

Dimensión internacional del Programa de becas para académicos en la Universidad de Sonora

José Raúl Rodríguez Jiménez

Laura Elena Urquidi Treviño

Juan Pablo Durand Villalobos

Resumen

El Programa Institucional de Becas para Académicos de la Universidad de Sonora apoya la superación de sus profesores con becas para la realización de estudios de posgrado. Desde su fundación en 1986 y hasta 2013 este programa concedió poco más de mil becas, la mayoría de ellas para posgrados nacionales. Sin embargo, una proporción menor (17%) fue destinada a estudios en establecimientos extranjeros. Tomando en cuenta este grupo de becas, el trabajo describe la orientación y la evolución del programa y establece la relación entre la formación escolar en el extranjero y la participación en programas de reconocimiento académico.

Palabras clave: Programa de Becas. Académicos. Internacionalización. Universidad de Sonora.

Presentación

En sus primeros 30 años de existencia (1942-1972), la Universidad de Sonora (UNISON) fue una institución de modestas dimensiones; en 1975 contaba con una docena de opciones profesionales, alrededor de 1 500 estudiantes y poco menos de 350 plazas académicas. Pero a partir de 1980 la institución inicia un ciclo de crecimiento impulsado sobre todo por el acceso masivo de estudiantes; ampliación de la matrícula, diversificación de la oferta de estudios y apertura de sedes universitarias en las principales ciudades de la entidad ilustran el proceso. Uno de los efectos de este crecimiento fue la contratación de profesores que se hicieran cargo de la instrucción escolar de los nuevos estudiantes. El reclutamiento de académicos representó un problema puesto que el estado no contaba con suficiente personal calificado, de ahí que la UNISON habilitó como profesores a jóvenes con escasa experiencia y credenciales escolares mínimas para el nivel superior. Algunos datos de esos profesores respaldan lo anotado: la edad prome-

dio era de 27 años, el nivel de escolaridad se ubicaba en la licenciatura, incluso 50% reportaba la pasantía, y la mitad de los profesores carecía de experiencia en actividades universitarias (Rodríguez, 2000). Además de la escasez de personal calificado, la UNISON no contaba con reglas explícitas que permitieran la mejor selección de candidatos a los puestos académicos, lo cual generó tensiones entre los aspirantes.

A mediados de la década de 1980, la UNISON y el Sindicato de Trabajadores Académicos (STAU) advierten que la regulación laboral del trabajo académico es limitada y con vacíos, de ahí que en 1984 pacten el Contrato Colectivo de Trabajo (revisado bianualmente) y en 1986 el Estatuto de Personal Académico, aún vigente. Ambos documentos fijan las reglas para el ingreso, promoción y permanencia de los académicos en la UNISON. Pero además, estos documentos estipulan la superación de los profesores, sobre todo, mediante la realización de estudios de posgrado. Justamente, este último punto es la base que sustenta el Programa Institucional de Becas para Académicos (PIBA). Este programa, inaugurado en 1986 y con vigencia hasta la actualidad, apoya la conclusión o realización de estudios superiores, desde la obtención del título de licenciatura hasta estancias posdoctorales y de investigación, para lo cual otorga becas de acuerdo al nombramiento de los profesores, incluido el personal de asignatura y técnico académico.

En poco menos de 30 años (1986-2013) el PIBA concedió 1 073 becas a 840 profesores (algunos académicos fueron apoyados en más de una ocasión), una cantidad considerable si se toma en cuenta que en 2013 la UNISON contaba con 2 516 puestos académicos. La mayoría de estas becas se utilizaron para cursar la maestría y doctorado, 48 y 44%, respectivamente. Se advierte que el destino de las becas es notoriamente doméstico, puesto que alrededor de la mitad de la totalidad de becarios cursaron estudios en establecimientos sonorenses —incluso 50% de ellos lo hicieron en la propia UNISON—, poco más de una tercera parte lo hace en instituciones nacionales (no sonorenses), entre las que destacan las universidades federales, pero también universidades públicas localizadas en la región noroeste de México. Por último, la menor proporción de becas (16.4%) tuvo como destino establecimientos extranjeros. Justamente este trabajo toma en cuenta estos casos (177) y describe las características de los becarios, programas cursados, período y algunos de los efectos de la formación internacional.

La incorporación de profesores en la etapa de la masificación de la educación superior

Enders y Musseline (2008) sostienen que en la mayoría de los sistemas de educación superior la carrera académica se integra por dos fases: la primera de aprendizaje, selección y ocupación de puestos académicos con duración limitada; la segunda fase es la ocupación de una plaza definitiva. Más allá de las diferencias regionales, sobre todo en Europa y Estados Unidos, en todos los sistemas con-

solidados se requiere el doctorado como grado escolar indispensable, incluso en algunos casos es necesario el posdoctorado.¹

El patrón descrito tiene validez para sistemas de educación superior sólidos, pero no para los sistemas en desarrollo. En América Latina y en México, la carrera académica no siguió las fases anotadas. Hasta la década de 1960 la universidad latinoamericana se valía del catedrático, un profesional que laboraba en la comunidad y que prestaba servicios docentes por algunas horas en las universidades locales. A partir de la masificación de la educación superior iniciada en los años setenta del siglo pasado, emerge la figura del académico como un profesional de la educación terciaria. Ni el catedrático, ni el académico de los años de la expansión tuvieron un período de prueba para ocupar las vacantes y tampoco tenían credenciales escolares situadas en el doctorado. Un añejo reporte de investigación (Pelczar, 1977) señala para fines de la década de 1960, que sólo el 13% de los profesores argentinos y colombianos contaban con posgrado.

En México el tema del ingreso de los académicos ha sido tratado con cierto detalle. En general, los expertos encuentran que los profesores que accedieron a la educación entre 1970 y el año 2000 mostraban procesos de formación inconclusos puesto que la licenciatura era el horizonte de escolaridad de la mayoría de ellos. Gil *et. al.* (1994) señalan que 83% de los profesores accedieron al empleo académico con credenciales de licenciatura; Grediaga, Rodríguez y Padilla (2004) refieren que entre 1971 y 1983 el 51% de los profesores ingresó sin haber concluido la licenciatura; por último Padilla, *et. al.* (2012), consignan que el 61% de los profesores de tiempo completo estudiados por ellos tenían como escolaridad máxima la licenciatura. Los dos últimos trabajos no solo refieren el grado escolar de ingreso, sino también presentan la escolaridad al momento de levantar la información, en ambos casos se advierte que el grueso de los profesores, aunque con variaciones dependiendo del año de ingreso, aumentaron su escolaridad de manera significativa por lo que puede afirmarse que la formación de los profesores ocurrió paralelamente a su empleo. Para Grediaga, Rodríguez y Padilla (2004) 57% de los profesores de la muestra incrementó su nivel de escolaridad, y entre ellos la media general de movilidad fue de 1.2 grados educativos (Grediaga, Rodríguez y Padilla, 2004:148); Padilla *et al.* (2012) señalan que entre el momento de ingreso y el momento en que se recuperó la información (2007-2008) los académicos con sólo la licenciatura descendió del 61 al 24%, mientras que los que contaban con la maestría y el doctorado pasaron del 25 al 41% y del 12 al 33%, respectivamente.

En buena medida el aumento en escolaridad es producto de los programas de formación y profesionalización de los académicos impulsados por el gobierno

¹ El European University Institute ofrece una caracterización detallada de los requisitos y fases de la carrera académica en un amplio grupo de países en diversas regiones y puede consultarse en: <http://www.eui.eu/ProgrammesAndFellowships/AcademicCareersObservatory/AcademicCareersbyCountry/Index.aspx>

mexicano. Aunque la formación de recursos humanos de alto nivel ha estado presente desde la creación del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), en 1970, a fines de la década de 1980 e inicios de la siguiente, el tema adquirió nuevos matices puesto que los programas gubernamentales —Programa de Superación del Personal Académico (1994) y Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEPE) (1996), ahora Programa para el Desarrollo Profesional del Docente (PRODEP)— enlazan la escolaridad de los académicos con la calidad de las funciones universitarias, de ahí que estos programas, sobre todo el segundo, apoyen la realización de estudios de posgrado como vía para aumentar la calidad de la educación superior.

En cierta manera el PRODEP, junto con la puesta en marcha de incentivos económicos que premian la obtención de posgrados, logró elevar la escolaridad de los académicos, aunque lejos de sus metas iniciales (Gil, 2006), pero no se sabe si esto tuvo efecto directo en la calidad de la educación superior mexicana. Se tiene dudas de que la escolaridad por sí misma, sobre todo el doctorado, sea garantía para elevar la producción académica (Grediaga, Rodríguez y Padilla, 2004); la *exigencia* del doctorado generó abundantes programas escolares en las propias instituciones o en otros establecimientos tendientes a satisfacer la demanda pero sin cuidar la calidad de esa oferta educativa (Acosta, 2006); en otros casos se cursaron programas doctorales sin importar la relación con el área de adscripción del profesor.

Movilidad en la formación internacional

La movilidad académica es una añeja práctica en las universidades. A fines del siglo XIX la universidad alemana atrajo a estudiantes de distintas regiones que querían formarse bajo la tutela de los profesores alemanes (Perkin, 2007). Más adelante las instituciones norteamericanas se convirtieron (aún lo son) en el principal polo de atracción para estudiantes internacionales. En la actualidad nutridos flujos de estudiantes y profesores circulan por los principales sistemas de educación superior en el mundo. Las fuentes de información señalan que ese flujo supera los cuatro millones de estudiantes (OCDE, 2014), aunque para el caso de los académicos no es posible obtener información confiable sobre sus estudios o estancias de investigación fuera de sus países de origen.

El tema de la movilidad académica ganó importancia entre expertos y agencias internacionales, sobre todo por el volumen de recursos económicos que representa, los efectos en los países de origen y las rutas que siguen los estudiantes móviles, así como los cambios generados en los sistemas de educación superior. Quienes estudian el tema tienen divergencias en la manera de comprenderlo; para algunos es la fuga de cerebros y representa la pérdida de personal altamente calificado para las regiones de procedencia de los estudiantes; para otros consiste en la circulación de conocimientos y permite obtener ganancias tanto para los países exportadores como receptores de capital humano; para otros más, la movilidad es consubstancial a la globalización (Didou y Renaud, 2015; Solimano, 2006).

Pero más allá de las formas de conceptualizar la movilidad académica existen algunos puntos de acuerdo entre los estudiosos. La movilidad académica arranca en los países emergentes del Sur con dirección hacia los países del Norte. Aunque en años recientes se presentan flujos entre regiones ubicadas en el Sur, predomina la atracción de los sistemas de educación superior localizados en países desarrollados, sobre todo en Estados Unidos, Reino Unido y Francia. Varias son las razones que explican esta dirección, entre ellas la búsqueda de mejores condiciones para la formación académica, acceso a equipos de trabajo, salarios competitivos (Martínez, 2012). Otro punto de coincidencia es la existencia de condiciones (*push-pull*) que favorecen la movilidad académica, por ejemplo, entre las condiciones de expulsión (*push*) destacan la inestabilidad política o económica, empleos limitados y mal pagados o la carencia de equipo científico, mientras que en el otro extremo (*pull*) aparecen políticas orientadas a la atracción de talento científico internacional, convenios bilaterales o multilaterales de cooperación científica y tecnológica (King, 2012).

Respecto a México, la movilidad académica es un tema relativamente nuevo, pese a que la circulación académica es de larga data. Los estudiantes mexicanos privilegian los desplazamientos en el marco de redes de colaboración y convenios interinstitucionales y regionales de cooperación científica, tecnológica y académica (Didou, 2014). Pese a su importancia, los expertos concuerdan en señalar que se carece de información confiable sobre movilidad académica por lo que es imposible cuantificarla. Las pocas agencias que se ocupan del tema señalan que la movilidad de estudiantes es amplia, por ejemplo, la encuesta Patlani (2012) estima que 11 373 estudiantes mexicanos tuvieron algún tipo de movilidad internacional en 2012. El CONACYT (2012) reporta para 2011 poco más de cuatro mil estudiantes al extranjero. Para el caso de movilidad de académicos el único registro de amplias dimensiones es el PRODEP (2012); entre 1998 y 2012, este programa otorgó 2 529 becas para estudios de posgrado, la mayoría de ellas hacia España (994) y Estados Unidos (488).

Metodología

La información que sustenta este artículo proviene de la base oficial de datos del PIBA. Esta base fue confeccionada con fines de control administrativo, pero contiene información valiosa sobre los becarios y los programas cursados. La base comprende el período de 1987 a 2013, aunque los registros de los primeros cuatro años (1986-1990) son incompletos, aun así se consideró pertinente incluirlos en el análisis.²

² Se tiene conocimiento de que algunos expedientes de los becarios del periodo señalado no han sido transferidos a formato electrónico, por lo que no ingresan en la base de datos. Desafortunadamente, no es posible calcular los faltantes.

De los datos originales (1 073 casos), solo se toman en cuenta las becas otorgadas a profesores que cursaron estudios de posgrado en el extranjero que suman un total de 177 casos. La información que se recupera para el análisis corresponde a las características demográficas y laborales de los becarios (género, edad, adscripción laboral, tipo de contrato y antigüedad), así como a los datos generales de los estudios (año de inicio y fin de los estudios, nivel de escolaridad, institución y país). Una vez depurada y corregida, la información fue analizada en el paquete estadístico SPSS utilizando procedimientos descriptivos básicos.

Los contornos generales del PIBA

Hasta el año de 2013, el PIBA otorgó 1 073 becas a profesores de la UNISON. Los apoyos se destinaron mayoritariamente para maestría (48%) y doctorado (44%), una proporción menor de becas (7%) se concedió para concluir la licenciatura, estancias de investigación y posdoctorado. Como se sostiene antes, el programa tiene una orientación marcadamente localista puesto que alrededor de la mitad de los becarios estudiaron en establecimientos estatales, más aún, el 50% de esos becarios cursaron programas en la propia UNISON; otro tercio de becas se reporta en instituciones de educación superior (IES) nacionales, entre las que destacan las universidades federales y las universidades estatales próximas a la entidad. Pero más allá de esta orientación doméstica, el PIBA otorgó 177 becas (16.4% del total) para estudios en el extranjero.

Las becas hacia el extranjero fueron para cursar estudios doctorales (73%) y de maestría (18%), una menor proporción (8%) fue para posdoctorado y estancia de investigación, no se reportan becas para especialidad o licenciatura. Esta distribución de apoyos marca una diferencia notable respecto a las becas nacionales, puesto que en este último caso, los apoyos se concentran en los grados escolares iniciales —licenciatura, especialidad y maestría, los cuales cuentan con el 60% de la totalidad de los apoyos— seguido por doctorado (38.8%), finalmente, el posdoctorado y estancia de investigación solo representan 1.4%. La configuración de becas por destino y escolaridad sugiere que los becarios hacia el extranjero se inclinan hacia la formación científica, mientras que quienes permanecen en el país prefieren los estudios iniciales.

Respecto a los destinos extranjeros, el PIBA no difiere substancialmente de las tendencias internacionales, el grueso de las becas sigue el flujo Sur-Norte; 95% de los becarios estudiaron en el hemisferio norte y el resto lo hizo en tres países latinoamericanos. Los becarios se reparten en un grupo de 13 países, sin embargo, existe una marcada preferencia por Estados Unidos (44%), seguido por España (27.6%), Reino Unido (5.6%) y Francia (3.9%), la participación de estas cuatro naciones asciende a 82%, por lo que los nueve países restantes cuentan con proporciones modestas.

Tabla 1.
Distribución de becas al extranjero, PIBA, 1986-2013

País	Casos	Proporción
Estados Unidos	78	44.0
España	49	27.7
Reino Unido	10	5.6
Francia	7	3.9
Otros Países	33	18.6
Total	177	100

Fuente: Dirección de Desarrollo y Fortalecimiento Académico, Universidad de Sonora. Programa de becarios 2013.

Tomando en cuenta un par de programas de becas impulsados por el gobierno mexicano, aunque de orientaciones y en períodos distintos, el PIBA tiene características similares pero también rasgos propios. El CONACYT, la agencia de formación de recursos humanos más grande del país, otorgó más de 240 000 becas entre 2002 y 2011, las cuales se destinaron a estudios de maestría (54%) y doctorado (43%) (CONACYT, 2011). El PRODEP otorgó, entre 1998 y 2012, 8 141 becas para estudios de posgrado a los profesores de tiempo completo de la educación superior, la mayor proporción fue para maestría (71%), seguido de los estudios doctorales (PRODEP, 2012). Ambas agencias privilegiaron la realización de posgrados en el país, sobre todo en los últimos años de los datos reportados, pero un porcentaje del 13% en el CONACYT y de 31% en el PRODEP se formó en el extranjero. Finalmente, en ambos programas cuatro países recibieron la mayor cantidad de becarios nacionales: Estados Unidos, España, Reino Unido y Francia concentran más del 75% del total de becarios al extranjero, aunque se advierten proporciones diferenciadas en los programas, por ejemplo, en el PRODEP el destino más frecuente es España (40%), mientras que en el CONACYT lo es Estados Unidos (26%). Con base en esta información, el PIBA guarda similitud con los programas de becas señalados respecto a los países destino con mayor demanda, pero con marcadas diferencias en cuanto a que solo dos naciones reciben el mayor flujo de becarios: Estados Unidos y España absorben siete de cada diez becas.

El caso de Estados Unidos resulta especialmente relevante no sólo por la proporción de becarios que absorbe (44%) y que supera con mucho las cifras reportadas por los programas del CONACYT y el PRODEP, sino también porque el flujo de becarios se concentra en el estado de Arizona, incluso en una sola universidad; de los 78 apoyos para estudios en Estados Unidos, Arizona registra 43 y de ellos 36 fueron en la Universidad de Arizona, en Tucson. Podría suponerse que la alta concentración de becarios es el resultado de un plan o acuerdos entre

ambas instituciones para formar a los profesores de la UNISON, pero no es así, al menos no para toda la planta académica de la institución. Se tienen añejos registros de colaboración en ciertas áreas, por ejemplo, a mediados de la década de 1960 la UNISON recibió unos cuantos estudiantes procedentes de Arizona que buscan perfeccionar el idioma español; en 1971 se firmaron acuerdos para desarrollar investigación conjunta en el Golfo de Cortés; recientemente se pactan líneas de investigación en desarrollo sustentable (Villavicencio, 2011). Estas relaciones han generado vínculos de colaboración en ciertas áreas universitarias, aunque notoriamente desiguales (Maldonado and Candwell, 2008). Pero además existen muy antiguas relaciones comerciales y culturales entre Sonora y Arizona, que sumadas a la cercanía de las instituciones (la distancia entre las universidades es de aproximadamente 350 kms.) generan condiciones favorables para que los becarios de la UNISON elijan esta institución como su principal destino de formación escolar.

Becarios

Más allá de los destinos concretos, conviene preguntarse quiénes son los becarios que marchan al extranjero. Mayoritariamente se trata de varones (56.5%) y en menor medida de mujeres (43.5%), aunque sin llegar a la completa equidad de género, los valores son mucho más equilibrados que los reportados por el PROMEP —63.2% varones y 36.7% mujeres (SEP, 2006)— aunque similares a los presentados por el programa de becas del CONACYT —55% varones, 45% mujeres—. Respecto a la edad, quienes son apoyados en el PIBA inician los estudios al abrir su cuarta década de vida (40.7 años) y con variaciones por género; los profesores reportan tres años menos que las profesoras, 39.3 y 42.2 años, respectivamente. Este dato es de relevancia, puesto que en la planta académica de la UNISON, las mujeres son en promedio cuatro años más jóvenes que los varones. Por ahora no es posible ofrecer alguna explicación completa del tardío inicio de las profesoras en sus estudios, pero podemos imaginar que arrancan su formación de posgrado una vez que sus compromisos familiares disminuyen o que realizan pausas en su formación escolar. En torno al contrato de los profesores, ocho de cada 10 académicos son de tiempo completo, 18% son personal de asignatura y 1% técnico académico. En cierta manera, esta configuración es comprensible puesto que estudiar en el extranjero requiere de apoyos económicos significativos que son menos probables entre los profesores de tiempo parcial. Finalmente, en cuanto a la adscripción, los becarios provienen de las seis divisiones que mantiene la UNISON, aunque tienden a concentrarse en las Divisiones de Humanidades y Bellas Artes (DHBA) (26.5%); Ciencias Sociales (DCS) (18.1%), y Ciencias Exactas y Naturales (DCEN) (17.5%), la División con menos becarios es Ciencias Económico-Administrativas (DEA) (3.3%).

Tabla 2.
Características generales de los becarios

Género	Casos	%
Mujer	77	43.5
Hombre	100	56.5

Edad promedio general	40.73
Edad promedio mujer	42.4
Edad promedio hombre	39.3

Tipo de contrato	Casos	%
Tiempo completo	142	80.2
Técnico académico	3	1.6
Asignatura	32	18.1

Adscripción Divisional	Casos	%
Biológicas	29	16.3
Económico Administrativo	6	3.3
Exactas y Naturales	31	17.5
Humanidades y Bellas Artes	47	26.5
Ingeniería	25	14.2
Sociales	32	18.1
s/d	7	3.9

Fuente: Dirección de Desarrollo y Fortalecimiento Académico, Universidad de Sonora. Programa de becarios 2013.

De las características de los becarios, las que más influyen en la orientación de las becas son el género y la adscripción. Las mujeres estudian preferentemente en Estados Unidos y España, con alrededor del 32% en cada país; por su parte los varones también eligen esos países, pero con proporciones muy diferentes; 53% en Estados Unidos y 25% en España. Visto por país destino, la composición por género indica que Francia y Estados Unidos acogen becarios masculinos del orden del 71-67%, mientras que el Reino Unido figura con la mayor proporción de becarias (70%), por último España tiene partes iguales de hombres y mujeres.

¿Cuáles son las razones de los becarios y becarias para elegir el país de estudios? No tenemos respuestas válidas para esta cuestión, pero podemos suponer que intervienen una serie de valoraciones que van desde la inexistencia de oferta de estudios en la localidad, la calidad del posgrado elegido, la situación del país destino, la etapa en el ciclo de vida de los becarios, así como la adscrip-

ción laboral, incluido el tipo de disciplina practicada, la proximidad espacial o el idioma. Justamente, la adscripción laboral aporta algunos elementos sobre la elección del país destino. Como ya se ha mencionado, todas las Divisiones de la UNISON aportan profesores al extranjero aunque no en la misma proporción, pero además, en algunos casos perfilan ciertos destinos. La DHBA y la DCEN se inclinan hacia la formación en Estados Unidos; la DCS tiende más hacia posgrados en España.

En la UNISON las Divisiones engloban amplios y variados conjuntos de disciplinas por lo que conviene desagregarlas por Departamentos, en este nivel es más clara la influencia de la disciplina. De un total de 30 departamentos que figuran con becarios al extranjero, siete de ellos aportan poco menos de 100 becarios (56%), estos departamentos trabajan campos de conocimiento relacionados con la enseñanza de los idiomas, letras, lingüística, matemática e ingeniería industrial. Pero no solo es el número de becarios lo que importa considerar, sino que además orientan a sus profesores hacia ciertos destinos: Lenguas Extranjeras, Matemáticas, Letras y Lingüística, e Ingeniería Industrial prefieren Estados Unidos como país de formación. Por su parte, Psicología y Ciencias de la Comunicación, Ingeniería civil e Industrial optan sobre todo por España. Para los casos de Francia y Reino Unido, con menor cantidad de becarios (17 becarios en ambos países), predominan Física, Geología y Bellas Artes para el primer país, mientras que en el segundo es Lenguas Extranjeras.

Tabla 3.
Departamentos con mayor participación de becarios al extranjero
y distribución por país destino, 1986-2013

Departamento	Estados Unidos	España	Francia	Reino Unido	Otros países	Total
Lenguas Extranjeras	14		1	4	6	25
Matemáticas	11	4			2	16
Psicología y Ciencias de la Comunicación	3	7			5	15
Ingeniería Industrial	7	4		2	1	12
Letras y Lingüística	7	3				10
Ingeniería Civil y Minas	2	4			6	9
Bellas Artes	2	3	2	1	1	9
Total	46	25	3	7	21	96

Fuente: Dirección de Desarrollo y Fortalecimiento Académico, Universidad de Sonora. Programa de becarios 2013.

¿Cuáles son las causas de esta diferenciación de destinos por área de conocimiento? Los expertos señalan que existe un grupo de países que, debido a su

prestigio y consolidación en ciertas áreas de conocimiento, operan como polos de atracción para los estudiantes (Gérard y Maldonado, 2009; Cornu y Gérard, 2015). En el caso de México esos polos de atracción lo constituyen, aunque con pesos diferentes en cada disciplina, Estados Unidos, Francia, España y Gran Bretaña. Junto al prestigio que tienen los polos de conocimiento se encuentran los portadores de saber, aquellos que previamente estudian en esos países y que a su regreso influyen entre estudiantes o compañeros en la elección del país. Esta descripción se ajusta a lo que ocurre entre los becarios de la UNISON; Estados Unidos y España, y en menor medida Francia y el Reino Unido, resultan países de atracción ya sea por el desarrollo científico alcanzado en las áreas de enseñanza de lenguas extranjeras (sobre todo el inglés), matemáticas, lingüística, abogacía o deportes, por mencionar unos cuantos casos, pero también porque en algunos de esos departamentos —Matemáticas, Física, Alimentos— se cuenta con profesores que estudiaron tempranamente en el extranjero y que operan como líderes con influencia entre sus colegas (Durand, 2012). Además, por el peso que detenta la Universidad de Arizona en el PIBA, podría sostenerse que esta institución tiene alta atracción para los becarios en los campos de educación, letras y matemáticas.

El factor temporal

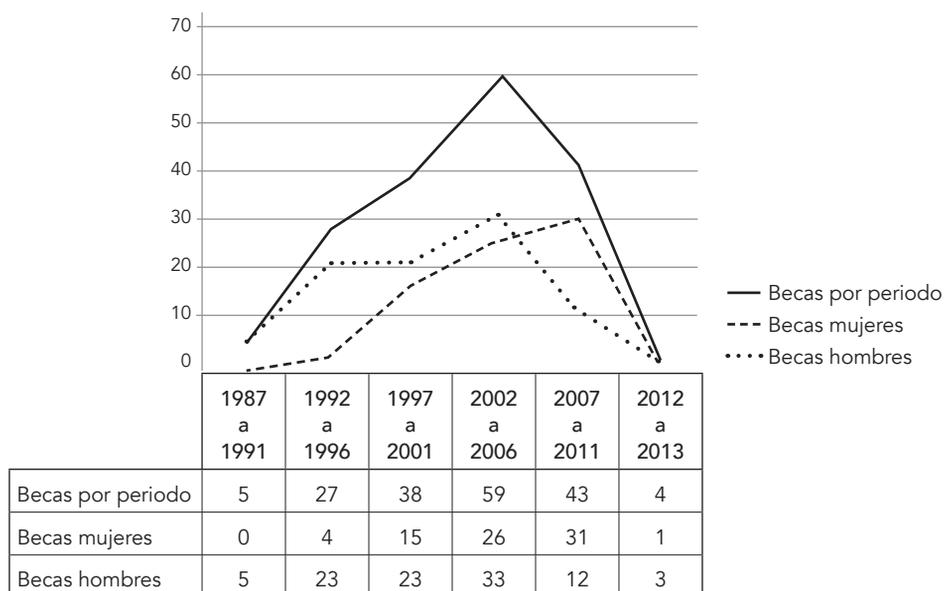
En sus poco menos de 30 años de existencia, el PIBA presenta variaciones. Una de las más significativas es el volumen de becas. Si se observa la dotación de becas en intervalos de cuatro años, se tiene que el programa arranca modestamente en sus primeros dos períodos (18%) para incrementar notoriamente en los dos siguientes, sobre todo de 2002 a 2006, (58%) y declinar en el último tramo (Gráfica 1). El aumento en las becas está relacionado con la puesta en marcha y generalización de los programas de estímulos académicos que premian el posgrado y que operan como incentivos para los estudios, mientras que su decremento se debe a que una buena parte de los académicos logró su formación escolar (alrededor del 44% de los profesores de tiempo completo cuenta con el doctorado y otro 41% con maestría) así como al paulatino envejecimiento de la planta académica que desalienta la formación escolar (la edad promedio de la planta académica de tiempo completo ronda los 60 años). En relación a lo anterior, el promedio de edad de los becarios al extranjero aumentó ocho años, puesto que pasó de 36 años al inicio del PIBA a 44.4 años en el último período.

Otro cambio notorio se encuentra en el género. La dotación de becas por género y período indica que los varones concentran mayor proporción de becas hasta 2006 (84% del total de becas para los académicos se ubican aquí). Con las mujeres, el comportamiento es el contrario, ya que tres cuartas partes de las becas para profesoras se otorgan entre 2002 y 2013, incluso 40% del total de apoyos ocurre entre 2007 y 2011. En buena medida este comportamiento es efecto del tardío inicio de la formación escolar de las mujeres. Pero no solo son las proporciones de becas por género lo que se modifica, sino también el

país destino. Como se menciona antes, Estados Unidos y España son los países preferidos por los becarios, pero el peso de ellos cambia a lo largo del tiempo; el primer país predomina desde el inicio y hasta el año de 2001, pero a partir de 2002 pierde peso para ser superado por España en los años siguientes. En el último periodo, aunque con una notable caída en el número de becas, Estados Unidos vuelve a figurar; ¿cuáles fueron las razones de estos cambios? El ascenso de España en la becas, no solo en la UNISON sino en todo México, se debe a las facilidades que otorga tener un idioma común y rasgos culturales compartidos, además de que existen añejos antecedentes de formación en ciertas áreas de ciencias sociales, sumado a que en la UNISON el incremento también se origina en la popularidad que logra la Universidad Nacional Española a Distancia (UNED) a mediados de la década pasada, llegando incluso a firmar un convenio para la formación de profesores en el área de educación; el PIBA registra 20 becarios en programas de la UNED, algunos ubicados en México y otros en España.

Otra de las variaciones del programa se encuentra en el nivel de escolaridad solicitado. Como era de esperarse en una planta académica escasamente formada, las primeras solicitudes fueron preferentemente para cursar maestría pero a partir de 2002 decrece este tipo de solicitudes para aumentar las de doctorado; en el posdoctorado y la estancia de investigación no se observan fuertes diferencias temporales, salvo que arrancan tardíamente respecto a los otros grados escolares y se confirma la tendencia a realizarlos en Estados Unidos.

Gráfica 1.
Distribución de becas por periodo y género, 1987-2013



Fuente: Dirección de Desarrollo y Fortalecimiento Académico, Universidad de Sonora. Programa de becarios 2013.

Efectos de la formación en el extranjero en los sistemas de reconocimiento

En la década pasada, la internacionalización en la formación escolar de personal altamente capacitado cobró relevancia en las agencias nacionales, sobre todo como mecanismo de fortalecimiento de las capacidades de los estudiantes, a la vez que como estrategia de respuesta frente a la globalización de la educación superior (Pérez, 2010). Además de estos propósitos generales, conviene preguntarse si los poseedores de credenciales escolares obtenidas en el extranjero adquieren ventajas académicas. El tema no ha sido ampliamente tratado, pero de entre los escasos materiales disponibles, Didou y Gérard (2010) encuentran que aquellos miembros del SNI formados en Estados Unidos son socializados con miras a la publicación temprana de sus resultados de investigación, lo que les vale una mejor valoración en las comisiones de evaluación.

Tomando en cuenta estas ideas, se procedió a explorar los efectos de los estudios en el extranjero. Con este fin se relacionó la información de quienes estudiaron en el extranjero con los resultados de los tres únicos programas de reconocimiento académico en la UNISON: Estímulo al Desempeño Docente (EDD) (2014), Perfil PRODEP (2015) y la pertenencia al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) (2014). En términos generales, los becarios al extranjero participan en los tres programas institucionales en proporciones que van de una cuarta parte a una tercera parte del total de ellos. Visto con mayor detalle, la mayor presencia se tiene en el Perfil PRODEP (34%), seguido de EDD (31%) y la menor proporción se tiene en el SNI (18.2%). De acuerdo a lo anterior, los profesores que estudian en el extranjero presentan una mejor capacitación para ser admitidos en el PRODEP y EDD y una menor formación para ser reconocidos por el SNI. Si esta información se compara con la formación de los profesores que estudiaron en IES nacionales se observa que no hay una fuerte diferencia; los becarios nacionales reportan prácticamente los mismos valores que sus colegas que estudiaron en el extranjero —31% EDD, 32% Perfil PRODEP— pero con la notable diferencia de que su participación en el SNI es menor en casi la mitad de los académicos formados en el extranjero (10.8% vs 18.2%, respectivamente) por lo que obtener un diploma en IES extranjeras opera como una clara ventaja en este sistema de reconocimiento.

Visto por país de estudio, como era de esperarse en relación con el volumen de becarios, Estados Unidos y España son los que mayor participación tienen en los sistemas de desempeño, sobre todo el primer país: 26 profesores en EDD, 28 en Perfil PRODEP y 19 investigadores nacionales.

Tabla 4.
Participación de becarios nacionales y extranjeros
en los sistemas de desempeño académico

Programa	Becarios Nacionales	Proporción en el conjunto (%)*	Becarios Extranjeros	Proporción en el conjunto (%)
EDD	211	31.0	51	31.8
PRODEP	221	32.5	55	34.3
SNI	74	10.8	29	18.2

* Nota: las proporciones están calculadas sobre el número de becarios y no sobre el total de becas.

Fuente: Dirección de Desarrollo y Fortalecimiento Académico, Universidad de Sonora. Programa de becarios 2013. Reconocimiento a Profesores con Perfil Deseable, 2015. Estimulo al Desempeño Docente, información histórica; Dirección de Investigación y Posgrado, Universidad de Sonora, SNI, 2014.

Continuando con esta lógica, se exploró si los estudios en el extranjero tenían mayor efecto en los niveles superiores de los sistemas de reconocimiento. Tanto en el EDD (niveles 6 y 7), como en el SNI (niveles 2 y 3) las diferencias son menores; quienes estudian en el extranjero tienen una participación del 5 y 3.1% respectivamente, mientras que sus colegas que estudiaron en IES nacionales reportan una participación ligeramente menor, 3.2 y 2.3%, respectivamente.³ Desde aquí parece no haber tanta diferencia entre estudiar en el país o en el extranjero. Quizá la formación escolar en el país sea ya tan sólida como la del extranjero y permita el acceso a los sistemas de reconocimiento en igualdad de oportunidades —Didou y Gérard (2010) sugieren algo similar para el SNI—. No lo podemos aseverar o descartar ya que la información disponible es limitada y refiere a un momento de la formación escolar, por ejemplo, no sabemos si los becarios que estudiaron en el país realizaron estancias posteriores en el extranjero y no fueron registradas en el PIBA; desconocemos si los becarios en establecimientos nacionales laboran en redes de colaboración internacional y eso les genera una mayor producción académica.

Seguramente, estudiar el posgrado en México o en el extranjero marque diferencias, como señalan las agencias nacionales, y los becarios en el extranjero desarrollen mejores capacidades escolares y tengan mejores respuestas frente a los desafíos de un mundo globalizado; tal vez sean portadores de valores y patrones diferentes de investigación y enseñanza, pero con la información que disponemos no podemos asegurarlo.

³ Si el ejercicio se amplía para todos los investigadores nacionales nivel 3 con registro en Sonora (2015), se observa una diferencia notable, puesto que de 15 investigadores, 10 de ellos estudiaron en el extranjero; de los cinco restantes, dos son extranjeros y sólo tres investigadores estudiaron su doctorado en IES nacionales.

La orientación general

El PIBA es un programa de origen eminentemente institucional, pero que a lo largo de su evolución se liga a los requerimientos de las políticas públicas federales, sobre todo las impulsadas por el PRODEP y el CONACYT, aunque no siempre con el éxito esperado. Inicialmente el requisito principal para la aprobación de la beca fue la pertinencia de los estudios con el área de adscripción del profesor, además de cumplir ciertos requerimientos laborales (antigüedad, tipo de contrato) y administrativos, pero a fines de la década de 1990 se agrega que los estudios estén incorporados en el Padrón de Posgrados del CONACYT o en un padrón interno fijado por la propia institución, con ello se esperaba alinear el PIBA con los programas nacionales. Más allá de estos trazos generales, la UNISON no fijó directrices claras para la orientación del programa de becas, dejando en manos de los profesores y los cuerpos colegiados la elección del posgrado, la institución y el país de los estudios.⁴ De esta manera la obtención de diplomas, de preferencia el doctorado, se convirtió en el foco de atención, sin importar si esos grados tenían o no relación con los planes de desarrollo institucional y en ocasiones sin relación con el área de adscripción. El ejemplo más claro se encuentra en el campo de la educación; hasta 2013 el PIBA concedió un total de 117 becas nacionales y extranjeras para estudios de maestría y doctorado relacionados con educación y las otorgó a profesores adscritos a departamentos como enfermería, administración, trabajo social o ciencias químicas, por mencionar los más diversos.⁵

¿Significa lo anterior que la elección de los estudios operó de manera exclusivamente individual? Creemos que la elección fue normada, al menos para una parte de los becarios al extranjero, por la comunidad académica de referencia. Más aún, suponemos que la influencia fue más clara en aquellos casos de mayor consolidación académica y, por el contrario, cuando la comunidad era débil los factores personales adquirieron mayor relevancia. En los estudios posdoctorales y estancias de investigación es clara la influencia de la comunidad académica. Las

⁴ Para aprobar la solicitud de beca, se debe de contar con la aceptación de la academia de adscripción del profesor —cuerpo colegiado integrado por profesores de una misma línea disciplinaria—, el coordinador del departamento de adscripción y la aprobación del Consejo Divisional correspondiente, integrado por representantes de profesores y estudiantes, además de funcionarios. Hipotéticamente estas instancias deben de hacer una detallada valoración de las solicitudes pero en la mayoría de los casos se reduce a la comprobación de requisitos administrativos.

⁵ Suponemos que la gran atracción de los posgrados en educación se debe a que en su mayoría conceden ciertas facilidades a sus estudiantes: carecen de exámenes de selección, dedicación de tiempo parcial, diversas modalidades escolares y facilidades para la titulación. En apoyo a esta idea, salvo tres posgrados, los programas en educación seleccionados por los becarios no están incorporados al Padrón del CONACYT.

14 becas para estudios posdoctorales (5) y estancias de investigación (9) tuvieron como destino principal Estados Unidos (10 becas) y en menor medida España (2), Reino Unido y Brasil con una beca, respectivamente. Por lo que toca a los becarios, en todos los casos se trata de profesores relacionados con la investigación y adscritos preferentemente a departamentos volcados a la producción de conocimiento científico y el posgrado (Física, Polímeros y Materiales, Alimentos) o forman parte de núcleos de investigación en Matemáticas, Ingeniería Industrial y Ciencias Sociales. Con excepción de Ciencias Sociales, en estos departamentos inicialmente germina la investigación y el posgrado en la UNISON, pero además es ahí donde se registran los primeros doctores formados en el extranjero (portadores de conocimiento) y, aunque ahora están en la etapa final de su carrera, algunos de esos académicos aún trabajan en la UNISON y mantienen redes internacionales de investigación, por lo que influyen de forma ejemplar entre los demás académicos o bien recomiendan expresamente países e instituciones, incluso laboratorios o científicos concretos para la formación escolar de sus estudiantes de posgrado y que más tarde llegan a ser incorporados en la planta académica (Durand, 2012).

La orientación de la comunidad académica en la elección del doctorado también vale en departamentos que han madurado o pretenden madurar ciertas líneas de investigación o de enseñanza, que tienen claramente demarcadas las áreas de enseñanza y que además cuentan con grupos académicos de nivel doctoral previamente formados en el extranjero o en el país. Aquí se ubican los Departamentos de Agricultura y Ganadería (DAG); Civil y Minas (DCYM); Letras y Lingüística (DLYL), y Lenguas Extranjeras (DLE). Se advierte que los programas cursados guardan relación entre el campo de conocimiento desarrollado o bien las actividades desempeñadas, por ejemplo, los doctorados en Agricultura en Zonas Semidesérticas, Biotecnología (DAG); Construcción, diseño y mantenimiento de presas de jales, Ingeniería de la construcción (DCYM); Letras hispánicas, Filología (DLYL); Enseñanza de segunda lengua, y Lenguaje, Cultura y Enseñanza (DLE).

En los departamentos volcados a la investigación y el posgrado o en aquellos que demarcan con nitidez sus áreas de competencia o que desean incursionar en investigación o enseñanza, las comunidades académicas perfilan la elección del doctorado, sobre todo estableciendo criterios de pertinencia con el área de investigación (desarrollada o futura) o de docencia. Pero se advierten otros casos en donde las decisiones no operaron de esta manera. Se trata de departamentos con comunidades académicas en formación, carentes de líneas de investigación explícitas o con una orientación profesionalizante. De nueva cuenta, el ejemplo que mejor se ajusta a lo anterior es el doctorado en Educación, para el cual se becaron profesores adscritos a Departamentos sin relación explícita con ese campo de conocimiento (Enfermería, Psicología y Ciencias de la Comunicación, Administración Pública, Historia o Ciencias Químicas).

Cualquiera que haya sido la forma en que se tomó la decisión de estudiar en el extranjero, esta se vio reforzada por los programas de política pública que incentivan y premian la realización del posgrado y que son respaldados en la

UNISON, aunque en ocasiones esos posgrados no tengan relación directa con las áreas de adscripción de los profesores.

Comentarios finales

El PIBA fue la respuesta institucional a la fragilidad escolar que mostraban los profesores universitarios durante las décadas de 1980 y 1990, por lo que su propósito central es la superación de los profesores universitarios. Más adelante, a fines de los años noventa, a ese objetivo se añadieron los propósitos de los programas federales, sobre todo la obtención del posgrado (doctorado) como condición para la calidad de la educación superior. En términos generales los objetivos se han logrado; mediante sus apoyos una buena parte de los profesores incrementó sus niveles de escolaridad y logró acceder a los sistemas de reconocimiento del trabajo académico.

Sin embargo, en el caso de la formación internacional, y seguramente en la dimensión nacional, no hubo directrices institucionales que orientaran esa formación, más bien las direcciones fueron trazadas por las comunidades académicas o bien personalmente. Si el razonamiento es correcto, los grupos académicos con mayor solidez, de manera especial los colectivos ligados a la investigación y el posgrado, pero también aquellos con suficiente claridad en las áreas de la docencia, obtendrán los mejores dividendos de los becarios al extranjero puesto que arriban a comunidades con líneas de desarrollo trazadas que podrán fortalecer o ampliar. Pero quienes decidieron estudiar en el extranjero por razones exclusivamente personales, a su retorno deberán generar nuevas líneas de investigación, construir redes de colaboración con sus colegas o bien, en el peor escenario, transitar sin mayores consecuencias académicas.

Finalmente, el PIBA acusa declive en el volumen de solicitudes de beca, la formación escolar de la planta académica, así como su envejecimiento, además de que la contratación de nuevos profesores está siendo bajo otros requisitos —las convocatorias recientes en la UNISON exigen no sólo el doctorado, sino también publicaciones internacionales y dirección de trabajos de tesis— que desalientan la formación escolar. Suponemos que a corto plazo las becas para cursar estudios de posgrado habrán llegado a su límite y el PIBA se inclinará más hacia los estudios posdoctorales y las estancias de investigación.

Referencias

Acosta, Adrián (2006). "Señales cruzadas: una interpretación sobre las políticas de formación de los cuerpos académicos en México". *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXXV (3), No. 139. julio-septiembre de 2006, pp. 81-92.

CONACYT (2012). "Acertadístico. Estadísticas CONACYT Becas". *Conacy-Foro Consultivo Científico y Tecnológico*. Disponible en línea: http://www.foroconsultivo.org.mx/documentos/acertadistico/conacyt/becas_c3.pdf

- Cornu, Jean-François y Gérard, Etienne (2015). "La formación de la élite científica mexicana (1950-2010): un proceso sujeto a las divisiones internacionales del mercado de la formación". En Didou, Sylvie y Renaud, Pascal (coords.). *Circulación internacional de los conocimientos: miradas cruzadas sobre las dinámicas Norte-Sur*. México: UNESCO-IESALC, Fundación Ford, OBSMAC.
- Didou, Sylvie (2014). *Internacionalización de la Educación Superior y la Ciencia en América Latina: Un Estado del Arte*. Caracas: UNESCO.
- Didou, Sylvie y Gerard, Etienne (2010). *El sistema Nacional de Investigadores, veinticinco años después. La comunidad científica, entre la distinción y la internacionalización*. México: ANUIES.
- Durand, Juan Pablo (2012). *Factores asociados al éxito de los grupos de investigación en la Universidad de Sonora: tres estudios de casos*. Tesis de Doctorado. Doctorado en Ciencias con Especialidad en Investigación Educativa. México: DIE-CINVESTAV.
- Enders, Jürgen and Musseline, Christine (2008). "Back to the Future? The Academic Professions, in the 21st Century". In *Higher Education to 2030, Volume 1: Demography*. Centre for Educational Research and Innovation, OCDE. Recuperado de: http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/higher-education-to-2030-volume-1-demography_9789264040663-en#page1
- Gerard, Etienne y Maldonado, Estela (2009). "Polos de saber y cadenas de saber. Impactos de la movilidad estudiantil en la estructuración del campo científico en México". *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXXVIII (4), No. 152. octubre-diciembre de 2008, pp. 49-62.
- Gil, Manuel (2006). "Réplica a un siglo buscando doctores...y ya los encontramos", *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXV (4), núm. 140. México: ANUIES, pp. 129-140.
- Gil, Manuel et. al. (1994). *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*. México: UAM-Azcapotzalco.
- Grediaga, Rocío; Rodríguez, Raúl y Padilla, Laura (2004). *Políticas públicas y cambios en la profesión académica en México en la última década*. México, ANUIES.
- Maldonado, Alma and Candwell, Brendan (2008). Caught on the Mexican-US border: the insecurity and desire of collaboration between two universities. In *Comparative Education*. Vol. 44, No. 3, pp. 317-331.
- Martínez Pizarro, Jorge (2012). *Globalizados, pero restringidos. Una visión latinoamericana del mercado de recursos humanos calificados*. Santiago de Chile: CEPAL. Recuperado de: <http://repositorio.cepal.org/handle/11362/7195>
- OCDE (2014). *Education at Glance 2014*. OCDE Publishing. Disponible en: <http://www.oecd.org/edu/Education-at-a-Glance-2014.pdf>
- Padilla, Laura et. al. (2012). "La habilitación de los académicos mexicanos: una perspectiva desde la encuesta sobre la reconfiguración de la profesión académica". En Fernández, Norberto y Marquina, Mónica (compiladores) *El futuro de la profesión académica: desafío para los países emergentes*. Argentina: Universidad Tres de Febrero, pp. 262-272.

- Pelczar, Richard (1977). The Latin American Professoriate: Progress and Prospect, Netherlands. In *Higher Education* No. 6 (1977), pp. 235-254. Recuperado de: <http://link.springer.com/article/10.1007/BF00141880>
- Pérez, María (2010). *Internacionalización de la educación superior en México. Una agenda inconclusa*. Tesis de Maestría, Programa en Gobierno y Asuntos Públicos, FLACSO-México. Recuperado de: <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/2833/1/TFLACSO-2010MEPC.pdf>
- Perkin, Harold (2007). History of Universities. In Forest, James and Altbach, Philip (eds.) *International Handbook of Higher Education*, Volume 18 of the series Springer International Handbooks of Education. Unite States: Springer, pp. 159–205. Recuperado de: http://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-1-4020-4012-2_10
- Patlani (2012). *Encuesta de movilidad estudiantil internacional*. Recuperado de: http://www.sin Cree.sep.gob.mx/work/models/sin Cree/Resource/archivo_pdf/movilidad.pdf
- PRODEP (2013). Programa para el Desarrollo Profesional Docente. Estadísticas. Recuperado de: <http://dsa.sep.gob.mx/estadisticas.html>
- Rodríguez, Raúl (2002). "La profesión académica en Sonora, el énfasis en la docencia". *Sociológica*, año 17, núm. 49. México: UAM-Azcapotzalco, pp. 73-92.
- Solimano, Andrés (2006). *The International Mobility of Talent and its Impact on Global Development: an Overview*. Recuperado de: http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/2/26642/LCL2580_P.pdf
- Villavicencio, Rocío (2011). *Procesos de institucionalización de las ciencias y las humanidades en la Universidad de Sonora. La Escuela de Altos Estudios*. Tesis de Maestría en Innovación Educativa. Universidad de Sonora.

