M	35	No Unido	Lic. en Economía (UNAM)	Master 1 en Desarrollo Sustentable (París 10) y Máster 2 en Desarrollo Sustentable y Medio Ambiente (Instituto de Geografía)			D.F.	2010	París	París
EF12	M	26	No Unido	Lic. Administración de Empresas (ITESM-Sur)	Maestría en Business Management (Rouen)			D.F.	2008	París	París
EF13	M	28	No Unido	Lic. Psicología (Universidad Autónoma del Estado de México, UAEM)	Maestría en Desarrollo Económico y Social (La Sorbonne)			Toluca	2006	París	París
EF14	M	36	No Unido	Lic. Psicología (Universidad Panamericana, Morelos)	Maestría trunca en Letras (Toulouse, Le Mirail)			Cuernavaca	2002	París	París
EF15	H	29	No Unido	Ingeniería en Sistemas Computacionales (ITESM Edo.Mex)	Máster en Sistemas de Información y Sistemas Reactivos (Grenoble)			Toluca	2006	París	París
EF16	M	27	No Unido	Lic. Administración de Empresas (ITESM-Monterrey)	Maestría en Administración Estratégica de Turismo (Niza)			D.F.	2007	París	París
EF17	M	26	No Unido	Lic. Medios de información y periodismo (ITESM)	Maestría en Business Management (Dauphine)			D.F.	2007	París	París
EF18	M	34	No Unido	Lic. en Psicología (Chihuahua)	Maestría en Filosofía (Universidad de Guadalajara U de G)	Doctorado en Ciencias Humanas y Sociales (París 5)		Guadalajara	2010	París	París
EF19	H	35	Unido	Lic. en Filosofía (Guadalajara)	Maestría en Filosofía (Universidad de Guadalajara U de G)	Doctorado en Conocimiento y Civilización con especialidad en Filosofía (Universidad de Lyon)		Chihuahua	2010	París	París

EF20	M	29	Unido	Doble titulación Ingeniería Industrial en México (TEC campus Monterrey) y en Francia Ecole de Mines (Escuela de Ingenieros)				Monterrey	2013	París	París
EF21	H	29	Unido	Ingeniería Industrial (ITESM Monterrey)	Máster en Negocios Internacionales, Escuela de Comercio			Tampico	2013	París	París
EF22	H	32	Unido	Licenciado en Física y Matemáticas	Maestro en Ciencias con especialidad de Matemáticas	Doctorado Institut de Mathématiques de Jussieu (IMJ) en la Universidad París VI Pierre et Marie Curie		Estado de México	2013	París	París
Lic. en Francia											
EF9	M	28	No Unido	Lic. en Artes Plásticas (París)	Máster en Artes Plásticas (París)			Saltillo	2006	París	París

Tabla 40. Ficha técnica de las personas encuestadas por internet

Entrevistado	Sexo	Edad	Estado Civil	Licenciatura	Máster	Doctorado	Lugar de nacimiento	Año de llegada	Lugar de residencia
España									
Cuestionarios Internet									
E21	Hombre	39	No Unido	Licenciado en Ingeniería Agropecuaria (Universidad Iberoamericana, León)	Máster en Marketing y Dirección de Empresas Agroalimentarias (Universitat Politècnica de Valencia)		México, D.F.	2000	Valencia
E22	Mujer	25	Unido	Químico Fármaco biólogo (Universidad Autónoma de Baja California, UABC)	Máster en Biología Molecular, Celular y genética (Universidade da Coruña, UDC)		Veracruz	2010	A Coruña
E23	Mujer	31	No Unido	Comunicación (ITESM-Edo.Mex)	Máster en fotografía (EFPI de Madrid)		BCN	2009	Madrid
E24	Hombre	29	No Unido	Actuaría (UNAM)	Actuaría en la Universidad Complutense de Madrid (UCM)		Distrito Federal	2010	Madrid
E25	Mujer	25	No Unido	Licenciatura en Administración (Instituto Tecnológico de Morelia)	Máster en Economía de la Empresa y Métodos Cuantitativos España (Universidad Carlos III de Madrid)	Phd. Economía de la Empresa y Métodos Cuantitativos (Universidad Carlos III de Madrid)	Michoacán	2010	Getafe, España
E26	Hombre	33	No Unido	Licenciado en Economía (Universidad de las Américas-Puebla, UDLA)	Máster en Economía de la Empresa y Métodos Cuantitativos España (Universidad Carlos III de Madrid)	Phd. Economía de la Empresa y Métodos Cuantitativos (Universidad Carlos III de Madrid)	Veracruz	2008	Madrid
E27	Mujer	37	Unido	Licenciatura en Diseño de la Comunicación Gráfica (Universidad Autónoma Metropolitana, UAM)	Máster en Teoría y práctica del Documental Creativa (Universidad Autónoma de Barcelona)		Distrito Federal	2003	A Coruña
E28	Hombre	25	No Unido	Físico por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)	Máster en Astrofísica (Autónoma de Madrid) Instituto de Física Teórica (IFT) UAM-CSIC		México D,F	2012	Madrid

E29	Mujer	29	No Unido	Licenciada en Relaciones Internacionales (Universidad Autónoma de Baja California, UABC, Tijuana)	Máster en Desarrollo Regional (Colegio de la Frontera Norte, COLEF)	Doctorado en Gobierno y Administración Pública (Instituto Universitario de Investigación Ortega y Gasset, IUIOG)	Baja California	2009	Madrid
E30	Mujer	32	Unido	Lic. Relaciones Internacionales (Universidad Iberoamericana, Sta. Fe)	Maestría Antropología Social (Universidad Iberoamericana, México)	Doctorado Sociología Rural (Universidad De Córdoba)	México D,F	2008	Santiago de Chile
E31	Mujer	42	Unido	Licenciada en Sociología (Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, UAM)		Doctorado en Sociología (Universidad de Valencia)	México D,F	2000	Valencia

Francia

Cuestionarios Internet

EF23	Mujer	31	Unido	Ingeniero en Sistemas Computacionales (ITESM)	Maestría en Innovation, Strategy and Entrepreneurship Grenoble Ecole de Management		Toluca	2010	Grenoble
EF24	Hombre	54	Unido	Ingeniero Industrial CENETI (Centro Nacional de Enseñanza Técnica Industrial, México D.F.)			Hidalgo	1980	Estados Unidos