

En busca de visibilidad. Movilidad académica internacional y generación de capital durante el doctorado¹

Leslie Adriana Quiroz Schulz²
Ducange Médor³

RESUMEN

El presente artículo se desprende de una investigación cuyo objetivo fue comprender los efectos de una Movilidad Académica Internacional (MAI) en la formación académica de estudiantes de Doctorado en Educación. Este texto se articula en torno a las disposiciones de los estudiantes por realizar una MAI; específicamente, destacamos aquellas que conciernen a la generación de capital científico o búsqueda de visibilidad entre los pares a nivel internacional. Nuestro análisis se apoya en los desarrollos de Pierre Bourdieu en torno a los conceptos de *habitus* y capital científico por cuanto gracias a ellos buscamos dar cuenta del conjunto de disposiciones adquiridas para el quehacer científico durante la experiencia de MAI y el grado en que dicha movilidad habría contribuido al reconocimiento de los estudiantes al interior del espacio académico internacional propio de su disciplina. Empíricamente procedimos de manera cualitativa a base de entrevistas semiestructuradas realizadas a los estudiantes de los doctorados elegidos que habían realizado MAI. Como resultados mostramos que el interés de los entrevistados por reforzar las disposiciones y aumentar los recursos susceptibles de garantizar, eventualmente, mejores posiciones futuras en el espacio académico es el principal impulso para implicarse en una MAI. La principal limitante de los resultados es que conciernen directamente a sólo un caso estudiado en dos países;

¹ Artículo de Investigación postulado el 20 de noviembre de 2020 y aceptado para publicación el 12 de agosto de 2021.

² Universidad de Guadalajara. CORREO: leslie.quiroz.schulz@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1933-2086>

³ Universidad de Guadalajara. CORREO: leduc.medor@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2462-7962>

sin embargo, el estudio sirve como punto de partida pertinente para futuros estudios de caso o de más amplio alcance.

Palabras claves: Movilidad Académica Internacional. Estudiantes de Doctorado, *Habitus*. Capital científico.

In search of visibility. International academic mobility and capital generation during the PhD

ABSTRACT

This paper comes from a research whose objective was to understand the effects of an International Academic Mobility (MAI) in the formation of PhD students in Education. This text is about the dispositions of the students to carry out a MAI; specifically, we highlight those related to the generation of scientific capital or the search for visibility among peers at the international level. Our analysis is based on Pierre Bourdieu's developments on the concepts of *habitus* and scientific capital, as we seek to account for the set of dispositions acquired for the scientific career during the MAI experience and the degree to which such mobility would have contributed to the recognition of the students within the international academic space of their discipline. Empirically, we proceeded in a qualitative manner based on semi-structured interviews applied to the students of the chosen PhD programs who had completed a MAI. As a result, we show that the high interest of the interviewees to reinforce the dispositions and increase the resources likely to guarantee, in the future, better positions in the academic space is the main impulse to get involved in an MAI. The major limitation of the findings is that they directly concern only one case studied in two countries; however, the study serves as a relevant starting point for future case studies or broader researches.

KEY WORDS: International Academic Mobility. PhD students. *Habitus*. Scientific Capital.

SUMARIO: 1. Introducción / 2. Antecedentes y bosquejo metodológico / 3. Marco teórico y perspectivas conceptuales / 4.- Desarrollo / 5. Conclusiones / 6. Referencias / Anexo.

1. INTRODUCCIÓN

Una de las estrategias que la educación ha ideado para insertarse en el proceso de globalización ha sido su internacionalización. Integrar una dimensión internacional a todas sus funciones se ha vuelto un imperativo para las instituciones de educación superior so pena de perder relevancia en el mundo del siglo XXI. Internacionalizar la formación de recursos humanos se ha convertido en parte de las grandes creencias que hoy circulan, sobre todo, en el medio universitario. Una de las formas de internacionalización más practicadas consiste en la movilidad académica internacional (en adelante MAI) de estudiantes y profesores. En el caso de estos, el objetivo es la construcción o el fortalecimiento de redes de colaboración académica o científica con colegas de otras nacionalidades; mientras que en el de aquellos, específicamente en lo que hace a los de doctorado, se pretende que la movilidad internacional contribuya a fortalecer su formación y a que se inserten en el circuito, si no internacional al menos nacional, de producción y circulación de conocimiento.

Para quienes se están formando como investigadores, los doctorandos, dicha movilidad funcionaría como un medio para darse a conocer o ganar visibilidad y reconocimiento en el espacio de investigación y enseñanza al que aspiran a insertarse. De ahí que la hipótesis en torno a la cual se articulan los argumentos de este artículo se formula como sigue: la MAI ofrece a quienes la realizan un canal para reforzar ciertas disposiciones y aumentar los recursos que son indispensables para una futura carrera científica exitosa.

Cuatro partes integran el artículo. En la primera exponemos un poco de los antecedentes de la MAI, un breve diálogo con algunas de las investigaciones empíricas existentes y ofrecemos un bosquejo de la metodología empleada en la investigación; acto seguido, en la segunda parte, desarrollamos el referente teórico y el cuadro conceptual desde el cual analizamos el material empírico construido en la investigación en que se basa este texto. Por lo dicho anteriormente, este segundo apartado se centra en los desarrollos de Bourdieu en torno al *habitus* científico y al capital científico y académico. La tercera parte concierne a la exposición y análisis de los resultados de la investigación. En las conclusiones discutimos el valor de los hallazgos de nuestra investigación y la necesidad de futuros estudios sobre estas cuestiones.

2. ANTECEDENTES Y BOSQUEJO METODOLÓGICO

La Movilidad Académica Internacional (MAI) representa la posibilidad de estudiantes y profesores de trasladarse a otros países para interactuar académicamente por un tiempo definido. Esta actividad está anclada en el fenómeno de internacionalización de la educación superior, el cual es un proceso intencional para integrar la dimensión global en el propósito, funciones y servicio de la educación postsecundaria, con el fin de mejorar la calidad de la educación y la investigación, así como lograr una contribución significativa a la sociedad⁴.

Para efectos de este artículo, utilizamos la noción de MAI para referirnos a las experiencias de estudio en el extranjero que surgen gracias a la oferta de los programas doctorales nacionales y que implican que el estudiante se traslade a una institución extranjera, por un periodo no mayor a un año, y con la obligación de regresar para terminar sus estudios en la institución nacional y titularse en ella. Estas experiencias son también conocidas como “estancias de investigación” y han

⁴ De Wit, Hans, Hunter, Fiona, Howard, Laura y Egron-Polak, Eva, *Internationalization of higher education*. [en línea]. Bruselas: European Parliament, Directorate-General for Internal Policies. Policy Department, Structural and cohesion policies, 2015. Disponible en: [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU\(2015\)540370_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370_EN.pdf)

cochado una gran relevancia en las últimas décadas como parte de la formación doctoral en Latinoamérica.

De manera general, la literatura en torno a la MAI ha analizado el fenómeno en términos cuantitativos⁵ o en perspectiva práctica enfocándose en la importancia de la MAI para los sujetos en formación⁶. Mas aún son pocos los estudios que se interesan por analizar aquello en que consistirían las apuestas de los estudiantes al realizar una movilidad corta durante su formación doctoral y los efectos de la misma en términos de generación o reforzamientos de disposiciones o apropiación de recursos simbólicos potencialmente útiles para el desarrollo profesional futuro.

Un breve diálogo con otras investigaciones empíricas es pertinente. El estado del arte elaborado por Rincón⁷ identificó nociones conceptuales fundamentales sobre la MAI y las relacionó con la necesidad de visibilizar el fenómeno en América Latina para la formación de doctores, si bien, su análisis se enfocó en destacar la importancia del estudio pleno en el extranjero (movilidades largas) para subsanar la poca cantidad de doctores en la región. Al respecto consideramos que éste fue un debate valioso hace algunos años, pero desde que algunos gobiernos -como el mexicano- decidieron fortalecer su sistema de posgrado nacional⁸, la lógica de la MAI se amplió a opciones de periodos más cortos, en el marco de lo que se ha llamado también como “estancias sandwich”⁹ por realizarse aproximadamente a la mitad del periodo formativo doctoral.

⁵ PATLANI: *Encuesta mexicana de movilidad internacional estudiantil 2014/2015 y 2015/2016*. Maldonado, Alma. (coord.). 1ª edición, México D.F.: ANUIES, 2017. 142 p. ISBN: 978-607-451-133-8.

⁶ Harfi, Mohamed, “Movilidad de doctores: tendencias y temas en debate” En: *Revista iberoamericana de ciencia, tecnología y sociedad* [en línea]. v. 3, no. 7 (sept. 2006) pp. 87-104. Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-00132006000100006&lng=es&nrm=iso.

⁷ Rincón M., Mauricio. “Movilidad de doctores colombianos. Revisión del estado del arte frente a la internacionalización de la educación superior”. *Criterio Libre*, 11 (18), 2013, pp.279-304. ISSN 1900-0642.

⁸ Didou-Aupetit, Sylvie. “Movilidades estudiantiles y científicas en México, retornos y redes: mutaciones de las políticas y transformaciones de los dispositivos”. Resumen Ejecutivo. IESALC, UNESCO-OBSMAC, 2011.

⁹ Schwartzman, Simon. “Nacionalismo vs Internacionalismo en las políticas de formación de recursos humanos de alto nivel.” En: *Didou-Aupetit, Sylvie y Gérard, Ettiene. Fuga de cerebros, movilidad académica y redes científicas: Perspectivas latinoamericanas*. México: IESALC-CINVESTAV-IRD, 2009, pp. 63-74.

A su vez, García¹⁰ analizó los factores determinantes en la selección de la universidad destino por parte de estudiantes sudamericanos que realizaron una MAI y encontró que las principales variables son académicas, de la ciudad y la cultura por encima del costo de vida, cuotas escolares y ayudas financieras. Consideramos que este estudio visibiliza las expectativas de los estudiantes frente a una oportunidad de MAI pero es limitativo porque no las contrasta con lo acontecido durante las experiencias.

Un trabajo¹¹ más cercano a lo que pretendemos en el nuestro, analizó las experiencias de doctores argentinos en ciencias exactas o naturales que estudiaron el doctorado o el postdoctorado en Estados Unidos. Su estudio buscó comprender los mecanismos estructurales y relacionales, así como las motivaciones personales y profesionales asociados a los movimientos analizados. La autora concluye exponiendo las diferencias existentes en las motivaciones de quienes se van a estudiar el doctorado (estancias largas) y quienes se van al posdoctorado (estancias medianas), las cuales giran en torno a los incentivos académicos, la posibilidad de acumulación de capitales y las presiones del campo de las ciencias duras. En este sentido, este estudio aporta elementos que nos interesa observar y que están relacionados con los conceptos de campo y capital científico; pero a diferencia de esta autora, nuestro trabajo vierte sobre las experiencias de movilidad al extranjero durante el doctorado (estancias cortas) y en una disciplina distinta. Este tipo de abordaje está aún ausente en la literatura sobre movilidad académica internacional.

El presente artículo utiliza el material empírico proveniente de una investigación de corte cualitativo que consistió en la realización de entrevistas semiestructuradas a 15 estudiantes de dos Doctorados en Educación¹² que hubieran realizado una MAI entre 2010 y 2014. Dicha investigación tuvo el objetivo de conocer los efectos generales de las políticas públicas para la MAI en la

¹⁰ García Waldman, David Horacio. "Factores determinantes al decidir realizar un intercambio académico en la universidad autónoma de Nuevo León: el caso de estudiantes sudamericanos". *STATUS*, 1(1), 2016, pp. 18-30.

¹¹ Moreno, María Verónica. "Tres niveles de análisis sobre la movilidad académica de argentinos hacia Estados Unidos". *Estudios sociológicos*, 38 (113), 2020, pp. 497-531.

¹² Los programas elegidos fueron uno en Brasil y otro en México, donde entre el año de 2014 y 2015 se entrevistaron a 8 estudiantes del doctorado brasileño y 7 del mexicano.

formación académica de los doctorandos, y este artículo rescata el material de los testimonios recopilados concerniente a las creencias, apuestas, expectativas y logros académicos (o científicos) de los estudiantes durante la MAI, para un análisis más puntual en términos de desarrollo del *habitus* de investigador y generación de capital académico y/o científico.

Los doctorados en Educación donde realizamos el estudio se eligieron en función de tres criterios principales: que fueran programas reconocidos y destacados en el ámbito regional, que en su misión mencionaran dedicarse a la formación de investigadores y que estuvieran evaluados en alguno de los dos niveles más altos de las escalas establecidas por las agencias nacionales de posgrado en cada país¹³. A su vez, la población muestra se constituyó teniendo en cuenta otros tres criterios: que fueran estudiantes debidamente matriculados en los programas de Doctorado seleccionados durante el periodo 2010-2014, que durante ese mismo periodo hubieran realizado una experiencia de Movilidad Académica Internacional en el marco de las oportunidades ofertadas por sus programas y, finalmente, que hubieran respondido libremente al correo de invitación para participar de la investigación.

Metodológicamente procedimos a través del diseño de un guion de entrevista semiestructurada donde las categorías principales abarcaron los temas como las razones por las cuales los estudiantes decidieron realizar una MAI, sus expectativas -previas a la movilidad- en términos científicos, las características principales de las experiencias, las perspectivas individuales de transformación profesional y sus logros percibidos como resultados útiles para su futuro como investigadores. Todas las entrevistas fueron cara a cara, grabadas en audio y transcritas en su integralidad. Posteriormente, se procedió a analizar los testimonios mediante un proceso de reflexividad o vigilancia epistemológica desplegada en el proceso de investigación y en confrontación con la teoría bourdiana.

¹³ Para el caso de Brasil es la CAPES =Coordinación para el Perfeccionamiento del Personal de Nivel Superior y en el caso mexicano es el CONACYT = Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

En los dos programas el porcentaje de la población entrevistada fue mayor a la mitad del total de estudiantes que se movilizaron en el periodo elegido¹⁴; así mismo, en ambos programas se le dio la misma posibilidad a todos de participar (ya que se envió correo electrónico general). Dicho lo anterior, una caracterización global de los 15 entrevistados se puede observar en el Anexo 1 de este artículo; no obstante, mencionamos aquí los datos más relevantes: una tercera parte de los entrevistados fueron mujeres (6 brasileñas y 4 mexicanas), el destino principal registrado fue España (7 de los 15 entrevistados se movilizaron hacia ese país) y la diferencia más destacada entre los dos casos estudiados fue en el rubro de duración de la MAI, pues en el programa brasileño el promedio de estancia en el exterior fue de veintinueve semanas mientras que en el mexicano fue de cuatro. Esta última situación es trascendental para el presente artículo, ya que debido a que las estancias de los entrevistados mexicanos fueron de muy corta duración, sus testimonios no nos permitieron identificar un claro desarrollo de capital científico ni efectos en su *habitus* como investigadores, a diferencia de lo que sí se logró observar con los brasileños. En este sentido, el presente texto incluye pocos testimonios de los casos mexicanos y el resto son todos de los estudiantes brasileños.

Por haber estudiado únicamente dos programas doctorales en cada país, no son necesariamente generalizables los resultados; sin embargo, esta limitación de corte empírico se aminora gracias al análisis más o menos detallado y profundo al que hemos sometidos las entrevistas y por haber dado sentido a nuestros hallazgos desde el marco de una teoría sociológica general. Por consiguiente, consideramos que nuestro trabajo resulta un referente de interés para abordajes posteriores del mismo objeto desde otras disciplinas y en otros contextos.

Finalmente, ya que el estudio se realizó con estudiantes de doctorado en educación, es necesario resaltar las particularidades disciplinares de dicho espacio académico, pues ello -de alguna manera- contribuye en la formación de un *habitus* científico particular y en el tipo de prácticas priorizadas durante sus experiencias de

¹⁴ De trece brasileños que hicieron MAI se entrevistó a ocho y de diez mexicanos que hicieron MAI se entrevistó a siete.

MAI. Por tanto, es relevante el apelativo de *mestiza* que han usado autores como Charlot¹⁵ para referirse al universo de los estudios y la investigación en educación, ya que en esta disciplina circulan conocimientos de diferentes orígenes, prácticas y políticas. Además, su desarrollo en América Latina ha estado anclado en la “interface —inestable, conflictiva— de dos sistemas institucionales: los organismos centrales de administración y gobierno de los sistemas educativos, las universidades y las instituciones superiores de formación de personal docente”¹⁶. Por ello, es difícil delinear claramente las fronteras del campo y, en consecuencia, también lo es identificar competencias específicas que deben tener sus miembros. Al respecto, un estado del conocimiento sobre formación de investigadores en el campo de la educación¹⁷ puntualizó que algunos autores y autoras coinciden en la necesidad de una formación básica que incluya conocimiento y comprensión de conceptos científicos correspondientes al área que le compete -entiéndase aquí cualquiera de las temáticas que la educación trata- además del dominio de métodos y técnicas para la investigación. Sin embargo, se alerta que una sistematización de habilidades a desarrollar en investigadores educativos puede caer en una postura normativa (del deber ser) potencialmente nociva.

Como sea, Moreno Bayardo y Frías, a partir de su revisión de la literatura, presentan un conjunto de competencias deseables en todo investigador educativo: habilidades crítico creativas, capacidad para interactuar con otros investigadores, cultivar la imaginación teórica, clarificar la propia postura epistemológica, el dominio metodológico para realizar y comunicar los resultados de una investigación, rasgos de conducta y actitudes como disposición a la duda o al diálogo, disciplina,

¹⁵ Charlot, Bernard, “A Pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber”. *Revista Brasileira de Educação* [en línea]. v. 11, n. 31 (ene-abr. 2006), pp. 7-18. Disponible en: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a02v11n31.pdf>

¹⁶ Palamidessi, Mariano; Gorostiaga, Jorge; Suasnábar, Claudio, “El desarrollo de la investigación educativa y sus vinculaciones con el gobierno de la educación en América Latina”. *Perfiles Educativos*. [en línea]. v. 36, n. 143 (enero 2014), pp. 49-66. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982014000100004

¹⁷ Moreno Bayardo, María Guadalupe; Frías, José de la Cruz Torres. *La investigación sobre formación de investigadores en el campo de la educación. Tendencias, debates y vacíos de conocimiento*. Paisajes de lo educativo desde la investigación. Guadalajara, México, 2014.

tenacidad, trabajo sostenido, riesgo intelectual, iniciativa para satisfacer la curiosidad, apertura en la búsqueda del conocimiento, entre otras¹⁸.

Dada la laxitud del campo de la educación, un investigador no llega necesariamente a incorporar todas estas competencias; antes bien, se presentan de forma fluida, en diversas combinatorias, según el contexto y las características individuales de cada investigador. En consecuencia, a diferencia de otros campos científicos muy autónomos y con derecho de ingreso claramente definido, como el de las ciencias naturales y exactas¹⁹, en el campo de la educación no existe una definición consensuada sobre qué podría ser el derecho de entrada.

3. MARCO TEÓRICO Y PERSPECTIVAS CONCEPTUALES

En este artículo partimos de la hipótesis que la MAI funciona como un medio para que quienes la realicen afiancen ciertas disposiciones y aumenten los recursos que son indispensables para una futura carrera científica exitosa. En efecto, la frecuentación más o menos prolongada de un campo determinado de investigación científica facilita a los aprendices la adquisición de ciertas disposiciones que distinguen a los miembros de dicho campo y que son indispensables para la integración y la construcción de una trayectoria eventualmente exitosa al interior del mismo. Es así porque la incorporación de esas disposiciones - a la vez, estructuras cognitivas, “sentido práctico”, las reglas del juego hechas cuerpo, la creencia y apuesta en el juego, etc.²⁰- es condición *sine qua non* para la generación o acumulación del tipo de capital específico a la investigación científica: el capital científico²¹.

Si la búsqueda de reconocimiento, de acumulación de capital simbólico o de visibilidad es, en última instancia, el principal impulso de la acción de los individuos

¹⁸ Moreno Bayardo, María Guadalupe; Frías, José de la Cruz Torres. *La investigación sobre formación de investigadores en el campo de la educación. Tendencias, debates y vacíos de conocimiento*. op. cit.

¹⁹ Bourdieu, Pierre, *Science de la science et réflexivité*, Paris, Raisons d’agir, 2001

²⁰ Ibid.; Bourdieu, Pierre, *Homo academicus*, Paris, Les Editions de Minuit, 1984.

²¹ Bourdieu, Pierre, *Homo academicus*, op. cit.

en general²², con cuánta más razón lo es tratándose de universos como el mundo académico donde las principales ganancias que los agentes son susceptibles de obtener de sus prácticas son de orden simbólico. En pocas palabras, en los espacios de producción y circulación de bienes culturales -del que el mundo científico es parte- más que en cualquier otro, el principal impulso de las estrategias, las apuestas, las prácticas de los agentes es la ganancia de prestigio entre los pares, ganarse el reconocimiento, el respeto de éstos. Esto puede tomar las formas del mayor desinterés y los agentes no son necesariamente conscientes de dichas estrategias o apuestas. A pesar de que nuestro lenguaje sugiere la existencia de una intención, preciso es afirmar que no hay tal; por lo que hablar de racionalidad - como de irracionalidad - o, peor aún, de cinismo no tendría cabida en la explicación de estas prácticas. Estas se llevan a cabo con arreglo a disposiciones “transindividuales apropiadas para engendrar prácticas objetivamente orquestadas y más o menos adaptadas a las exigencias objetivas”²³.

A lo largo de su historia, la sociología ha enseñado que la creencia es fundamental en el funcionamiento de las sociedades y de los grupos y para las acciones de los individuos. En el caso de la ciencia, como en todos los universos dedicados a producir bienes simbólicos, Bourdieu muestra que la creencia -que es inseparable de la disposición a creer en algo en particular y precisamente en esto- orienta y fundamenta las inversiones en el juego (de la ciencia)²⁴. En principio, se trata de la creencia en la legitimidad, la seriedad, la necesidad del juego. Sólo una sólida adhesión al campo científico (a sus reglas, sus prácticas, sus arbitrariedades, sus luchas, sus formas de premiar o reconocer, sus juegos de dominación, etc.), en otras palabras, la firme creencia en el carácter evidente de su organización, funda

²² Bourdieu, Pierre, *Méditations pascaliennes*, Paris, Seuil, 2002 (segunda edición). Estamos conscientes de que, tomado a la letra, nuestro lenguaje parece ceder a la “falacia finalista” que mucho ha fustigado Bourdieu. Nos expresamos así por comodidad y economía de lenguaje (en rigor, deberíamos decir: “todo ocurre como si...”), a sabiendas de que no se trata de un impulso orientado hacia un fin de modo consciente. Hablar de disposiciones o de *habitus* debe servir, esperamos, para disipar todo malentendido a este respecto.

²³ Bourdieu, Pierre, *Homo academicus*, op. cit. pp. 195 - 196 (nuestra traducción).

²⁴ Bourdieu, Pierre, *Science de la science et réflexivité*, op. cit., pp. 101-102 (nuestra traducción).

la *illusio*, la *libido scientifica* o el interés que moviliza y dinamiza la entrega a la práctica científica y la convicción en la necesidad y la legitimidad de dicha práctica²⁵.

Desde luego, adherir a la organización y las formas de proceder en un campo es indisoluble de la adquisición del *habitus* específico del mismo; pues, es dicho *habitus* el que lleva a adherirse y a aprobar la configuración del campo y lo que en él se practica (el juego)²⁶. Uno cree en el juego, invierte en él y se entrega “desinteresadamente” a él porque se es portador de las disposiciones, del *habitus* idóneo.

Por *habitus* Bourdieu entiende un conjunto de disposiciones a desear, creer, pensar, juzgar, actuar, evaluar que son resultado de un largo proceso de incorporación de las condiciones objetivas (materiales, sociales, culturales, simbólicas) que sirven de marco para una biografía²⁷. En palabras del sociólogo, este concepto se refiere a “un conjunto de disposiciones duraderas y transponibles que, integrando todas las experiencias pasadas, funciona a cada momento como una matriz de percepciones, de evaluaciones y de acciones, y hace posible el cumplimiento de tareas infinitamente diferenciadas [...]”²⁸. Las experiencias familiares, escolares de las primeras edades de la vida constituyen el crisol del *habitus*, mismo que es susceptible de enriquecerse, de diversificarse con la incorporación de nuevas disposiciones a medida que se vayan multiplicando las experiencias de vida²⁹, sea mediante la escolaridad, la práctica de un oficio o una profesión, la migración, etc. Esas nuevas incorporaciones son posibles gracias al *habitus* ya poseído que hace posible tanto las ulteriores experiencias como el enriquecimiento, ellas mediante, del patrimonio disposicional, para hablar como Lahire, construido en el pasado. Tal es el sentido de la fórmula de Bourdieu en torno al *habitus* como “estructura estructurada y estructura estructurante”.³⁰

²⁵ Ibid.

²⁶ Bourdieu, Pierre, *Homo academicus*, op. cit.

²⁷ Bourdieu, Pierre, *Science de la science et réflexivité*, op. cit.

²⁸ Bourdieu, Pierre, *Esquisse d'une théorie de la pratique précédé de trois études d'éthnologie kabyle*, Paris, Seuil, 2000.

²⁹ Bourdieu, Pierre, *Homo academicus*, op. cit.

³⁰ Bourdieu, Pierre, *Esquisse d'une théorie de la pratique précédé de trois études d'éthnologie kabyle*, op. cit.

Una de las virtudes analíticas de este concepto -que es también su superioridad frente a concepciones rivales- es que fue creado con la firme determinación de superar la vieja oposición entre subjetivismo y objetivismo, entre lo racional y lo irracional o entre libertad y determinismo.

Como “historia incorporada”, “*lex insita* inscrita en los cuerpos”³¹, “El *habitus* no es un mecanismo autosuficiente para la generación de la acción: funciona como un resorte que necesita un disparador externo y por lo tanto no puede considerarse en forma aislada respecto a los mundos sociales particulares o ‘campos’ en los que se desarrolla”³². Así, una experiencia de escolarización a nivel doctoral en el extranjero mediante la MAI está llamada a contribuir al desarrollo o al fortalecimiento de la dimensión del *habitus* más acorde con el universo académico y el desempeño profesional en la investigación.

Por ser producto de las condiciones objetivas de existencia, el *habitus* guarda una profunda relación con los capitales económico, cultural, social, etc. Depende de ellos y, a la vez, obra en su conservación y reproducción³³. Así, contribuye a ajustar las estrategias a los fines³⁴. En el caso que aquí nos ocupa, la dimensión del *habitus* ajustada al campo de la educación se vincula con las estrategias orientadas a la generación de capital científico. Para esto, impulsará y dinamizará las apuestas o la *libido* y regulará las estrategias con arreglo a la consecución de los fines referidos. En pocas palabras, dota a su portador del “sentido del juego científico”³⁵.

El capital científico concierne a los recursos gracias a los cuales uno se vuelve meritorio del reconocimiento de los competidores como *unus inter pares*. Se

³¹ Bourdieu, Pierre, *Le sens pratique*, Paris, Minuit, 1980.

³² Wacquant, Loïc, “Desentrañando el *habitus*”. *Astrolabio* [en línea], 2012, n. 9 (diciembre), p.180. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/view/3173>

³³ La pertinencia de hablar de capitales y no de recursos radica en la capacidad de conversión que tienen. Dadas ciertas circunstancias socio-históricas, cada uno es susceptible de convertirse en otro, con arreglo a las necesidades y estrategias de su poseedor. Por ejemplo, el capital cultural llega a convertirse en capital social y capital económico, el capital social se convierte eventualmente en económico y simbólico, etc. Y más allá de eso, recurso es una noción que, además de vaga, no sirve para captar la dimensión relacional implicada en los capitales simbólico, social y cultural.

³⁴ Bourdieu, Pierre, *Les stratégies matrimoniales dans le système de reproduction*. *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations* [en línea], 1972, v.. 27, n. 4-5, pp. 1105-1127. Disponible en: <https://doi.org/10.3406/ahess.1972.422586>

³⁵ Bourdieu, Pierre, *Science de la science et réflexivité*, op. cit. p. 163.

trata de “un capital incorporado de tipo particular, y en particular todo un conjunto de recursos teóricos convertidos al estado práctico, al estado de sentido práctico”.³⁶

Dicho capital es también publicaciones, distinciones, invitaciones, membresías, etc.: lo que lo hace eminentemente simbólico: “El capital científico es un tipo especial de capital simbólico, capital basado en el conocimiento y el reconocimiento. Este poder que funciona como una forma de crédito supone la confianza o la fe de los que lo soportan porque están dispuestos (por su formación y por el mismo hecho de la pertenencia al campo) a conceder crédito y fe”.³⁷ Este tipo de reconocimiento (capital simbólico) brindado por los pares se transforma eventualmente en bienes o recursos que le otorgan a los científicos/investigadores ciertas ventajas sobre sus competidores. Por ser una suerte de capital simbólico, el capital científico implica necesariamente el capital social (los contactos, las redes, etc.) que es susceptible de movilizarse para mejorar la posición en el campo.

En conclusión, en este artículo el concepto de *habitus* (científico) es útil para referir lo incorporado, como “sentido del juego”, por los individuos durante la frecuentación más o menos prolongada (tanto a lo largo de su formación doctoral como en la propia experiencia de MAI) del campo³⁸ de investigación en educación y las acciones que realizan en aras a la generación de capital científico. Dicho *habitus* y las prácticas que en él se fundan se ajustarán a las condiciones particulares resultantes de las políticas de internacionalización de cada país y de la disciplina en cuestión.

³⁶ Ibid, p. 103.

³⁷ Ibid, p. 71

³⁸ Es útil hacer notar que aquí usamos el concepto de “campo” en un sentido laxo. Pues, Bourdieu caracteriza el campo científico por tres elementos centrales: la autonomía (fuertemente vinculada con las restricciones al ingreso, el control de las fronteras), algo que está en juego (enjeux) y la lucha o conflicto por el monopolio de la definición legítima de la manera correcta de hacer ciencia (en la disciplina en cuestión). Una disciplina como educación no cumple a cabalidad con ninguno de estos tres criterios, por cuanto se trata de un universo con un “derecho de ingreso” no muy exigente (si se compara con el de las ciencias naturales o, incluso, de las artes como la pintura y la literatura), de poca autonomía o de fronteras muy porosas para intrusos y la invasión de cuestiones o polémicas de orden extra-científico y, finalmente, habida cuenta de la diversidad de intereses (relativos a objetos, poblaciones, métodos, teorías, etc.) no está claro qué serían los enjeux por el control de los cuales habría conflictos o luchas. En vista de esto, hablamos de “campo científico” en referencia al universo de la investigación educativa en un sentido general, poco apegado a la precisión que tienen en la sociología bourdiana.

4. DESARROLLO

a. Movilidad académica internacional: disposiciones, creencia y apuestas

Bourdieu ha sido enfático al sostener que las acciones desinteresadas no existen³⁹. Los agentes sociales actúan movidos por cosas que les importan, que les apetece, en las que creen. Y habría que añadir que hacen cosas orientadas a la consecución de determinados fines que cuentan para ellos. En términos generales, el deseo de reconocimiento, de distinguirse a los ojos de los demás, de ser percibido como singular está detrás de cuanto hacen los individuos.⁴⁰ Sobra decir que no estamos interesados por las mismas cosas ni de la misma manera.

El interés por tal o cual cosa está profundamente anclado en las “condiciones objetivas de existencia” y es una función del *habitus*. Se refiere a que se está más o menos dispuesto a interesarse, a desear, a apostar, a comprometerse; en pocas palabras, a creer en las posibilidades de conseguir tal o cual bien según lo que la posición que ocupa en el espacio social en general o un universo en particular le determinan o no a eso. La posición social pone al agente en disposición de comprometerse a tener ciertas experiencias que, a su vez, contribuye a reforzar dicha disposición. Por ejemplo, esas experiencias concurren al aumento de ciertos capitales que, de manera recursiva, llevan a reforzar la creencia y el interés por ese tipo de experiencias, y así de continuo.

En el caso que nos ocupa, la decisión de realizar una movilidad académica internacional lleva el impulso del *habitus* hacia la adquisición de capital académico y científico que, de vuelta, aportarán al fortalecimiento de ese *habitus*. Por tratarse de estudiantes de doctorado, tratamos con agentes inmersos por largo tiempo en el campo académico; esto es, ya son parte del juego académico y son portadores, al menos en estado inicial, de las creencias necesarias para actuales y futuras inversiones en dicho juego. La decisión de hacer una MAI responde a esta lógica que tienden a fortalecer:

³⁹Bourdieu, Pierre, *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*, Paris, Seuil, 1994.

⁴⁰Bourdieu, Pierre, *Méditations pascaliennes*, op. cit.

Regresé muy realizado y feliz con la experiencia, pero también un poco confuso en el sentido de que yo sabía, también por mis experiencias internacionales anteriores, que muchas de las experiencias que yo había vivido iban a rendir frutos a lo largo del tiempo. Porque una experiencia de ese tipo no nos modifica inmediatamente cuando regresamos, es decir, nos va modificando siempre, desde que decidimos irnos, pero lo vamos descubriendo a lo largo del tiempo, de hecho, hasta ahora yo sigo aprendiendo de lo que viví en Canadá, pues cada experiencia nueva que tengo la enfrento diferente y es una base para construir aprendizajes de nuevas experiencias. (Entrevista con estudiante brasileño 3).

Como ya referimos, el espacio académico en educación es muy diverso y heterogéneo, no sólo por las diferentes influencias disciplinares y prácticas que confluyeron a darle origen sino también por la diversidad de los agentes que en él se desenvuelven. En ese espacio coinciden individuos con perfiles formativos, intereses, apuestas muy diferentes. Esta investigación confirmó esta realidad, pues los sujetos entrevistados provenían de múltiples formaciones, mas, por razones varias, sus trayectorias profesionales los llevaron a estudiar un doctorado en educación, llegando a un espacio nuevo y con pocos capitales específicos para jugar el juego según las reglas que ahí imperan. En ese sentido, los agentes recurren a diversas estrategias, inscritas entre las posibilidades⁴¹ que ofrecen los programas, que les ayudan a posicionarse dentro de ese campo; una de ellas es realizar una Movilidad Académica Internacional (mencionado por la mayoría como un “plus” a colocar en el *curriculum vitae*). Posicionarse en el campo implica la apropiación de las maneras de proceder en el mismo, adquirir el *habitus*. Así un estudiante de doctorado que pasó 2 meses en Puerto Rico y 1 en Canadá refiere:

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

⁴¹ Bourdieu, Pierre, L'Ontologie politique de Martin Heidegger. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* [en línea], 1975, v. 1, n. 5-8 (noviembre), pp. 109 - 156. Disponible en: https://www.persee.fr/docAsPDF/arss_0335-5322_1975_num_1_5_2485.pdf

¡qué bueno que tuve esa experiencia de pasar por ese proceso! (Entrevista a estudiante mexicano 7).

Incorporar esa suerte de “sentido práctico” para las tareas burocráticas e institucionales de la investigación es un “saber hacer” cada vez más requerido en tiempos en que la exigencia de más producción científica coincide con la limitación de recursos y mayor competencia por los mismos. Lo que vuelve crucial contar con el “sentido del juego” a fin de adoptar las estrategias (las apuestas) más propicias a mejorar la posición de uno en el “campo”. La experiencia internacional contribuye a la formación de esa especie de “conocimiento tácito”, en parte, mediante el reconocimiento hacia uno como investigador, como *unus inter pares*. Ser considerado tratado como investigador por los ya “consagrados” del campo da legitimidad y, a la vez, fortalece la creencia y las apuestas; refuerza las disposiciones y lleva a uno a “creérselas”, a tomar el “juego” con toda seriedad. Así lo vivió una estudiante brasileña en su MAI de 1 año en España:

La experiencia que yo tuve fue de independencia casi total, y además de eso, se puede ver el trabajo que uno realiza aquí, desde una cierta distancia. Entonces, lo que uno hacía antes, no es que no haga sentido, pero a veces parece mucho o muy poco. Y justamente ese distanciamiento que viví al estar fuera y ver lo que se hace afuera, me permitió pensar en lo que se hacía aquí. Además, esa independencia en la investigación hace a uno tomar un ritmo diferente. Lo cual puede ser muy bueno o también muy malo, porque durante mucho tiempo, hasta que uno se acostumbra a entender que nadie te va a estar cobrando o pidiendo la entrega de algún avance, uno puede perder tiempo valioso esperando a que las cosas acontezcan. Pues fue hasta que me di cuenta de que allá yo ya era una investigadora profesional y que debía ser responsable por mí misma, hasta entonces fue que comencé a avanzar con la pesquisa. Y eso es muy diferente aquí, porque aquí es como si uno fuera un aprendiz de investigador, y allá yo ya era *la* investigadora (entrevista a estudiante brasileña 4).

También esta otra estudiante quien, a la pregunta sobre lo que significó la MAI para su formación como investigadora, expone:

[...] cuando las personas preguntan y piensan sobre la vida de un investigador, yo creo que sólo lo relacionan con la vida académica, pero para mí es diferente; yo pienso que la primera cualidad de un investigador es *ser alguien que vive*. Entonces todas las experiencias que un investigador consigue tener van a dar unidad y sentido a su investigación. Yo pienso que

toda investigación nace de una inquietud personal, algo que se argumenta consigo mismo. El investigador sólo se dedica realmente a algo que le incomoda. Entonces para mí el verdadero investigador debe tener experiencias que le den fuerza a su incomodidad. Para mí, la experiencia me aportó [...] el conocer perspectivas diferentes. El hecho de tener que defender mis argumentos con personas que piensan muy diferente (Entrevista con estudiante brasileña 6).

Tener el *habitus* científico significa la incorporación del “sentido del juego”; éste, a su vez, implica, entre otras cosas, la capacidad para elegir los temas, objetos, enfoques de investigación legítimos y los más favorables al posicionamiento actual y futuro en el campo científico. La “incomodidad” invocada es otra manera referirse a la *libido sciendi*, a la inquietud y pasión de saber que son la otra casa de la creencia y la inversión en el juego de la investigación. El “*ser alguien que vive*” que refiere la entrevistada como santo y seña del investigador se entiende como ser alguien poseedor de las disposiciones idóneas para ser aceptado y reconocido en el espacio de la investigación. Habrá incorporado las maneras de percibir, evaluar, actuar propias de un investigador a carta cabal. Esto es resultado de la frecuentación larga y diversa de los lugares donde se hace investigación, del roce asiduo y variado de investigadores reconocidos. De ahí que la importancia de tener experiencias en contextos internacionales.

b. Movilidad académica internacional y generación de capital científico: expectativas y logros.

En el sentido de utilizar la experiencia como una apuesta para una posterior visibilidad en el espacio académico, los estudiantes justifican su decisión de realizar una MAI en relación con determinados anhelos y expectativas; algunas veces estas se logran y otras no, sin embargo, la MAI sigue estando presente como una posibilidad de éxito esperado; de ahí la razón para apostar por ella.

A la pregunta sobre sus objetivos al decidir llevar a cabo una MAI, una estudiante brasileña respondió:

En primer lugar fui para ampliar mi referencial teórico, ya que la profesora con la que yo quise ir es una investigadora de la cual yo ya había leído mucho durante la maestría. Entonces una vez yo me la encontré en un evento [...] le hablé de mi intención para saber si ella podría recibirme y me dijo que sí, me pasó su correo y después yo le escribí. Entonces eso me motivó bastante, ya que desde el inicio ella me habló de la oportunidad de participar también de su grupo de investigación [...] Para tener la experiencia de participar de un grupo de estudios internacional. (Entrevista con estudiante brasileña 7).

La MAI simboliza una inversión que los estudiantes realizan en función de la importancia que le atribuyen a las personas con las que pueden trabajar en el extranjero o, incluso, a los grupos de investigación de estos según su capital actual y potencial de reconocimiento⁴². Así, la posibilidad de conocer personalmente a un investigador que admiran por el capital científico que posee y el poder trabajar con ella o él representa también la oportunidad de adquirir un poco de dicho capital (transferencia) y apropiárselo.

De la misma manera, trasladarse a espacios académicos considerados como importantes centros de producción de conocimiento y de desarrollo de una cierta línea de investigación, fue mencionado por algunos estudiantes como la meta principal para realizar una MAI en un cierto lugar:

Decidí ir a España porque desde mi maestría investigo sobre espacios, arquitectura escolar y patrimonio, y ese es un tema muy desarrollado en España. [...] me pareció muy interesante poder ir para traer informaciones sobre esas mismas dificultades, pero también sobre los avances que ellos ya lograron tener en esa área del patrimonio educativo (Entrevista a estudiante brasileña 8).

En esta línea de ideas, otra estudiante también tenía claro el destino de su MAI, debido a que ahí se desarrollaba un proyecto de investigación que inspiró su trabajo de tesis doctoral:

[...] académicamente hablando era para profundizar más mis estudios estando cerca de donde se dio la concepción del proyecto sobre el cual trabajaba. Porque la idea surgió en ese lugar y ahí era el núcleo de acción del mismo (Entrevista a estudiante brasileña 4).

⁴² Bourdieu, Pierre, "El campo científico". *Redes: revista de estudios sociales de la ciencia*, no. 1, vol. 2, 1994. Disponible en: <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/317>

La legitimidad de ciertos espacios académicos atrae las apuestas de los estudiantes para trasladarse a dichos lugares considerados de alto capital científico, tras lo cual esperan el reconocimiento de los pares que también identifican la importancia de estar en esos polos del saber. Esto lo relacionamos con los recursos valorados en el medio académico, los cuales pueden tomar la forma de competencias diversas y de relaciones con pares, así como lo mencionó una estudiante brasileña cuando se le preguntó sobre lo que le había dejado la experiencia de MAI:

En general pienso que el vivir una experiencia de MAI fue muy importante para mí y es algo que todo doctorando debería vivir. Porque como investigadores debemos abrir nuestro panorama y tener conocimiento respecto a lo que otros países están investigando y descubrir de esa forma nuestro propio proceso de investigación y las conductas que establecemos en el transcurso. Es decir, el salir, observar hacia nuestra propia actividad como investigadores y poder regresar para reintegrarnos, es muy importante; pero lo principal es poder mantener esas alianzas y relaciones que se crean durante la MAI, porque cuando alguien va y lleva con seriedad lo que hace, las posibilidades de contactos se abren y se multiplican hasta para más investigadores y grupos de investigación. (Entrevista a estudiante brasileña 7)

La certeza con la que se asegura que una MAI es algo que todos los investigadores en formación deberían vivir contribuye a la legitimación de la experiencia vivida. No se trata de la movilidad académica como de un simple acto, sino que es importante llevarla a buen término asumiéndola como una estrategia de creación de contactos, adquisición de competencias y apertura de espacios. En este sentido, aunque las competencias académicas desarrolladas fueron diversas en cada estudiante, la mayoría mencionó que el acercamiento a otros espacios de formación les brindó herramientas o aprendizajes que de otra manera no hubieran podido adquirir. Aquí los testimonios de dos estudiantes diferentes:

[...] entre lo más valioso, por un lado, fue el disponer de todos los recursos - bibliotecas y fuentes de información- que la Universidad los tenía todos y por otro, haber tomado dos cursos de maestría con ellos y dos seminarios. Logré hacer un contacto con una Dra. en Educación. (Entrevista a estudiante mexicana 6)

Para mí, la experiencia me aportó a nivel académico por los muchos contactos con profesores, producciones nuevas –incluso algunas que no habían llegado a Brasil y que yo traje “frescas” [...]. (Entrevista a estudiante brasileña 6)

De los testimonios anteriores sobresale la diferencia en cantidad de contactos establecidos de una experiencia a otra, lo cual -intuimos- se debe al tiempo de duración de cada MAI, pues como ya mencionamos, la duración de las estancias en el extranjero marca una diferencia notable entre los dos posgrados, que es una resultante de las políticas de internacionalización diferenciadas de los dos países en esos años. No obstante, en un caso como en otro, los entrevistados refieren la adquisición de recursos materiales (libros y otros textos) y simbólicos, de los cuales las relaciones creadas destacan de manera importante. Este tipo de contactos con profesores o investigadores de otros países son parte de la generación de capital científico, el cual se potenciará si se consolidan como relaciones duraderas “más o menos institucionalizadas de conocimiento y reconocimiento mutuos”⁴³. Al respecto, una estudiante brasileña comentó:

En cuanto a las redes de investigación en las que participo, mi entrada en ellas fue después de mi experiencia allá [...] en mi estancia pude conocer a un colombiano que es como el líder de la red y me invitó a participar de ella como representante de Brasil. (Entrevista a estudiante brasileña 2)

La pertenencia a redes puede ser para el estudiante una forma de hacerse visible en circuitos de producción o difusión del conocimiento. En este sentido, la realización de una MAI podría incrementar las posibilidades de acceso de los estudiantes a algunas redes; lo cual es importante en la dinámica global de la ciencia actual.

El capital científico también se genera y se manifiesta a través de recursos teóricos en estado práctico. Una MAI puede contribuir a la elaboración de artículos, ensayos, reseñas, capítulos de libro, etc. que sean publicados en diversos espacios,

⁴³ Bourdieu, Pierre, *Los usos sociales de la ciencia. Por una sociología clínica del campo científico*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1ª ed, 2000, p. 148.

ya sea nacionales o internacionales. Además, permite la participación del estudiante en eventos para presentar avances de investigación o la elaboración de capítulos de la tesis directamente vinculados con dicha experiencia. Al respecto, dos estudiantes brasileñas mencionaron:

Al regresar escribí un capítulo que está en mi tesis de doctorado. Ese capítulo cuenta sobre los aprendizajes que yo tuve respecto a la formación de profesores en Argentina. (Entrevista a estudiante brasileña 1)

[...] escribí en relación al trabajo del proyecto que realicé allá. Con los datos que recolecté allá y a los cuales tuve acceso durante mi intercambio, escribí algunos artículos. De hecho uno de ellos lo presenté en un congreso en Madrid ahora y otro lo presenté en un congreso en Uruguay. Todos en el área de abandono de la Educación a Distancia [...] Fueron 4 trabajos publicados. Los dos presentados en congresos se publicaron en los Anales del evento. De estos escribí 1 individual y los otros 3 en co-autoría con mi orientadora de aquí de Brasil. (Entrevista a estudiante brasileña 4)

Todo este tipo de productos propios del trabajo científico son lo que los estudiantes identifican como capitales en estado práctico valorados por el campo, y la búsqueda constante por generarlos es, a su vez, una forma de reforzar y reconfigurar un *habitus* científico determinado y de ganar visibilidad entre los pares. El siguiente testimonio de un estudiante brasileño es ejemplo de un capital práctico que fue desarrollado junto con el fortalecimiento del *habitus*:

[...] hoy tengo un artículo de la tesis, enviado a una revista, que justamente se tornó diferente gracias a esa experiencia. Yo diría que el abordaje, la forma de analizar los datos estuvo muy influenciado por la experiencia que tuve allá en Canadá. (Entrevista a estudiante brasileño 3)

Este mismo estudiante explicó que ha podido utilizar los contactos de las personas que conoció durante su experiencia para consolidar un proyecto científico y obtener recursos del gobierno brasileño:

El otro impacto más concreto es justamente el proyecto que tengo aprobado en el CNPq⁴⁴, el cual es una continuidad de mi tesis, pero tiene mucho más

⁴⁴ El Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq) de Brasil es el organismo gubernamental federal encargado de aprobar la mayoría de los recursos para proyectos de desarrollo científico en el país.

relación con el campo teórico que conocí en Canadá, que con el de mi tesis. Este proyecto fue aprobado el año pasado (2014), es por tres años y cuenta con dinero del CNPq, por lo que en este sentido yo diría que es la cosa más concreta y directa en relación a mi experiencia en Canadá. Ahora ya pasaron los primeros 6 meses y tengo todavía 2 años y medio para lograr la meta del proyecto que es justamente la producción científica. Para esto, las dos profesoras de Canadá que están colaborando en el proyecto, ya están trabajando en la producción de un texto relacionado con la visita que una de ellas realizó este año aquí a Brasil. (Entrevista con estudiante brasileño 3).

Este testimonio refleja cierta disposición para “estar en el juego” o una suerte de “sentido del juego” que salió reforzado de la experiencia de MAI. El *habitus* hace ganar en capital(es) que, a su vez, opera(n) en el fortalecimiento del *habitus* o del interés en el juego. La experiencia en el extranjero hizo incrementar los capitales previamente adquiridos (contactos en forma de capital social y simbólico y competencias adquiridas) que, al invertirse en el proyecto ganado, saldrán fortalecidos (en forma de mayor prestigio, visibilidad y posibles nuevas publicaciones) y podrían llegar a convertirse en capital económico en beneficio de su portador.

5. CONCLUSIONES

Buscamos mostrar en este artículo que la movilidad académica internacional en el doctorado ofrece a quienes la realizan beneficios en términos de adquisición o reforzamiento de ciertas disposiciones o el *habitus* de investigador y de generación de capital científico. En efecto, los estudios de doctorado, sobre todo aquellos que tienen como finalidad formar futuros investigadores, constituyen la principal y, quizá, definitiva puerta de ingreso al campo científico de toda disciplina. Es una especie de rito de iniciación que sirve para distinguir y consagrar a los que tienen las propiedades idóneas para incorporarse a la comunidad de los ya reconocidos⁴⁵. Los años dedicados a la formación doctoral brindan la oportunidad única de desarrollar, en buena medida, las disposiciones o el *habitus* de investigador y de hacer los “primeros pininos” en cuestión de capital científico; uno y otro son recursos

⁴⁵ Bourdieu, Pierre. *La noblesse d'état*, op. cit.

indispensables para hacerse un lugar en el campo, al ser reconocido por los pares y al ganar en visibilidad. En una época en la que la internacionalización se impone como un indicador de calidad de la investigación, la MAI durante el doctorado constituye una importante ventana que se ofrece a los investigadores en formación para su posible inserción en algún circuito internacional de producción y difusión del conocimiento. Los más interesados en construir una trayectoria de investigadores y, por ende, los que tienen cierta propensión a creer en el valor de esa opción y a apostar por ella, son los más interesados en realizar una MAI. Éstos son una especie de portadores del *habitus* científico en estado inicial, mismo que se fortalece con la experiencia internacional y los resultados obtenidos de ésta en términos de capital científico.

Mostramos que, en el caso de dos doctorados de educación en México y Brasil, los estudiantes perciben la experiencia de MAI como un espacio de posibilidades para el fortalecimiento de su *habitus* científico y la generación de capital científico que es tanto más necesario cuanto están todavía en el proceso de inserción en el campo de la investigación educativa.

En un campo tan laxo y heterogéneo como el educativo, la determinación de los capitales específicos al mismo se vuelve complicada; sin embargo, en los testimonios pudimos identificar algunos aprendizajes relacionados con las formas de comunicarse entre pares o la interacción con investigadores consolidados, lo cual, sin duda, le permite al estudiante observar de cerca ciertas actitudes e incorporar conductas propias del campo.

La particularidad del mundo de la educación hace que la investigación que ahí se desarrolla se configure en múltiples sub-áreas y esté atravesada por diversas disciplinas o sub-disciplinas (sociología, pedagogía, ciencias cognitivas, gestión, ciencias políticas, entre otras). Esto conduce a que ciertos indicadores del capital científico - como el dominio de metodologías, las teorizaciones o tendencias de análisis - varíen de una especialidad a otra. Por ello, los testimonios que mencionaron como objetivo de su MAI ir a trabajar con un investigador en específico, se interpretan como una estrategia para vincularse y trabajar con un referente internacional especializado en una sub-área de investigación específica.

En esta línea de ideas, la adquisición de libros especializados, conseguir textos de reciente publicación sobre una temática, la posibilidad de publicar en revistas internacionales propias del “subcampo”, hacerse de contactos profesionales específicos o integrarse a una red científica especializada, son logros que los diferencian de quienes no realizan una MAI.

Así mismo, algunos testimonios refieren haber adquirido habilidades que podríamos calificar de generales para el quehacer científico en toda disciplina; éstas van desde aprender a lidiar con la burocracia administrativa para participar en convocatorias de becas o concursos hasta ampliar su visión de un objeto de investigación para plantearse mejores preguntas; esto último se relaciona con la formación en el pensamiento crítico, el riesgo intelectual o la curiosidad que requiere un investigador.

Por haber tenido experiencia de MAI de más larga duración, los brasileños reportan mayores logros que los mexicanos en las dos dimensiones que hemos analizado. Sin embargo, unos y otros se embarcaron en la MAI impulsados por las mismas expectativas y reportan las mismas “ganancias”, aunque con diferencias en los niveles. Todos ganaron en visibilidad y en una mayor incorporación del “sentido del juego” de la investigación o del “oficio de científico”.

En definitiva, que un estudiante de doctorado haya vivido una experiencia de MAI ha de dejar alguna impronta, en mayor o menor medida, en las prácticas futuras como investigador de pleno derecho en su campo disciplinar. Nuestro estudio se limitó a sólo un caso observado en dos países. Su abordaje desde una dimensión de la sociología de Pierre Bourdieu autoriza a considerar sus conclusiones como una sólida hipótesis que reclama nuevos estudios que la sometan a prueba y, sobre todo, amplíen su alcance.

6. REFERENCIAS

Bourdieu, Pierre, “Les stratégies matrimoniales dans le système de reproduction”, *Annales, Économies, Sociétés, Civilisations* [en línea], 1972, v.. 27, n. 4-5, pp. 1105-1127. Disponible en: <https://doi.org/10.3406/ahess.1972.422586>

Bourdieu, Pierre, "L'Ontologie politique de Martin Heidegger", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* [en línea], 1975, v. 1, n. 5-8 (noviembre), pp. 109 - 156. Disponible en: https://www.persee.fr/doc/AsPDF/arss_0335-5322_1975_num_1_5_2485.pdf

Bourdieu, Pierre, *Le sens pratique*, Paris, Minuit, 1980.

Bourdieu, Pierre, *Homo academicus*, Paris, Minuit, 1984.

Bourdieu, Pierre, *La noblesse d'état. Grandes Ecoles et esprit de corps*, Paris, Minuit, 1989.

Bourdieu, Pierre, *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*, Paris, Seuil, 1994.

Bourdieu, Pierre, "El campo científico". *Redes: revista de estudios sociales de la ciencia*, no. 1, vol. 2, 1994. Disponible en: <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/317>

Bourdieu, Pierre, *Los usos sociales de la ciencia. Por una sociología clínica del campo científico*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1ª ed, 2000, p. 148.

Bourdieu, Pierre. *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Paris, Seuil, 2000.

Bourdieu, Pierre, *Science de la science et réflexivité*, Paris, Raisons d'agir, 2001.

Bourdieu, Pierre, *Méditations pascaliennes*, Paris, Seuil, 2002 (segunda edición).

Charlot, Bernard, "A Pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber". *Revista Brasileira de Educação* [en línea]. v. 11, n. 31 (ene-abr. 2006), pp. 7-18. Disponible en: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a02v11n31.pdf>

De Wit, Hans, Hunter, Fiona, Howard, Laura y Egron-Polak, Eva, *Internationalization of higher education*. [en línea]. Bruselas: European Parliament, Directorate-General for Internal Policies. Policy Department, Structural and cohesion policies, 2015. Disponible en: [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU\(2015\)540370_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370_EN.pdf)

Didou-Aupetit, Sylvie. *Movilidades estudiantiles y científicas en México, retornos y redes: mutaciones de las políticas y transformaciones de los dispositivos*. Resumen Ejecutivo. IESALC, UNESCO-OBSMAC, 2011.

García Waldman, David Horacio. *Factores determinantes al decidir realizar un intercambio académico en la universidad autónoma de Nuevo León: el caso de estudiantes sudamericanos*. STATUS, 1(1), 2016, pp. 18-30.

Harfi, Mohamed, "Movilidad de doctores: tendencias y temas en debate" En: *Revista iberoamericana de ciencia, tecnología y sociedad* [en línea]. v. 3, no. 7 (sept. 2006) pp. 87-104. Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-00132006000100006&lng=es&nrm=iso.

Moreno, María Verónica. *Tres niveles de análisis sobre la movilidad académica de argentinos hacia Estados Unidos*. Estudios sociológicos, 38 (113), 2020, pp. 497-531.

Moreno Bayardo, María Guadalupe; Frías, José de la Cruz Torres. *La investigación sobre formación de investigadores en el campo de la educación. Tendencias, debates y vacíos de conocimiento*. Paisajes de lo educativo desde la investigación. Guadalajara, México, 2014.

Palamidessi, Mariano, Gorostiaga, Jorge, Suasnábar, Claudio, “El desarrollo de la investigación educativa y sus vinculaciones con el gobierno de la educación en América Latina”. *Perfiles Educativos*. [en línea]. v. 36, n. 143 (enero 2014), pp. 49-66. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982014000100004

PATLANI: Encuesta mexicana de movilidad internacional estudiantil 2014/2015 y 2015/2016. Maldonado, Alma. (coord.). 1ª edición, México D.F.: ANUIES, 2017. 142 p. ISBN: 978-607-451-133-8.

Rincón M., Mauricio. *Movilidad de doctores colombianos. Revisión del estado del arte frente a la internacionalización de la educación superior*. Criterio Libre, 11 (18), 2013, pp.279-304. ISSN 1900-0642.

Schwartzman, Simon. “Nacionalismo vs Internacionalismo en las políticas de formación de recursos humanos de alto nivel.” En: Didou-Aupetit, Sylvie y Gérard, Ettiène. *Fuga de cerebros, movilidad académica y redes científicas: Perspectivas latinoamericanas*. México: IESALC-CINVESTAV-IRD, 2009, pp. 63-74.

Wacquant, Loïc, “Desentrañando el habitus”, *Astrolabio* [en línea], 2012, n. 9 (diciembre), p.180. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/view/3173>.

