

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN
CRISTÓBAL DE HUAMANGA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE
ANTROPOLOGÍA SOCIAL**



**“La identidad en un proceso migratorio académico
El caso de estudiantes latinoamericanas en la
Universidad Pública de Navarra (España), 2010 al
2011”**

**Tesis para obtener el título de:
LICENCIADO EN ANTROPOLOGÍA**

**Presentada por:
Mg. Sergio Sekov Canchari Castillo**

**Asesor:
Antrop. Fredy Ferrúa Carrasco**

**AYACUCHO – PERÚ
2013**

*“A mi madre y abuela, quienes representan
fortaleza y un ejemplo a seguir; a mis
hermanos y mi familia, por su amor y confianza”*

*“A todas las personas que colaboraron
con este trabajo y en especial al programa
de intercambio Erasmus Mundus y a la
Universidad Pública de Navarra - España”*

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	IV
MARCO TEÓRICO.....	XI
METODOLOGÍA.....	XXXIII

CAPÍTULO I PAMPLONA: GENERALIDADES

1.1. Reseña histórica de la ciudad de Pamplona.....	40
1.2. Ubicación geográfica.....	46
1.3. Límites y accesibilidad.....	46
1.4. Clima.....	46
1.5. Datos demográficos.....	47
1.6. Aspecto sociocultural.....	47
1.7. Aspecto económico.....	48

CAPÍTULO II LA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA

2.1. Reseña histórica de la Universidad Pública de Navarra.....	50
2.2. Oferta educativa de la UPNA.....	52
2.3. Programas de intercambio estudiantil y becas de estudio.....	54
2.4 Instalaciones y servicios.....	55

CAPÍTULO III EL DISCURSO DE LA ESTUDIANTE LATINOAMERICANA EN TORNO A LA EXPERIENCIA MIGRATORIA ACADEMICA COMO RELATO DE IDENTIDAD

3.1. Etapa pre-migratoria: Empacar expectativas.....	60
3.2. Desempacar y acomodar: Los micro-procesos durante la migración.....	66
3.2.1. El micro-proceso de afrontamiento: “¿Qué hago aquí?”.....	66
3.2.2. Micro-proceso de adaptación.....	67
3.2.3. Micro-proceso de Integración.....	70
3.2.3.1. Relaciones sociales, formación de grupos y subgrupos.....	70
3.2.3.2. Los otros como proveedores de imágenes y el <i>mí</i>	76
3.3. El momento del yo.....	81
CONCLUSIONES.....	87
BIBLIOGRAFÍA.....	91
ANEXOS.....	96

INTRODUCCIÓN

En la presente investigación titulada “La identidad en el proceso migratorio por razones académicas: El caso de estudiantes latinoamericanas en la Universidad Pública de Navarra (España), 2010 al 2011”, se aborda el proceso identitario de las estudiantes latinoamericanas desde la perspectiva del “yo” (latinoamericanas) y del “ellos” (Vascos) y, cómo se desarrolla esta dinámica en el quehacer cotidiano de las estudiantes.

Para profundizar en el planteamiento del problema, deseo citar dos experiencias concretas sobre dos textos que han invitado a la lectura y a la meditación, ya que estas experiencias me sirven como antesala del planteamiento del problema: *Identidad* de Zygmunt Bauman (2005) e *Identidad y violencia* de Amartya Sen (2007).

El primero, relató lo difícil que fue para él dar una respuesta, cuando, en la Universidad de Carolina de Praga iba a ser honrado con el título de *doctor "honoris causa"*, le pidieron que eligiera entre los himnos británico y polaco.¹

Por su parte, Sen, hace lo propio en el prólogo del texto citado, cuando comenta: “el oficial de migraciones del aeropuerto de Heathrow,

¹ Más adelante comenta: “[...] no recuerdo haber prestado mucha atención a “mi identidad”, al menos al componente nacional de la misma, antes del brutal despertar de marzo de 1968, cuando se puso en duda públicamente mi idiosincrasia polaca”. (Bauman, 2005:32)

quien controló su pasaporte indio con bastante rigor, le planteó una pregunta de cierta complejidad filosófica”; y, con un dejo de humor, concluye que la situación fue un recordatorio “de que la identidad puede ser un asunto complicado”. (Sen, 2007:9)

No quiero hacer una valoración de la situación que narraré; el propósito es, únicamente, meditar sobre la interacción con los otros en este nuevo espacio que es para mí la Universidad Pública de Navarra, Pamplona (España) y que me han provocado a modo de un horizonte de inquietudes².

Aproximándome al análisis sobre la problemática de la identidad debo iniciar relatando una experiencia personal que fue el catalizador de esta investigación.

² Antes de iniciar de explicar el procedimiento de la investigación, debo aclarar algunos puntos sobre el proceso de cómo se llegó a finalizar este trabajo de tesis para optar el grado de Licenciado en Antropología Social. A pesar de que ya había culminado una investigación antes de mi viaje a España, pero por el reglamento de títulos y grados de la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga, no pude sustentarlo, pues solo se da un año para el procedimiento de corrección de los borradores y el proceso de defensa de la investigación. Pues de ante mano yo sabía que eso era imposible, ya que no tendría la posibilidad de revisión y de regresar a defender este trabajo, entonces decidí que tenía que pensar en elaborar otro trabajo en el proceso del master y culminarlo a mi regreso en Perú.

De ese modo, a mi llegada a la Universidad Pública de Navarra (España) ya tenía en mente de que tenía que elaborar una investigación para obtener la licenciatura en Perú, al margen del trabajo que se debía realizar para graduarme de Magister en Dinámicas de Cambio de las Sociedades Modernas Avanzadas en la Facultad de Sociología. Pero en un principio no tenía en mente que tipo de investigación debía realizar, ya que el problema era el espacio de estudio y los sujetos. La motivación surgió en circunstancias nada agradables que relato en el planteamiento del problema (ver pág. VI) Es así que este trabajo nace en principio como un interés de realizar un artículo para un concurso desarrollado por el ayuntamiento de Pamplona, dirigido a fomentar las investigaciones sobre temas de violencia de género y migración.

Así me anime a escribir este artículo sobre la identidad y la migración académica de mujeres, en la cual pude obtener mucha información que no utilice por lo ajustado y limitado de las bases del concurso, ya que solo era un artículo, pero mi finalidad no terminaba ahí, ya que pensé en ese entonces que esta pequeña investigación me serviría para hacer un trabajo para optar la licenciatura en la San Cristobal. Es así que ya estando en el Perú decidí mejorar la investigación y profundizarlo con la aprobación de mi asesor. Este procedimiento se desarrollo ampliando la teoría y los datos de campo que se había recolectado inicialmente y se fortaleció con algunas entrevista que hice a algunas de las mujeres que participaron de la investigación, ya estando en el Perú. Estas entrevistas se desarrollaron a través del skype, ya que aún mantengo comunicación fluida y una amistad estrecha con algunas de ellas.

Durante una sesión de uno de los seminarios del máster que cursaba, un docente comentaba que, en algunas instituciones educativas privadas de Pamplona, los inmigrantes no podrían educar a sus hijos. Después de unos segundos de silencio, hizo una salvedad y añadió que tal vez sí podrían un argentino o un chileno. Luego, nos miró a un compañero y a mí, nos dijo que por ejemplo nuestros hijos no podrían asistir a esas escuelas.

Por ello se plantea el problema, ya que esta situación se ha repetido con otras estudiantes latinoamericanas en la Universidad Pública de Navarra. Para esto resulta fundamental conocer el escenario social en el que se desenvuelven las estudiantes; realidad que se ve reflejada en la denominación de la sociedad vasca, como una de las sociedades más reacias a interactuar con personas extranjeras.

Esta realidad social, donde persisten obstáculos que limitan la posibilidad de integración y desarrollo de las estudiantes latinoamericanas en la sociedad vasca, ya sea por las “diferencias” y por no cumplir con los estereotipos de lo que es ser “vasco” son socialmente prejuizadas y están en constante riesgo de ser excluidas.

Lo que genera en las estudiantes un conflicto intersubjetivo sobre su identidad y la necesidad de sentirse aceptada por este “otro” y del entorno social que lo rodea. Pues, al estar en un espacio que desconocen, muestran una inseguridad sobre el proceso que deben seguir. Lo que lleva a que el grado de pertenencia de estas estudiantes latinoamericanas tambalee o se fortalezca. Ello se evidencia en la pocas

situaciones donde estudiantes latinoamericanas han podido desarrollar una relación estrecha con estudiantes vascos.

Del mismo modo se plantea las siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las dificultades por las que atraviesan las estudiantes latinoamericanas durante la migración académica? ¿Qué consecuencias trae el rechazo de los estudiantes vascos en la identidad de las estudiantes latinoamericanas? ¿Qué mecanismos emplean las estudiantes latinoamericanas para ser integradas en los diversos ámbitos de la vida social vasca?

Asimismo, surgieron diversas motivaciones que justifican el desarrollo del presente trabajo, en primer término la necesidad de exponer la situación social de este grupo migratorio; y se plasme en él, sus necesidades, miedos, angustias y perspectivas.

Al mismo tiempo, se suma al tratamiento de un nuevo tipo de proceso migratorio, con características particulares, cuyo análisis, considero, deben ser profundizados. Mientras que estos procesos migratorios van en aumento, la bibliografía que se ocupa sobre la movilidad académica aborda, sobre todo, elementos burocráticos, en materia de planes de educación, de convenios entre países y universidades, de los beneficios a determinados organismos, etcétera. Es decir es un campo con escasa investigación y, prácticamente, con bibliografía inexistente.

Nuestros objetivos son:

General:

Establecer a través de las experiencias vividas por las estudiantes latinoamericanas³, la importancia de la identidad durante el proceso de la migración académica.

Específicos:

- a) Explicar de qué manera es expresada la identidad de las estudiantes latinoamericanas.
- b) Conocer las consecuencias del rechazo de los estudiantes vascos en las estudiantes latinoamericanas.
- c) Identificar los mecanismos que emplean las estudiantes latinoamericanas para afirmar su identidad y ser integradas en los diversos ámbitos de la vida social vasca.

El trabajo de investigación, fue organizado en tres capítulos.

En el Capítulo I se desarrollan aspectos generales de las características histórica de Pamplona; ubicación política y geográfica, datos demográficos, económicos, socioculturales, la descripción de la zona de trabajo y accesibilidad al mismo.

En el Capítulo II, se enfocan las características del espacio de

³ Cabe explicitar que se ha entrevistado exclusivamente a mujeres tan sólo por la necesidad de acotar el corpus de estudio para un trabajo de investigación de estas características y, además, porque no se contaba con el tiempo suficiente para plantear un trabajo más ambicioso. Por último, se esperaba que la condición de género fuera una variable a analizar, pero en la medida que no se disponía de material para establecer comparaciones y que, en el desarrollo de las entrevistas, no ha sido lo más llamativo, o de más peso, esta variable nos sirve sólo para circunscribir el objeto de análisis.

estudio, se exponen las ofertas educativas relacionadas con el currículo que la universidad ofrece y los programas de intercambio estudiantil y becas de estudio. Del mismo modo, describimos en detalle los servicios e instalaciones que son ofertados a los estudiantes de intercambio estudiantil.

En el Capítulo III, se aborda el discurso de las estudiantes latinoamericanas en torno a la experiencia migratoria académica como relato de identidad; nos enfocamos en el problema de investigación y la aproximación a su análisis. En el cual abordamos el discurso sobre la experiencia migratoria y el proceso de la identidad, la etapa pre-migratoria, los microprocesos durante la migración, las relaciones sociales, formación de grupo y subgrupos, los otros como proveedores de imágenes, finalmente, las perspectivas en función al “yo”.

Por último, considero que, durante la movilidad académica, se implican apuestas como la formación y el desarrollo profesional, pero sobre todo, la carga identitaria. Esta investigación se presenta como sugerencia de análisis sobre el proceso migratorio académico que va en crecimiento, ello desde la perspectiva de los países latinoamericanos.

MARCO TEÓRICO

Hablar de identidad supone hacer aprehensible un concepto sumamente abstracto e ilimitado. Corremos el riesgo de que los límites borrosos de la noción, sumado la variedad de definiciones dadas por las ciencias sociales, nos impidieran llegar a término en tiempo real, ya que, parafraseando a Bauman (2005), es una tarea infinita.

Dado que hemos intentado otorgar a este trabajo un carácter empírico, sumado a la limitación de espacio y tiempo -en un trabajo de estas características- y a la inconmensurable producción teórica sobre el “yo” y la “identidad”, se ha buscado un concepto que pueda dar respuesta a las preguntas iniciales: ¿Cuáles son los procesos por los que atraviesan las mujeres estudiantes latinoamericanas durante la migración académica? ¿En qué medida involucran la identidad y qué consecuencias tienen en la percepción de sí mismas?.

En consecuencia, para realizar el abordaje teórico de este trabajo, se ha acudido al concepto de *sí-mismo*⁴ que proviene de la teoría desarrollada por George Herbert Mead (2009), ya que creemos puede ayudarnos a entender los procesos identitarios que estarían

⁴ De la bibliografía consultada se entiende que el “self”, que en la edición de *Espíritu, persona y sociedad* (2009) es traducido como “persona”, puede ser entendido, también, como “sí mismo” o “identidad”, es decir, serían tomados como sinónimos.

aconteciendo en esta situación particular que es la migración académica.

Es necesario, a la vez, explicar sobre la base de los aportes teóricos, el segundo eje en el que se apoya esta investigación: la migración académica. No obstante, ya que no se cuenta con bibliografía de peso que aborde el desplazamiento de estudiantes de un país a otro, como un fenómeno migratorio, este segundo apartado será construido desde la bibliografía que se ocupa de las formas migratorias tradicionales.

Constitución del *sí-mismo*

El término *sí-mismo* indica que la persona puede ser al mismo tiempo sujeto y objeto para sí. Esto quiere decir que tiene “autoconciencia”, o “conciencia de sí”. Es capaz de observarse como un todo, como puede hacerlo con su propio cuerpo; de convertirse en objeto de conocimiento y reflexión para sí mismo (Mead, 2009; Úriz Pemán; 1993; Sánchez de la Yncera, 1990), comunicarse y actuar con respecto a sí mismo como lo hace en relación a los demás. (Blumer, 1981)

¿Cómo es esto posible? Mead (2009) explica el desarrollo del *sí-mismo* a partir de la experiencia social, en la relación con los otros miembros de su comunidad.

El individuo se experimenta a sí mismo, como tal, no directamente, sino sólo indirectamente, desde los puntos de vista particulares de los otros miembros individuales del mismo grupo social, o desde el punto de vista generalizado del grupo social, en cuanto un todo,

al cual pertenece. [...] Y se convierte en objeto para sí solo cuando adopta las actitudes de los otros individuos hacia él dentro de un medio social o contexto de experiencia y conducta en que tanto él como ellos están involucrados. (Mead, 2009:170)

Se origina en la medida en que la sociedad le devuelve una mirada, un significado, un valor de sí. Los otros, entonces, juegan un rol muy importante para la definición de sí mismo, lo cual se profundizará más adelante.

Pero no se debe entender al *sí-mismo* como un producto reflejo de la estructura social, tampoco es algo localizable dentro del organismo, no es algo físico, aunque no por esto se lo debe descartar, dice Mead (2009), por idea esotérica. Es algo que se construye dentro de la estructura social, un proceso social en curso. (Sánchez de la Yncera, 1990)

Esta interpretación -el *sí-mismo* como algo que va tomando forma durante el transcurrir de la vida social del individuo- sumada a lo que podemos denominar estructura⁵ dialéctica del *sí-mismo* (Sánchez de la Yncera, 1990), hacen que este concepto sea retomado para este trabajo.

Antes de ahondar sobre estas dos cualidades del *self*, es

⁵ En este punto sigo la interpretación de Sánchez de la Yncera (1990, p. 300,301) quien explica que desde la revisión blumeriana del pensamiento de Mead se ha sobreestimado la idea de "proceso" y eludido la de "estructura", por su "exagerada aversión a todo planteamiento estructural", sin que por ello signifique que en la obra meadiana se halla prescindido de estas ideas. Sobre esto, Uriz Pemán, dice que no sería válido hablar del "sí-mismo" como estructura porque "no se trata de algo localizable aquí y ahora", además de que, concebido de esa forma, significaría que el individuo se responde de forma automática, sin interactuar significativamente consigo mismo. La explicación que ofrece Sánchez de la Yncera para utilizar este concepto nos parece válida, frente a esto, ya que incorpora la idea de dinámica o dialéctica.

importante explicitar los tres aspectos definidos por Mead, sobre cuya relación compleja se forma ese carácter dinámico y dialéctico del *sí mismo*: el “yo”, el “mí” y “el otro generalizado” (Mead, 2009).

Hemos dicho, retomando a Mead, que la dimensión social cumple una función importante en la constitución del *sí mismo*. Si consideramos a los otros, que están involucrados en el mismo proceso social, con sus actitudes organizadas, nos encontramos frente al primer aspecto a tener en cuenta: *el otro generalizado*.

La comunidad o grupo social organizados que proporciona al individuo su unidad de persona pueden ser llamados “el otro generalizado”. La actitud del otro generalizado es la actitud de toda la comunidad. [...] En el caso de un grupo social [...] en la medida en que interviene- como proceso organizado o actividad social- en la experiencia de cualquiera de los miembros individuales de él. (2009:84)

Con este concepto sitúa en un plano expresamente sociológico la conexión de lo personal y lo social⁶. El *otro generalizado* “alude a los escenarios organizados de convivencia tomados como referencia orientativa general de la actividad colectiva y del desenvolvimiento identitario de la persona, del *sí mismo personal*” (Giner, Lamo de Espinosa y Torres (eds.), 1998:623). O dicho de otro modo, las actitudes del grupo social están organizadas formando una unidad, y a través de los procesos de comunicación, el sujeto puede obtener la

⁶ En el punto de referirse al –otro generalizado–, I. Sánchez de la Yncera (p.289-290) y la importancia de la dimensión social, M. J. Uriz Pemán (146), introducen algunas críticas y la necesidad, por lo tanto, de un –cuidadoso tratamiento analítico–. Estas llamadas de atención no se desarrollarán en este trabajo ya que no es el objetivo y se carece de espacio textual para tomarlas y profundizarlas. No obstante se han tenido en cuenta en el momento de entender los términos bajo los cuales Mead desarrolla el carácter social del *self*.

perspectiva de los otros miembros. Esta incorporación de la perspectiva del (los) otro(s) al campo de la experiencia de una persona es la base esencial del desarrollo pleno del *self*.

La representación que tiene el sujeto de sí mismo supone la síntesis de múltiples imágenes de sí en una unidad, que provienen de la diversidad de relaciones con los otros (Villoro, 1998). En efecto, la comunidad -los otros- influye en la conducta de los sujetos y, además, ejerce control sobre su comportamiento en la forma del *otro generalizado*.

Asimismo, el proceso por el cual el individuo internaliza las actitudes de los otros de forma organizada y es capaz de realizar una síntesis para poder, a su vez, responder, se lleva a cabo a través de la relación entre dos fases (Sánchez de la Yncera, 1990) que constituyen el *sí mismo*: un *mi* social y un *yo* consciente.

El *mí*, es la forma por la cual el individuo internaliza las actitudes organizadas de la comunidad (*otro generalizado*), la cual espera determinadas respuestas y acciones de parte del individuo según el contexto y la actividad social que este esté desarrollando. Constituye la dimensión objetiva “que el sujeto reconoce gracias a la capacidad reflexiva adquirida en la socialización” (Giner [et. al.], 2006:623).

El *mí* analiza la situación, lo que se espera de él y la mejor opción, pero no lleva a cabo la respuesta. Esta es ejecutada por el *yo*, y a pesar de que el *mí* sepa lo que se tiene que hacer, y que el *yo* probablemente haga esto, nunca se sabe exactamente qué va a suceder.

La respuesta del *yo* es impredecible y espontánea. El *yo* viene a ser la

inmediatez del acto, tiene un carácter impulsivo y dinámico; “sólo se conoce lo que hizo el “yo” cuando ya lo ha realizado” (Mead, 2009:227). Es decir, aunque el yo actúe en tiempo presente, sólo se sabe lo que hizo una vez ya ocurrida la respuesta. De esta forma el yo es la respuesta al problema planteado por el *mí*. En otras palabras, como concepto ha sido empleado para destacar la faz creativa de las respuestas a las reglas sociales interiorizadas por el *mí*.

Ahora estamos en condiciones de retomar las cualidades del *self* que hemos dejado en suspenso -aunque ya hayan sido delineadas en la interacción entre el *mí* y el yo-. De manera que la estructura dialéctica del *sí-mismo* nos devuelve un sujeto agente, pero no solo porque es capaz de realizar la acción, sino también porque la construye. En otras palabras, esta “no es el mero desencadenamiento de la actividad producida por la influencia de los factores determinantes sobre su organización” (Blumer, 1981:41). El sujeto se ve comprometido a actuar y ante esta situación “advierde, interpreta y valora las cosas con las que tiene que contar para decidir su acción” y posteriormente actúa. Esto puede hacerlo gracias a que es capaz de establecer un diálogo consigo mismo.

Mi y *Yo* son las dos fases distinguibles en el *sí-mismo* que conforman la estructura dialéctica a la que nos hemos referido y que se manifiesta cuando el sujeto reflexiona sobre sí y funciona a la vez como objeto (*mi*) -desde la interiorización de las expectativas de la comunidad de la que forma parte y que constituyen el *otro generalizado*- y como

sujeto (*yo*). El punto de enlace entre ambos es la memoria, por la cual el individuo puede recordarse a sí mismo, y volver a autoanalizarse y a reflexionar sobre sus acciones y experiencias. De todo esto se desprende el carácter dinámico del *sí-mismo* como proceso social en curso.

Una persona tiene una personalidad/identidad⁷ debido a que forma parte de una comunidad humana, “la estructura dinámica de su actividad impulsiva se reforma con la incorporación, con la interiorización, de las pautas ordenadoras de la vida social como ejes de referencia de su propia conducta y, por ende, de su propia estructuración subjetiva.”(Sánchez de la Yncera, 1990:292)

¿Esto quiere decir que si un individuo cambia de comunidad, y por lo tanto se modifican las pautas ordenadoras de la vida social que son su eje de referencia, se produce un movimiento/redefinición en su sí mismo/identidad?

Hecha la observación anterior, cabe añadir una nueva dimensión que puede sernos de utilidad.

El individuo, durante el transcurrir de su vida social, forma parte de diversos grupos o comunidades. Para Amartia Sen, “la historia y el origen no son la única forma de vernos a nosotros mismos y a los grupos a los que pertenecemos. Existe una gran variedad de categorías a las que pertenecemos simultáneamente” (Sen, 2007:43). Estas categorías de pertenencia pueden cobrar una importancia significativa según el

⁷ Este sinónimo es nuestro.

contexto particular en el que se encuentren.

Dicho esto llegamos a dos cuestiones de relevancia. Primero, “el reconocimiento de que las identidades son plurales y de que la importancia de una identidad no necesariamente debe borrar la importancia de las demás” y, en segundo lugar, “que una persona debe decidir-explicita o implícitamente- la importancia relativa que dará en un contexto particular a las lealtades divergentes que compiten por ser prioritarias” (Sen, 2007: 44)

Sin embargo, desde este trabajo nos interesa relacionar esta “pluralidad de identidades” con la estructura dinámica/dialógica del *sí-mismo*. Esto último a los que nos hemos referido, exige la observación y la reflexión del *sí-mismo* como un todo, para luego responder priorizando alguna de ellas; lo que no sería posible si antes el *mí*, no hubiera internalizado las expectativas de los otros -el contexto social- para poder responder a ellas desde el *yo*, sin que esto signifique que en otra oportunidad esa respuesta no podría variar.

Al mismo tiempo,

La reacción del “yo” involucra adaptación, pero una adaptación que afecta , no solo a la persona, sino también al medio social que ayuda a constituir a la persona; es decir: involucra un punto de vista de la evolución en el cual el individuo afecta a su propio medio al mismo tiempo que es afectado por este. (Mead, 2009: 237)

De acuerdo con esta cita el grupo social, formado por personas que son *selves* (*sí- mismos*), tiene el mismo carácter dinámico que el individuo particular.

Cuando un individuo se adapta a cierto medio, se convierte en un individuo distinto; pero al hacerse un individuo diferente, ha afectado a la comunidad en que vive. [...] Un individuo no puede ingresar en el grupo sin cambiar en cierto grado, el carácter de la organización. La gente tiene que adaptarse a él tanto como él se adapta a ella. Puede ello parecer el moldeo del individuo por las fuerzas que le rodean, pero, del mismo modo, la sociedad cambia en se proceso, y se convierte, hasta cierto punto, en una sociedad diferente. (Mead, 2009:237)

Hasta aquí lo que al *sí-mismo* se refiere. A continuación nos ocuparemos de delimitar el segundo eje de interés para este trabajo: la migración académica.

Migración por razones académicas

En el marco del capitalismo globalizado, la expansión de la economía, registrada desde los últimos 20 años -hasta este momento-, sobre todo en el plano de la información y la comunicación y sus consecuencias socioculturales, ha requerido la producción de conocimientos innovadores para hacer frente a los desafíos planteados por el nuevo panorama.

En consecuencia, se ha presentado un crecimiento en la demanda de personal calificado, particularmente en las áreas del desarrollo tecnológico; pero, como se ha dicho más arriba, su crecimiento ha significado que en otros espacios también haya aumentado la demanda de capital humano para entender las consecuencias del avance vertiginoso de las nuevas tecnologías.

Los países industrializados se han visto en la necesidad de formar científicos y técnicos altamente especializados que han

registrado una alta movilidad internacional. La movilidad mencionada fomenta -entre otras cosas- la innovación y el desarrollo de los países que cuentan con mayor capital humano cualificado y constituye el aumento de la competitividad de las instituciones públicas y privadas en el que este capital se inserta.

A la vez, la apertura de los mercados ha abocado a los países con menor desarrollo a enfrentar sin dilación este desafío y situarlo en los primeros lugares de su agenda política.⁸

Al mismo tiempo, con la creación de espacios transnacionales de educación superior, algunos bloques de base económica y política apuestan, además, a la construcción, recuperación o reafirmación de los valores que puedan constituir una comunidad de ciudadanos que ya han sido “hermanados” a través de lazos económicos.⁹

Todo lo mencionado, como ya se ha dicho, ha generado un reforzamiento de la movilidad internacional de capital humano

⁸ Podemos citar, solo como ejemplo el informe del programa RAICES (2011), llevado adelante por Argentina, que en el año 2007 creó por primera vez el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva. La misión del Ministerio radica en “orientar la ciencia, la tecnología y la innovación al fortalecimiento de un nuevo modelo productivo que genere mayor inclusión social y mejore la competitividad de la economía, bajo el paradigma del conocimiento como eje del desarrollo”. De este ministerio depende el Programa de repatriación de científicos RAICES (Red de argentinos investigadores y científicos en el exterior), que se ha puesto en marcha con el objetivo de “fortalecer las capacidades científicas y tecnológicas del país, por medio del desarrollo de políticas de vinculación con investigadores argentinos residentes en el exterior, así como de acciones destinadas a promover la permanencia de investigadores en el país y el retorno de aquellos interesados en desarrollar sus actividades en la Argentina”.

⁹ Para ilustrar esto, podemos citar el Espacio Europeo de Educación Superior. La UE colabora con otros 19 países en el «Proceso de Bolonia» con vistas a crear un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). El Proceso EEES fomenta el reconocimiento mutuo de ciclos de estudio, cualificaciones comparables y normas de calidad uniformes. http://europa.eu/pol/educ/index_es.htm.

Sobre la recuperación de valores consultar el artículo Juan Bautista Martínez Rodríguez (2004): “Movilidad/Movilización del profesorado y Estudiantes para la Formación.”

cualificado, a través de la firma de convenios de cooperación internacional entre instituciones públicas y privadas.

En esta dirección se ubica lo que se ha denominado *internacionalización¹⁰ de la educación superior*, que impulsa la movilidad internacional de estudiantes, docentes e investigadores, y que introduce profundos cambios en el sistema educativo superior, entre los que destacan la flexibilización y acreditación de los planes de estudio.

La internacionalización de la educación superior ha generado, según datos aportados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que, en el año 2007, el número de estudiantes extranjeros en movilidad en los países miembros de este organismo alcanzase la cantidad de 2.7 millones. De este total, el 6% era oriundo de América Latina, y de acuerdo con el informe de la UNESCO (2009), el 7% de los estudiantes de educación superior participaba en un programa de movilidad internacional (Zúñiga Coronado, 2009:135).

¹⁰ Si bien la internacionalización de la educación es un concepto multívoco y multifacético, puede ser entendido, a los fines de este trabajo, como –un proceso institucional integral que pretende incorporar la dimensión internacional e intercultural en la misión y las funciones sustantivas de las instituciones de educación superior, de tal manera que sean inseparables de su identidad y cultura. Debe ser considerada como una apertura institucional hacia el exterior, donde el interés meramente individual pasa a ser de orden institucional; ésta debe ser parte integral de los planes de desarrollo, planeación estratégica y políticas generales de las instituciones de educación superior. De acuerdo con la Asociación Internacional de Universidades la "internacionalización es un proceso que integra una dimensión o perspectiva internacional o intercultural dentro de las principales funciones de la universidad, principalmente la docencia, la investigación y el servicio".

La internacionalización es a la vez un objetivo y un proceso, que permite que las instituciones de educación superior logren una mayor presencia y visibilidad internacional que genera beneficios del exterior. Es una actividad que permite incorporar la dimensión internacional en organización, contenidos, y métodos de enseñanza aprendizaje. En Anexo 2 de *Cooperación, movilidad estudiantil e intercambio académico. Líneas estratégicas para su fortalecimiento en las instituciones de educación superior* (1999).

Para definir el concepto, nos ocuparemos primero de lo que significa Movilidad Académica¹¹, entendida como el traslado de estudiantes o académicos para realizar actividades de formación en diferentes disciplinas.

Dicha movilidad puede ubicarse en dos niveles: académico y estudiantil. En la movilidad académica los profesores e investigadores realizan estudios de posgrado, estancias y cursos cortos, prácticas de laboratorio e investigaciones conjuntas, dictado de clases, en estancias que varían en la cantidad de tiempo. En la movilidad estudiantil, los estudiantes de licenciatura y posgrado realizan prácticas, cursos y visitas académicas fuera de su institución.

Pero, más allá de los conceptos de internacionalización o movilidad, en este trabajo nos interesa subrayar que estos dos fenómenos implican, necesariamente¹², el traslado de individuos, que motivados por el clima de cooperación internacional y los mecanismos de atracción de organismos públicos y privados, sumado a sus propias expectativas personales, toman la decisión de movilizarse.

Los estudios consultados sobre la *internacionalización de la educación* provienen generalmente del área de Ciencias de la Educación.

Pero, la noción de *movilidad académica*, como un tipo específico

¹¹ El concepto de movilidad académica no es nuevo, se remonta a la aparición de las primeras universidades europeas, cuando estudiantes y maestros se trasladaban libremente de un país a otro. Desde entonces, la organización de la instrucción en las universidades ha tenido un carácter global o transnacional. Durante el siglo XIX, los intelectuales criollos latinoamericanos eran formados en Europa, principalmente en universidades de Francia y España, y con su regreso, luego de años de formación, llevaron a América ideas renovadoras en los más variados ámbitos del conocimiento, como así también los gérmenes de las revoluciones emancipadoras.

¹² Se están poniendo en práctica iniciativas de movilidad virtual, pero hasta el momento la movilidad física de los individuos sigue imponiéndose.

de migración, aún no se ha desarrollado. Esto se observa en la casi total inexistencia de bibliografía y de estudios realizados sobre la temática tratada. (González Barea, 2008)

Para este trabajo, se utiliza el concepto de *migración académica* ya que se considera explicativo de las características del caso de movilidad investigada en la Universidad Pública de Navarra.

A continuación, abordaremos el concepto de migración en un intento de proceder desde lo general hacia lo particular.

Al intentar definir migración nos encontramos con que -como en el caso de la identidad- los límites del concepto no son del todo nítidos y su uso proviene de diferentes disciplinas¹³ que, según sea de su interés, ponen el énfasis en aspectos diferentes. Aún así, se entiende por migraciones “el movimiento relativamente permanente de personas a una distancia significativa” (Ginner, [et. al.], 2006:558). Esta distancia suele verse sustituida por el cruce de fronteras políticas o administrativas. No obstante, desde la sociología, aún está en discusión quien debe considerarse migrante y bajo qué condiciones.

Además, los procesos migratorios suelen suponer cambios sociales, lentos pero profundos, tanto en los protagonistas como dentro del espacio y de los grupos receptores.

Hay que agregar -y tener en cuenta- que la *opción* de migrar es, en sí misma, un producto social. Los factores de atracción y expulsión

¹³ Las ciencias sociales, el derecho, la psicología, entre otras, se han ocupado del tema, poniendo especial atención en diferentes aspectos de la cuestión.

determinan el proceso migratorio.¹⁴

Este dato se pierde con facilidad en gran parte de los análisis sobre el tema, porque los movimientos migratorios suelen comprometer muchas características. (Sassen, 2007)

Algunos de los criterios que se suelen tener en cuenta para considerar si un traslado significa migración tienen que ver con las circunstancias espaciales, temporales y sociales.

Precisando de una vez, la *movilidad académica internacional* puede ser considerada *migración académica* si cumple con las siguientes características:

- *Movimiento entre dos delimitaciones geográficas significativas (como municipios, provincias, regiones o países)*
- *Como supone un traslado temporal, no debe ser inferior a los tres meses.*
- *La movilidad debe suponer un cambio significativo de entorno, tanto físico como social.*¹⁵

En este orden de ideas, se puede citar a González Barea (2008), quien ha trabajado sobre el proceso migratorio de los estudiantes marroquíes hacia España, específicamente a Granada, para cursar estudios en la Universidad de esa ciudad.

¹⁴ No constituye el mismo proceso el de un exilado político que el de un embajador, o de las poblaciones que se desplazan por guerras o catástrofes naturales (refugiados), o de los que se movilizan en busca de trabajo, de los que cumplen con la normativa de ingreso y estancia en el país receptor que los que se encuentran de forma irregular. La abundancia de casos es lo que dificulta su definición.

¹⁵ En este punto nos enfrentamos al problema de definir el “cambio significativo social”. Desde esta investigación, y desde la bibliografía consultada, se apela a la percepción de los propios sujetos sobre el nuevo entorno.

En los artículos que ha publicado, insiste en la necesidad de incorporar esta nueva dimensión- la migración académica- a los estudios de las migraciones, ya que cumple con las tres variables expuestas antes.

El conjunto de estudiantes marroquíes que realizan su formación en España experimentan, durante su migración, una variación en su espacio geográfico por un tiempo prolongado, que si bien es determinado en un primer momento por la duración de los estudios universitarios elegidos, también incluye un cambio socio-cultural, ya que los/as estudiantes dejan su país de origen, Marruecos, para residir en un país de llegada, España. Si se parte de que es imprescindible la existencia de estas tres variables o dimensiones para que un movimiento de población sea considerado migración, entonces queda justificado el movimiento protagonizado por estos individuos marroquíes como migratorio. (González Barea, 2008:3)

Aunque la autora sólo toma el caso particular de los estudiantes marroquíes en Granada, sirve como antecedente para considerar y justificar el uso del concepto *migración académica*.

María Zúñiga Coronado (2009), en un estudio sobre las dificultades y ganancias de estudiantes mexicanos de la región de Nuevo León en la experiencia de movilidad hacia Alemania, da por sentado que es un proceso migratorio y hace alusión principalmente a la variable social vinculada a la geográfica.

Al migrar a un país extranjero, los estudiantes llevan consigo su cultura, por lo que suelen repetir los patrones de conducta y las costumbres del país de origen. Sin embargo, su campo de acción se ve acotado por las macro y micro estructuras del país huésped, por lo que durante el proceso de asimilación y adaptación a la nueva cultura se pueden ver

enfrentados a una serie de dificultades si no cuentan con la preparación previa requerida. (2009:133)

En el párrafo citado, nos está permitiendo ver lo que en el apartado teórico hemos definido -en palabras de Mead (2009)- como el *otro generalizado*. Explicaremos esto.

Si nuestra interpretación va por el buen camino, la situación a la que se enfrentan los estudiantes mexicanos en Alemania, es al cambio de los “escenarios organizados de convivencia” tomados como eje de referencia “del desenvolvimiento identitario de la persona”. (Giner [et. al.] 2006:623)

No obstante, no compartimos con la investigadora que los estudiantes no se vayan a enfrentar a las “dificultades” si “cuentan con la preparación requerida” –además de que no queda claro de qué tipo es esa preparación-, ya que consideramos que este proceso migratorio –como otros-, es un momento de negociación del *sí mismo*; y, si asumimos que esta negociación implica la internalización de nuevos ejes de referencia, la respuesta espontánea del yo y la reacción de la nueva comunidad -sin olvidar que este tipo de migración se desarrolla en un periodo acotado de tiempo-, nos encontraremos con que, probablemente, surjan “dificultades” -tomando sus propias palabras- “durante el proceso de asimilación y adaptación a la nueva cultura”.

Por otro lado, esta última frase nos deja dos nuevos conceptos que pueden sernos de utilidad a la hora de seguir analizando el proceso de

migración: *asimilación y adaptación*.

Se entiende el primero como el “proceso mediante el cual un individuo o un grupo ajustan su conducta a su medio social, o ambiente, a veces modificándolo”. Este proceso puede implicar integración o no.

La asimilación, por su parte, es el “proceso por el que una persona o grupo se incorpora a otra cultura (generalmente dominante), adoptando su lengua, valores, normas y señas de identidad al tiempo que va abandonando su propio bagaje cultural”. (Giner [et. al.] 2006:12)

Luego de definir estos conceptos, podemos estar en condiciones de refutar nuevamente al artículo antes citado; ya que, por un lado, utiliza todos los conceptos como sinónimos, sin darles el matiz diferenciador y, por otro, la posición en la que deja a los estudiantes es totalmente asimilacionista. Veamos:

[...] Sólo 30 por ciento había recibido información previa sobre la historia del país donde realizaría la estancia y sobre la sociedad contemporánea. En asuntos internacionales, solamente 24 por ciento se había capacitado. [...] La falta de preparación de la mayoría de los estudiantes se confirma con la percepción de los encuestados sobre sentirse o no preparado para integrarse al país extranjero. En efecto, casi 30 por ciento afirmó sentirse poco o nada preparado para ello y otro porcentaje igual se mostró indeciso. Sólo 23.8 por ciento expresó estar en condiciones para lograr la adaptación a la nueva cultura. Es importante mencionar que sólo 12 por ciento de los estudiantes había realizado un viaje importante al extranjero —tres de ellos ya conocían Alemania— antes de su participación en el programa de movilidad académica. (Zúñiga Coronado, 2009:140)

Luego de la experiencia se evalúan los impactos positivos y negativos de la movilidad. Sobre los positivos dice que “después de

haber atravesado un periodo normal de perturbación, la mayoría de los estudiantes encuestados fue capaz de integrarse a la nueva cultura y alcanzar de manera eficaz los objetivos planteados”.

Se realiza un recuento de los beneficios alcanzados a nivel personal y profesional, todos ellos descriptos desde el lugar de la recepción. No se han tenido en cuenta, en ningún caso, los aportes que los individuos podrían haber hecho a los contextos en los que, aparentemente, habrían logrado “integrarse”.

Asimismo, en las entrevistas citadas por Zúñiga Coronado, se han recogido testimonios que demuestran que no ha sido posible la integración a la sociedad de acogida.

[...] La mayoría de mis colegas o de compañeros amigos eran extranjeros, convivía más con los árabes, africanos y chinos. Nos veíamos muy seguido porque, pues estábamos en el mismo laboratorio. (Estudiante masculino de ciencias químicas, 22 años) Solíamos estudiar y salir con los compañeros mexicanos, casi no tuvimos contacto con los compañeros alemanes, sólo con algunos de otras nacionalidades, como los africanos o de de países de habla hispana. (Estudiante femenino de ciencias químicas, 21 años) (2009:143)

En cuanto al artículo de González Barea, con el que dialogamos, se observa que deja estos aspectos sin profundizar, aunque dice que “existen varios aspectos a resaltar en la etapa migratoria de los estudiantes marroquíes originados en el proceso de confrontación y adaptación a la sociedad de acogida. Estos factores responden a las experiencias intra e interculturales del colectivo durante sus estudios en la Universidad de Granada.”

El tercer concepto puesto en juego en esta discusión es el de integración. Así, en este momento, se hace necesario saber a qué nos estamos refiriendo cuando hablamos de *integración*.

[...] Integración, alude al proceso sociocultural interactivo fundado sobre la interdependencia, la confrontación, el intercambio, la igualdad. Es pues, el proceso gradual mediante el cual los nuevos residentes se hacen participantes activos de la vida económica, social, cívica, cultural del país de inmigración. En la integración, cada uno conserva su identidad y su originalidad, inversamente a la asimilación que implica sumisión y una identificación completa al cuerpo dominante. (Carabajal Mendoza, 2001)

Con este concepto se pone el acento en la relación dialógica entre el inmigrante- o los grupos de inmigrantes- y la sociedad de acogida. “Supone el reconocimiento de valores de cada grupo así como la puesta en marcha de condiciones para que éstos puedan enriquecerse mutuamente. El “otro” es reconocido en su diferencia pero así como en su igualdad para aportar y enriquecer al conjunto social.” (Carabajal Mendoza, 2001)

Para continuar con el desarrollo de este apartado, cabe agregar la siguiente consideración. Como se ha dicho antes, la migración en la mayoría de los casos es una opción, lo cual implica una decisión (Herrera Carassou, 2006) por parte del individuo- aunque ésta esté fuertemente condicionada por factores externos- que es consecuencia de una comparación entre los costes de la migración y sus recompensas.

Hacia los factores y motivos que determinan la participación en

los programas de movilidad, van dirigidos algunos estudios que se han realizado en España sobre el tema.¹⁶

Entre los factores que se mencionan encontramos: la influencia del contexto familiar, educativo, y profesional, sumado a factores estrictamente personales, como la búsqueda de independencia, madurez y experiencia.

No obstante, estos estudios, no profundizan en los procesos identitarios de los individuos involucrados -porque no es este su objetivo-, aunque sí mencionan los factores que provocan estos procesos y sus consecuencias.

Por ejemplo, en el caso de los estudiantes marroquíes, dice González Barea:

[...] Esta diferenciación étnica, cultural y regional, presente en el interior de Marruecos y en la migración, por lo menos para una parte importante del colectivo de estudiantes, se convierte en una fuente de reivindicaciones de identidad. (2008:6)

La investigación señalada, sobre la experiencia de los estudiantes mexicanos, es mucho menos arriesgada a la hora de indagar en este aspecto; aunque no puede dejar de mencionar que la *migración académica* supone, coloquialmente hablando, cierta “sacudida” identitaria:

El choque cultural es el malestar que se experimenta cuando se entra en contacto con otra cultura. Éste se manifiesta por diferentes síntomas

¹⁶ Se puede consultar: Belvis Pons, Pineda Herrero y Moreno Andrés (2007), “La participación de los estudiantes universitarios en programas de movilidad: factores y motivos que la determinan”.

físicos. A nivel físico y psicológico [...] La intensidad del choque cultural depende del grado de diferencia en los valores, las creencias, las racionalidades y la visión del mundo entre la sociedad huésped y la de origen, así como del grado de preparación que se tenga para afrontarlo. [...] De acuerdo con los resultados de nuestro estudio, 70 por ciento de los estudiantes entrevistados no se había preparado para la integración a la universidad y a la sociedad extranjera. (Zúñiga Coronado,209:146)

Para finalizar, consideramos que no se debe menospreciar, en la complejidad del concepto, las fases que como proceso conforman la migración académica: la etapa previa, la etapa migratoria propiamente y la etapa post migratoria.

En el análisis se podrá ver cómo, al menos las dos primeras etapas -que es lo que se ha podido recoger- tienen particularidades e influye la primera en la segunda, y la segunda en la tercera, por las imágenes y representaciones construidas durante la etapa previa, de sí mismos y de entorno.

HIPÓTESIS

Durante la migración académica se tienen expectativas sobre la formación y el desarrollo profesional. Para conseguir los resultados esperados, los individuos atraviesan por experiencias difíciles, como la interacción con un entorno social nuevo. Esto trae como consecuencia que las expectativas previas no lleguen a ser satisfactorias y que, a la vez, ponen en cuestión la identidad de los migrantes. Surge, así, una tensión, que pone en diálogo al individuo con el entorno social, ello hace necesario la reacción del sujeto, lo que derivaría en “pequeños”¹⁷ cambios, que ponen en cuestionamiento la identidad.

¹⁷ Elegimos hablar de “pequeños” cambios para intentar captar la percepción que los propios involucrados parecen tener de los mismos.

METODOLOGÍA

MÉTODO:

Esta investigación se ha inclinado, por la perspectiva del *interaccionismo simbólico*¹⁸. El mismo ha sido abordado por Herbert Blumer (1981) como una perspectiva dentro de la ciencia social empírica, cuyo enfoque espera ofrecer un conocimiento verificable de la vida en sociedad y del comportamiento humano.

Este trazado del estudio de la vida de los grupos humanos y del comportamiento del hombre, proporciona unos principios normativos que convergen, a su vez, en una metodología específica propia, que recurre a la “acción social” de las personas como materia primordial de análisis y que constituye el punto de partida y de retorno de sus esquemas analíticos. (Ispizua y Ruiz Olabuénaga, 1989)

Sobre esta base, la investigación cualitativa sería la única forma real de entender cómo los individuos perciben, interpretan el mundo y actúan sobre él. Solamente a través de un estrecho contacto e interacción directa con las personas, en un contexto de

¹⁸ El interaccionismo simbólico es la perspectiva que a menudo se identifica con la tradición cualitativa; supone una de las referencias teóricas base para justificar, en este caso, el empleo de la metodología cualitativa en la investigación, particularmente por la importancia que adjudica a la percepción subjetiva del otro(s) como cauce para determinar al “yo”, en la interacción social.

investigación empírica, lo que supone estudiar detalladamente y sin manipulación.

Cuando hablamos de métodos cualitativos¹⁹ nos referimos a un término bajo el cual se colocan una serie de técnicas interpretativas que pretenden describir, descodificar, traducir y sintetizar el significado atribuido, por los actores particulares, en situaciones concretas; no la frecuencia, de hechos que acaecen más o menos naturalmente en el mundo social.

Ahora bien, los procedimientos que se han considerado útiles para intentar acercarnos a la construcción de estos significados son las técnicas de narración (Valle, 1997). Entre ellas, se ha encontrado en las entrevistas focalizadas una herramienta más acorde a las necesidades de la investigación²⁰, concebidas como situación social de intercambio y como modo de investigación científica.

Para reforzar la técnica de la entrevista se utilizó el grupo focal. Es una herramienta que tiene el propósito de recoger datos cualitativos. Se

¹⁹ La tradición cualitativa parte del supuesto básico de que el mundo social es un mundo construido con significado, lo que implica la búsqueda de esta construcción y de sus significados.

²⁰ En la medida que nos interesa registrar y describir los procesos por los que atraviesa la identidad, consideramos que la entrevista personal permite acceder a los relatos de identidad del sujeto. Esto es posible, porque el individuo que habla en la entrevista, durante la elaboración de su discurso, utiliza la función referencial del lenguaje como (auto)referencial, es decir, transmite información acerca del contexto extra comunicativo en función a sí mismo. En otras palabras, realiza una selección de la información que él considera relevante, siendo él mismo el punto de referencia. Además, tiene una fuerte presencia la función expresiva del lenguaje. Esta función le permite exteriorizar su mundo interno. (Alonso, 2007)
El *yo narrativo* de la entrevista es un *yo social*. Su relato se constituye de las imágenes con las cuales se experimenta a sí mismo, desde los puntos de vista particulares de los otros miembros del grupo. Aparecen tanto, los otros, como también los ámbitos en los que actúa el sujeto en la interacción. Así, debería ser posible reconstruir los significados que otorga a sus prácticas sociales.

centra en temas específicos de interés y genera información a través de la discusión grupal. El contexto social del grupo focal brindó la oportunidad de analizar cómo se formaban y cómo se modifican las opiniones sobre el "nosotros" y el "ello".

Para conformar los grupos de trabajo, las participantes fueron seleccionadas de acuerdo con las características requeridas por el estudio. Se escogieron solo mujeres porque el fenómeno que se pretendía investigar era en base a estudiantes latinoamericanas. Se seleccionaron mujeres de Latinoamérica que desarrollaban estudios de licenciatura, máster y doctorado en la Universidad Pública de Navarra, porque se intentaba indagar acerca de la identidad de las estudiantes en el proceso de la migración académica. Al iniciar cada grupo focal se presentó la información necesaria sobre dicha investigación. Se comentó que se llevarían a cabo los grupos focales como parte de la investigación de una tesis de licenciatura de Antropología. Antes de empezar cada sesión se les preguntó si deseaban ser grabadas por audio o video. Asimismo, se les explicó que durante la grabación podrían llamarse por sus nombres. Se les aclaró que el investigador sería la única persona en tener acceso a esas grabaciones para que pudieran estar seguras de la confidencialidad.

Se trabajó con dos grupos conformados entre cuatro y cinco mujeres. El primer grupo fue conformado por cuatro mujeres con edades de entre veintiuno y veinticinco años. En relación al nivel educativo, tres

cursaban el nivel de licenciatura y una de máster. Respecto a su estado civil, las cuatro eran solteras. El segundo grupo estaba integrado por mujeres de edades comprendidas entre los veintiocho y treinta y uno años. En relación al nivel educativo, tres estudiaban máster y dos doctorado. Respecto a su estado civil, cinco eran solteras.

Los dos grupos de entre cuatro y cinco integrantes fueron conformados en base a grupos de nivel de estudio y referencia de edades.

Diseño de la investigación

El diseño de las entrevistas es de carácter semiestructurado con características de diálogo, que incluía preguntas abiertas y cerradas. El guión recogió los temas centrales que se debían tratar en el desarrollo de las mismas.

Se exploraron, a través de él, tres bloques temporales que pueden colocarse en un continuo: Antes de la migración, durante la migración y las proyecciones de futuro. En cada uno de ellos, indagamos acerca de dos temáticas en forma amplia: la formación y la migración.

A continuación se presenta un esquema con las principales cuestiones exploradas en cada uno de los bloques:

- a) Antes de iniciar la movilidad hacia Pamplona: ofrece información acerca de las condiciones de vida, estudios, trabajo, otras experiencias de formación en el extranjero, los

factores que desencadenaron la decisión de proseguir los estudios universitarios en la Universidad Pública de Navarra y las percepciones previas al viaje.

b) Durante la estancia en Pamplona: se refiere a las situaciones de llegada y establecimiento, estudios, relaciones sociales, es decir todo en cuanto a su experiencia una vez instalados en la ciudad.

c) Perspectivas de futuro: los proyectos de futuro, percepciones de ellas mismas en ese futuro.

Técnica de análisis de la información recogida

El análisis de la información recogida se realizó mediante la técnica denominada análisis del discurso, dirigido específicamente al focus group. La misma es una transdisciplina que se ocupa del estudio del discurso oral y escrito, y sus diferentes enfoques provienen de diversas áreas del conocimiento.

Siguiendo la línea de la investigación cualitativa española (Peinado, 2002), entendemos el discurso como configurador de la realidad social. El estudio de los textos nos permite conocer cómo se construye el mundo, que es enunciado por un sujeto social que habita en un escenario histórico concreto. Esta línea de análisis, considera al discurso como una forma de interacción, una representación de la realidad producida por sujetos sociales y contextualmente situada (Alonso, 1998).

Por consiguiente, se ha de prestar atención a los sujetos enunciadores y al contexto de enunciación. En este punto el investigador cumple un papel relevante, ya que, no sólo debe poner en orden la maraña de los relatos, sino también aspira a interpretar, en todas sus dimensiones y niveles, las líneas motivacionales (psíquicas, culturales, clasistas), más que las particularidades individuales, del sujeto social (Ortí, 1994).

Estas interpretaciones del discurso son interpretaciones pragmáticas que buscan relacionar 'lo que el sujeto dice' con su articulación en las prácticas sociales efectivas, a partir de los objetivos de la investigación sociológica en curso.

Este tipo de análisis busca, en último término, los procesos y conflictos sociales reales de la situación histórica que engendran y configuran el discurso (Ortí, 1994).

Finalmente, lo que analizaremos será, aquello que los sujetos dicen en la entrevista, de forma espontánea y (relativamente) libre.

Universo:

El universo está representado por todas las mujeres provenientes de Latinoamérica (Caribe, centro y sur) que están realizando una estancia de estudios o investigación en el ciclo lectivo 2011 - 2012 de la Universidad Pública de Navarra, este número llega a ser un total de 41 mujeres. Se tomó como referencia un dato aportado por el Área de Cooperación Universitaria al Desarrollo, en concreto por la Sección de Relaciones Exteriores de la Universidad.

Muestra:

Debido al obstáculo que presenta la ley de protección de datos para contactar con todas las estudiantes, el trabajo de campo se realizó sobre un porcentaje representativo de individuos que respondieron a la solicitud, en total 9 estudiantes que respondieron la solicitud

Posteriormente, se realizaron las entrevistas a las estudiantes. Las mismas, una muestra representativa²¹ para el tipo de investigación que se realizó, permitieron descubrir algunos aspectos relevantes que se mostrarán, a continuación, en el análisis.

El diseño de la investigación quedó constituido por mujeres, de entre 21 y 34 años, estudiantes de licenciatura, máster y doctorado, de América del Norte (de habla hispana), América Central y América del Sur.

²¹ Aludimos a la representatividad que es posible alcanzar a través de la –saturación– (Bertaux, 1.999:7,8). Entendemos por saturación el punto en el cuál, según vamos realizando entrevistas en una población determinada pero diversificada, podemos apreciar algunos patrones que se repiten. Es decir, discursos similares en distintos participantes con características diferenciadas, de forma que la información acerca de los procesos y discursos identitarios que aporta cada nueva entrevista es cada vez menor. El *punto de saturación* se da en el momento en que de que se está en condiciones de producir un discurso coherente sobre un área y una población determinadas. Esta es la representatividad a la que queremos y podemos aspirar.

CAPÍTULO I

PAMPLONA: GENERALIDADES

1.1. Reseña histórica de la ciudad de Pamplona

Pamplona Primitiva

El núcleo primitivo de la ciudad de Pamplona se remonta al primer milenio a.C., cuando era una aldea habitada por vascones, de nombre Uruna o Iruna, emplazada en la parte más alta de una terraza sobre el río Arga, en un emplazamiento estratégico. Aunque está considerada como punto importante en el primitivo trazado viario de la Península Ibérica e inevitable lugar de paso para las primeras migraciones indoeuropeas, los historiadores creen que el núcleo primitivo pudo ser utilizado como escala por los celtas.

Época Romana y Visigoda

La romanización echa raíces en el siglo I antes de Cristo, cuando la ciudad romana se instala sobre el primitivo poblado vascón.

Está fuera de dudas que en el invierno de los años 75 a 74 a. C. sirvió de campamento al general romano Cneo Pompeyo, durante su campaña contra Sertorio, al que se considera por ello fundador de "Pompaelo" , Pompailon, Pompeiopolis, del que deriva Pamplona, "la ciudad de Pompeyo" a partir de un poblado vascón autóctono. Los primeros historiadores romanos, cuentan la gran dificultad que tenían los generales

de Roma en conquistar estas tierras. La cristianización del territorio y la presencia cultural de Roma propiciarán la consolidación de Pamplona como capital política y religiosa. Pamplona (Iruña) se construyó con la intención de dominar las comunicaciones entre el Cantábrico, el río Ebro y los Pirineos por parte de los romanos, sirviendo de enlace entre la Península y el resto del Imperio a través de la Galia. (Iñaki, 2000: 57)

Pompaelo crece hasta convertirse en un auténtico municipio romano, con foro y termas, que alcanza su máximo esplendor en el siglo II.

La ciudad conoció hacia el 275 las primeras incursiones germánicas, a las que en el 409 se sumaron las invasiones de suevos, vándalos y alanos. Queda constancia de la toma de la ciudad por los visigodos en el año 472, en la pluma de San Isidoro, y en la de San Gregorio de Tours, de las sucesivas conquistas de Childeberto I (511) y Clotario I (561). Navarra en general, y de manera especial Pamplona, en los siglos VI y VII fueron un constante objetivo militar para la monarquía visigoda, que trató de controlar, con escaso éxito, el territorio. Sin embargo convendrá precisar que esta empresa tuvo un interés secundario, dado que tenía lugar en un escenario alejado, remoto, para los monarcas visigodos. Wamba restaura sus murallas en el siglo VII, y es posible que en el 711, momento de la invasión islámica, el rey Rodrigo se encuentre en campaña militar frente a estos muros.

Alta Edad Media

Las tropas musulmanas llegaron temprano a Pamplona, en el año 714, aunque su presencia fue efímera, ya que prefirieron arraigar en la Ribera, particularmente en la comarca de Tudela, donde los musulmanes permanecieron durante 400 años, concretamente hasta 1119. Después de la Conquista, Pamplona se sometió a los musulmanes mediante pactos entre éstos y los jefes nativos. Y es lugar de flujo y reflujo en los sucesivos intentos de árabes y francos por romper el equilibrio establecido a ambos lados de los Pirineos.

Carlomagno, dentro de su política de expansión territorial, a la vuelta de una expedición a la Zaragoza musulmana, ocupó Pamplona y destruyó sus murallas en el año 778. Inmediatamente después, en Roncesvalles, cuando estaba a punto de abandonar la tierra de los vascones, sufrió una clamorosa derrota que inspiró la Chanson de Roland y que frustró su proyecto de constituir una zona de influencia carolingia en el valle del Ebro, similar a la Marca Hispánica de Cataluña. Tres años más tarde, Abd al-Rahman I reocupa la ciudad. (Iñaki, 2000: 90)

Tras los episodios visigodos, musulmanes y carolingios, en la segunda mitad del siglo IX la ciudad se afianza en el emergente núcleo cristiano, que al igual que en Aragón y Asturias, se configura como elemento de oposición frente al Islam instalado en el territorio de la monarquía visigoda, cuando la familia vascona de los Íñigo dio a Pamplona su primer caudillo, Íñigo Arista.

La dinastía Jimena, en el siglo X, vertebró este movimiento social y político y da lugar al Reino de Pamplona, así llamado originariamente y que así se llamará en los dos siglos siguientes, hasta que en 1164 se tomó el título de Reino de Navarra. Sancho Garcés I que reinó entre los años 905 al 925, se comprometió a acatar los Fueros, códigos de leyes que garantizaban el cumplimiento de los derechos de los navarros. (Ibid, 2000: 57)

Con este cambio de denominación se pretendía subrayar la soberanía del territorio, del conjunto de Navarra, y marcar distancias frente a la corona de Castilla, a la que en algún momento los monarcas navarros habían prestado vasallaje. Para sobrevivir ante los reinos de Castilla y Aragón, los reyes de Navarra se pusieron bajo vasallaje de los reyes de Francia e incluso las últimas dinastías reales navarras (los Thibault o Teobaldos, los Champagne, los Albret o Labrit) eran de origen francés.

La anexión del reino de Navarra a Castilla

Tras la muerte de Carlos III en el año 1425, Navarra se vió sumida en una profunda crisis institucional. La crisis política que sacude Navarra durante el siglo XV, condensada en la guerra civil que encarnizadamente mantienen agramonteses y beaumonteses, incide directamente en la capital del Reino. Esta coyuntura de extrema debilidad y de caos social es aprovechada por Castilla para invadir Navarra y poner sitio a la capital. Al rendirse Pamplona en 1512 se rinde el Reino; y sus reyes —Juan de Albret y Catalina de Foix— se han de refugiar en sus señoríos del otro lado de los Pirineos, en territorio francés, donde suspirarán y conspirarán por una restauración que no llegará. Lo intentaron más de una vez, la última en 1521, cuando pusieron cerco a Pamplona. Aquí, al servicio del virrey castellano, combatía Ignacio de Loyola que resultará herido en el lugar donde hoy se levanta una capilla en su honor, cerca del Palacio de Navarra. A partir de este revés el noble guipuzcoano cambiará su vida,

dejará las armas y creará un ejército espiritual, la Compañía de Jesús. Inmediatamente se le unirá Francisco de Javier, un noble navarro, estudiante en la Universidad de París, cuya familia paradójicamente había militado al lado de los reyes navarros del exilio y, por consiguiente, frente al bando en el que había luchado Ignacio de Loyola. Navarra quedó incorporada a la Corona de Castilla como reino con instituciones, leyes y fueros propios (Cortes de Burgos, 1515). Admitiendo que Navarra era un reino diferenciado de las demás monarquías españolas en cuanto a su territorio, jurisdicción y gobierno. Conservó su independencia económica (aduanas y capacidad para acuñar moneda). El donativo era un impuesto que Navarra debía aportar, previa aprobación de sus Cortes, a la hacienda estatal.

La Pamplona contemporánea

El XIX es un siglo infausto. El XIX fue un siglo de guerras - Independencia, Realistas, Carlistas-, pero la ciudad de Pamplona siguió evolucionando. La ciudad no escapó a los conflictos armados que se sucedieron en el siglo XIX. Comienza con la Invasión Francesa, 1808. Así, las tropas francesas que en 1808 habían tomado por sorpresa la Ciudadela (aproximándose mientras jugaban con bolas de nieve), permanecieron en Pamplona hasta 1813. Después vendrían el asedio de las tropas realistas de los 'Cien mil hijos de San Luis', que sitian y bombardean la ciudad en 1823. contra la guarnición liberal pamplonesa (1823). Sigue con la sublevación de O'Donnell en 1841. Y, además, y sobre

todo, vive el intenso y repetido estremecimiento de las Guerras Carlistas (entre 1833 y 1877) en las que Pamplona y todo el reino de Navarra están profunda y epidérmicamente implicadas y en las que la capital se alineara con la monarquía isabelina frente a la Navarra rural, partidaria del pretendiente don Carlos.

El siglo concluye con el desbordamiento demográfico del perímetro de la antigua población y la consecuente creación del primer ensanche (1888) que aportará al patrimonio urbano ciertos edificios en la línea de la estética modernista.

La Pamplona de hoy

Se presenta al visitante como una ciudad dinámica, de tamaño medio y equilibrada que combina el legado histórico de la vieja urbe medieval con una completa oferta de servicios sociales, educativos, sanitarios y culturales que la sitúan entre las ciudades con mayor nivel de bienestar de Europa. El fuerte crecimiento demográfico y económico de Pamplona y su comarca en las últimas décadas han transformado el paisaje de esta zona de Navarra. Su privilegiada situación ha propiciado la transformación de la ciudad en los últimos decenios, hasta convertirla en un dinámico centro industrial y de servicios, e importante nudo de comunicaciones entre Europa y el Valle del Ebro. Muestra un crecimiento contenido y crece en sintonía con unas pautas urbanísticas ejemplares.

1.2. Ubicación geográfica

Pamplona ocupa un lugar céntrico en el mapa de Navarra. Está situada en una meseta de 449 metros de altitud sobre el nivel del mar. Consta de 23,55 kilómetros cuadrados de extensión.

1.3. Límites y accesibilidad

- **Más cercanas:**
 - San Sebastián 87 kilómetros
 - Logroño 92 kilómetros
 - Vitoria 94 kilómetros
- **Más lejanas**
 - Cádiz 1.065 kilómetros
 - Huelva 1.047 kilómetros
 - Málaga y Sevilla 953 kilómetros
- **Principales**
 - Madrid 411 kilómetros
 - Barcelona 434 kilómetros

1.4. Clima

El clima de Pamplona es de transición entre mediterráneo y atlántico. Se caracteriza por ser templado-frío, lleno de contrastes y varía de un año a otro. En general es un clima agradable, aunque se pueden registrar temperaturas superiores a los 35 grados en julio y agosto e inferiores a los 0 grados en enero.

1.5. Datos demográficos

Pamplona es la ciudad más poblada de Navarra, con una población en 2012 de 197.604 habitantes. El Área metropolitana de Pamplona, formada por 18 municipios, contaba con una población total de 334.830 habitantes, lo que la sitúa dentro de las 25 aglomeraciones más pobladas de España. La distribución de la pirámide de población por sexos y edades registra 94.588 varones (48 % del total) y 102.687 mujeres (52 %). El 48 % de la población cuenta con menos de 40 años, los menores de 20 años suponen el 18 % del total, mientras que los mayores de 60 años son el 24%. Por tanto, donde se concentra el mayor porcentaje de la población es en el tramo comprendido entre 20-40 años, que asciende al 31 %.²².

1.6. Aspecto sociocultural

Los valores culturales y tradicionales de Pamplona se manifiestan a través de aspectos sociales, como la vigencia de costumbres, folklore y festividades que contribuyen a la conservación de la identidad cultural de la población vasca. Entre las prácticas sociales que se sigue ejerciendo es la interrelación existente entre los poblados y la urbe. Asimismo entre las costumbres festivas destacan la celebración de las Fiestas de San Fermin o llamada la pamplonada, es una fiesta que aglomera una gran cantidad de gente y es conocida a nivel mundial. Todo este factor de

²² Esta estructura, típica en el régimen demográfico moderno, presenta una evolución hacia el envejecimiento progresivo de la población, agravado por la disminución de la natalidad anual. (OPN)

tradicionalismo se conjuga con la modernidad que ofrece la ciudad a sus ciudadanos en todos los niveles.

Otro aspecto representativo de mucha relevancia en la vida sociocultural de Pamplona es el lenguaje Euskera, ya que la identidad de la población Vasca se fundamenta en el uso de este por encima del Castellano.

Ya que el euskera tiene una presencia notable e histórica como queda patente, además de que en los múltiples documentos históricos que la atestiguan, en la gran cantidad de nombres euskéricos presentes en la toponimia de la ciudad. Durante la Edad Moderna comenzó un periodo de declive hasta su casi desaparición. En la actualidad, su conocimiento y uso están aumentando. Según datos oficiales, un 20% de la población la conoce, aunque su uso en la vida cotidiana sea bastante menor de lo que indica esta cifra

1.7. Aspecto económico

Según la Oficina de Planificación de la Universidad Pública de Navarra, la renta per cápita se refiere al de la Comunidad Foral de Navarra en su totalidad y puede ser orientativo respecto de la renta per cápita que puedan tener los pamploneses. En 2008 la renta per cápita de los navarros ascendió a 30.614 euros, muy por encima de la media nacional que se situó en 24.020 euros y la media de la Unión Europea de los veintisiete, que alcanzó los 25.100 euros en el citado año.

En el periodo comprendido entre 1996 y 2007, la tasa de paro registrada en Pamplona ha estado en torno a un 5%, por lo que puede considerarse

como paro técnico. Sin embargo a raíz de la crisis económica de ámbito mundial desatada en 2008, la tasa de paro en la Comunidad Foral de Navarra en el segundo trimestre de 2010, es de un 10,96% según la Encuesta de Población Activa. Este paro ha afectado más a los inmigrantes

CAPÍTULO II

LA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA

2.1. Reseña histórica de la Universidad Pública de Navarra

La Universidad Pública de Navarra se crea por el Parlamento de Navarra en abril de 1987. La nueva universidad aglutina y acoge las titulaciones que desde la oferta pública, en centros dispersos, se venían impartiendo en Navarra, en algún caso, desde mediados del siglo XIX.

“En el curso 1989-90 se inicia la actividad en el campus, creado siguiendo el proyecto arquitectónico de Francisco Javier Sáenz de Oiza, Premio Príncipe de Asturias.”(Ministerio de Educación y Cultura).

En 1989 comienza la construcción del Aulario. Inicio de la actividad docente con 500 alumnos en el edificio de El Sario, y Construcción de la Biblioteca y los edificios de departamentos. En el año de 1993 Primer rector elegido por el Claustro y en 1995 se desarrolla la aprobación de los primeros Estatutos de la Universidad. En el 2000 se finaliza la construcción del Pabellón Universitario de Navarra, con frontón, pista polideportiva y piscina. En el 2004 el Príncipe de Asturias inaugura el CITEAN (Centro de Innovación Tecnológica de Automoción de Navarra), en el que participa la Universidad. En el 2007 se inaugura la Residencia Universitaria Los Abedules. Inicio de la construcción del Campus de

Tudela y en el 2010 Se renueva la oferta académica mediante la implantación de todas las titulaciones de Grado adaptadas al Espacio Europeo de Educación Superior. Finalmente el 2011 se crea el consorcio Campus Iberus para gestionar las actuaciones previstas en el Campus de Excelencia Internacional que la UPNA comparte con las universidades de La Rioja, Zaragoza y Lleida.

El campus, en el paraje de Arrosadía, ocupa alrededor de 250.000 metros cuadrados, una quinta parte del total de terreno del campus. Inmediatamente, se van sucediendo la puesta en marcha de las diversas titulaciones previstas en la Ley Foral de creación. En 2002, el Parlamento de Navarra aprobó una Ley Foral por la que se establecía la implantación de estudios universitarios en Tudela. En cumplimiento de ese mandato legislativo, la Universidad Pública de Navarra inició su actividad académica en Tudela en octubre de 2004 con un título de posgrado: el Máster en Alta Dirección de Empresas Agroalimentarias. En el curso 2006-2007, se iniciaron las enseñanzas de las dos carreras de grado del campus de Tudela: Fisioterapia e Ingeniería Técnica Industrial Mecánica, con intensificación en Diseño Industrial. El nuevo campus de Tudela ha sido estrenado en el curso 2008-2009.

La Universidad Pública de Navarra se caracteriza por su modernidad y su actitud abierta, tanto a los distintos sectores sociales como a las personas de diferente ideología y procedencia social, cultural y demográfica.

2.2.Oferta educativa de la UPNA

Según el área de administración de la UPNA, la Universidad imparte 26 titulaciones oficiales. La Universidad también ofrece la posibilidad de continuar estudios de posgrado. Así, hay Programas Oficiales de Posgrado (POP) en diversas áreas de conocimiento y programas de tercer ciclo. Al mismo tiempo, cada año aprueba la oferta de títulos propios, que comprende en torno a una docena de Máster, Expertos y Cursos relacionados con la Economía, Gestión de la Calidad, Ciencias de la Salud, Medio Ambiente o Formación de Profesorado. Se trata de una universidad que se propone satisfacer las demandas del mercado laboral en lo que concierne a puestos de trabajo especializados.

Hay 101 grupos de investigación censados, que agrupan a casi 1.000 investigadores. El pasado curso, se iniciaron 46 nuevos proyectos de investigación, 32 financiados por diversos Ministerios y 14 por el Gobierno de Navarra por un importe que supera los 4.600.000 euros. Además, dentro del V programa Marco Europeo de I+DT se obtuvieron 2 nuevos proyectos

También se formalizaron 118 nuevos contratos, 6 de ellos en la convocatoria CÉNIT por un valor en torno a los 3.800.000 euros. Investigadores de la Universidad han solicitado 5 nuevas patentes españolas, se concedieron 5 patentes españolas, 2 en USA y 1 en Australia y se firmaron 3 contratos de licencia con empresas para la explotación de patentes de la Universidad.

TABLA N° 1

RESUMEN DE DATOS DE LA UNIVERSIDAD	2011-2012
Campus	2
Facultades y Escuelas	6
Departamentos	22
Titulaciones de Grado impartidas	18
Plazas nuevas ofertadas al año (en enseñanzas de grado)	1.700
Estudiantes en titulaciones oficiales	8.017
Estudiantes de primer y segundo ciclo	3.520
Grados	3.537
Máster	670
Doctorado	290
Estudiantes egresados Ciclos	1.228
Estudiantes egresados Máster	359
Estudiantes participantes en programas de movilidad	462
Estudiantes inscritos en Títulos Propios	1.059
Estudiantes matriculados en el Centro Superior de Idiomas	1.448
Personal Docente e Investigador (PDI)	930
Personal Docente e Investigador (PDI) Equivalente a tiempo completo	638,4
Personal de Administración y Servicios (PAS)	488
Grupos de investigación	110
Personal Investigador	893
Tesis leídas	48
Centros de investigación	2
Estudiantes y titulados que inician prácticas en el año	2.300
Presupuesto inicial (Miles de €)	72.213,9
Presupuesto ejecutado de gastos (Miles de €)	78.335,4
Presupuesto ejecutado de ingresos (Miles de €)	79.652,4

Fuente: Oficina de administración UPNA. Pamplona 2010.

2.3. Programas de intercambio estudiantil y becas de estudio

España

- CEURI
- Grupo 9 de Universidades

Europa

- ACA, Academic Cooperation Association
- AEN, Aquitania-Euskadi-Navarra
- EAIE, Europea Association of International Education
- EUA, European University Association
- Grupo Compostela

América

- AUIP, Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrado
- HACU, Hispanic Association of Colleges and Universities

Asia

- RNECH, Red Navarra de Estudios Chinos

Programas de Cooperación del Ministerio de Asuntos Exteriores

- AECI, Agencia Española de Cooperación Internacional
- Fundación Carolina

Programas de Cooperación de la Unión Europea

- Aprendizaje permanente
- Erasmus
- Erasmus Mundus
- Jean Monnet

2.4. Instalaciones y servicios

La Universidad cuenta con unas (ver anexo: fotos), que se articulan en Pamplona en un campus integrado donde conviven todos los estudiantes. Así dispone de Biblioteca abierta todos los días. Centro superior de idiomas, con sistemas avanzados de aprendizaje y centro de recursos – comedores y cafetería.

Instalaciones deportivas, que incluyen el Pabellón Universitario de Navarra (con una piscina cubierta, rocódromo, sala de musculación, frontón cubierto...), cancha de prácticas de golf, pistas de tenis, pistas polideportivas, campos de fútbol, campo de rugby de hierba natural.

Residencia universitaria, con 250 plazas, oficina de información al estudiante, que cuenta con un servicio de alojamiento, oficina de orientación jurídica, aulas de informática, red inalámbrica en el campus y aula virtual.

Unidad de Acción Social, que atiende a personas con necesidades específicas (algún tipo de discapacidad) y asistencia sanitaria y psicológica. Servicio de empleo, con bolsa de trabajo, prácticas en empresas y orientación laboral.

CAPÍTULO III

EL DISCURSO DE LAS ESTUDIANTES LATINOAMERICANAS EN TORNO A LA EXPERIENCIA MIGRATORIA ACADEMICA COMO RELATO DE IDENTIDAD

Es importante señalar que se han revelado tres modos a través de los cuales, las estudiantes entrevistadas, han accedido a estudios a la Universidad Pública de Navarra. Estos son: la obtención de becas internacionales que financian los costos de traslado, manutención y aranceles universitarios, a través de convenios con la Universidad de origen, casos en los cuales no contaban con ayuda económica. Y, por último, los casos en los cuales las estudiantes se inscriben directamente en la universidad, sin intermediarios previos, y deben autofinanciarse su estancia.

En adelante, veremos cómo las entrevistas han permitido descubrir que dentro de la trayectoria vital de estas personas se enmarcan dos procesos sociales macro: la formación y la migración.

Ambos procesos representan apuestas que no pueden ser pensadas por separado. Los mismos se vinculan a partir de las expectativas que tienen las jóvenes sobre la experiencia.

Durante la formación existen estadios formalizados e institucionalizados, que se remontan a los inicios de la vida estudiantil, pero que cobran especial importancia durante la vida universitaria: la

licenciatura, máster, doctorado, etcétera, y que se extienden en el tiempo, mucho mas.

En relación a la migración, la misma está pautada por el “pasaje de un espacio geográfico a otro”. Es decir, de sus países de origen en América Latina hacia la ciudad de Pamplona en España.

Como hemos advertido en el apartado teórico, es posible distinguir tres grandes momentos en la migración: el antes, el durante y el después.

La etapa premigratoria está signada por un conjunto de expectativas donde se sopesan los costes y los beneficios²³ de atreverse a migrar a otro país para formarse y donde predominan los beneficios por

²³ El modelo que plantea la ecuación costos/beneficios fue empleado en torno a la década de 1960 para los movimientos migratorios en EE.UU. En ese momento, se aplicaba la noción de -inversión en capital humano a la toma de decisiones individuales de emigración. Este modelo consideraba la existencia de un problema de localización de recursos en el que la emigración constituiría una inversión que incrementaría la productividad de los recursos humanos individuales. Entendida como inversión, la migración tiene una serie de costes y de beneficios. “Los individuos emigran porque consideran que, de este modo, pueden aumentar el volumen de los ingresos esperados a lo largo de su vida, gracias a los beneficios o ganancias netas que esperan que se deriven de su movimiento. Cada sujeto puede calcular su ganancia neta esperada como la diferencia entre los beneficios y los costes individuales que se generan con la migración”. Sería necesario tomar en cuenta que “tanto los costes como los beneficios de la emigración incluyen componentes monetarios y no monetarios; es decir, elementos susceptibles de ser o de no ser estrictamente valorados en términos de dinero y que, en muchas ocasiones, los componentes no monetarios de los costes y de los ingresos pueden ser, precisamente, los determinantes finales de la existencia o no de los movimientos”.

Los ingresos (beneficios) no monetarios o los llamados ingresos “psíquicos” procederían de la satisfacción experimentada por el sujeto ante el cumplimiento de sus expectativas – gracias a la emigración- más inmediatas. Resultaran de la de la posibilidad de disfrutar en la nueva residencia una serie de bienes no comercializables cuyo coste de producción al ser nulo, no es computado en la ecuación coste - beneficio.

Por su parte, los costes no monetarios de la emigración incluirían tanto los costes de oportunidad derivados del movimiento, como los llamados costes “psíquicos”. Los primeros consisten en los ingresos que el emigrante dejaría de ganar durante el desplazamiento, la búsqueda, la obtención y la capacitación, para el nuevo trabajo; y los segundos se refieren a la insatisfacción que sufre el individuo al emigrar y abandonar su entorno social y familiar. Estos costes no monetarios no implican pérdidas en términos de dinero, por lo que tampoco pasan a formar parte de la ecuación coste- beneficio. Se reconoce que tanto los beneficios como los costes no monetarios pueden afectar a la decisión final de ubicarse en una u otra área; el valor presente de la inversión derivada de la migración, vendrá fundamentalmente determinada por los ingresos y los costes de carácter monetario.

sobre los costes – hasta el final-.

Por otro lado, el discurso está estructurado en base a una diferenciación entre el *nosotros* y *ellos*. Durante la etapa migratoria el *nosotros* -Latinoamérica o el país de origen- grupo de pertenencia, no es caracterizado particularmente, aunque si se establecen las diferencias sobre los atributos otorgados al grupo de referencia (*ellos*). Este *ellos* refiere a Europa, a quien se atribuyen una serie de cualidades positivas que se espera alcanzar con la migración por razones de estudio. Por ejemplo: su educación tiene más prestigio, tienen acceso a más y mejores tecnologías, mejor calidad de vida, son el primer mundo, etcétera. A la par de este *nosotros* del que hablamos aparece un “yo”.

En la segunda etapa, se pueden advertir, lo que hemos llamado microprocesos de afrontamiento, adaptación e integración; a través de los cuales, el individuo internaliza las actitudes organizadas de la comunidad de acogida. Las imágenes que le devuelven los otros sobre los vértices que constituyen su identidad como estudiante, latino, mujer, migrante. Es así como se nutre el *mí*.

A través de la interacción con “los otros”, las estudiantes latinas, han podido obtener la perspectiva de los otros miembros de la comunidad y han adoptado las actitudes de estos como ejes de referencia para sus acciones.

En la trama discursiva persiste la enunciación de la diferencia *ellos/nosotros*. Pero el *ellos* adquiere un nuevo matiz diferenciador.

Se puede entender como el grupo de referencia al que hicimos

alusión: lo europeo, pero también como *exogrupo*, en relación a los pamploneses/navarros. Si tomamos este último matiz, la percepción y la valoración cambia. El *nosotros* (latinos) recibe un valor positivo, mientras que el *ellos* (pamploneses/navarros) proyectan valores negativos. Se les atribuyen características tales como: distantes, cerrados, poco comunicativos, poco amistosos, fríos, tímidos, toscos, discriminadores, pero también amables y agradables.

A propósito del *nosotros/latinos*, se manifiesta una tendencia a hablar de “identidad latinoamericana” que surge de su relación al otro no-latinoamericano y de elementos compartidos por las identidades nacionales, sin dejar de tomar en cuenta también la enorme diversidad del continente.

Pero, aún así, existe la necesidad de diferenciarse del *ellos/inmigrante latinoamericano* “que viene a trabajar”, para replegarse en un *nosotros/estudiantes latinas*. Este repliegue se realiza en función de lo que se percibe como, por un lado amenaza de status y, por otro, en defensa frente a situaciones percibidas como rechazo por parte de los *otros/pamploneses*.

Estos *otros* son mirados en respuesta a los significados que han adjudicado a los diferentes aspectos de la identidad de las jóvenes como estudiantes, latinoamericanas²⁴ y migrantes.

Estas imágenes de sí mismas que les devuelve “el otro

²⁴ No se ha podido observar que la identidad de género ocupara un lugar relevante. Las mismas jóvenes no hacen mención significativa a este punto. Tampoco ha sido posible en la medida en que no se han establecido comparaciones con los jóvenes del otro sexo, ya que no era objeto de esta investigación.

generalizado” hace poner en funcionamiento²⁵ el diálogo entre el *mi* y el *yo*.

A estas imágenes debe responder el yo, que puede disolverse, quedarse mudo o expresarse. El momento del yo es el momento de la elección identitaria.

3.1. Etapa premigratoria: Empacar expectativas

En la lectura del material empírico recogido en las entrevistas, hemos encontrado que el proceso de formación, para quien decide tomar esa trayectoria, se inicia con los primeras incursiones en el sistema educativo y puede extenderse toda la vida -en algunas la experiencia inmediatamente anterior ha determinado que actualmente estén realizando máster o doctorado-. No significa la acumulación de titulaciones, sino una forma de vida -no solo de ganarse la vida-.

[...] Cuando llegué estuve cinco meses sin trabajar haciendo mi proyecto, y luego me salió una beca... va unas prácticas remuneradas en una empresa, y al mismo tiempo terminé el proyecto que tenía y empecé las prácticas. Y después empecé a plantearme la idea de quedarme más, haciendo un máster o un doctorado. [...] (E.8)

Veremos que el discurso se estructura en una relación de costes/beneficios que acompañará la experiencia hasta el final y donde primaran los aspectos positivos por sobre lo negativos. Aunque esto no signifique que no existan momentos de profundo replanteamiento sobre la situación por la que están atravesando y sobre

²⁵ Esta forma de enunciar es meramente retórica, no queremos decir con esto que la estructura dialógica del *sí-mismo* deje de estar en funcionamiento en algún momento.

las cosas que se han dejado para obtener otras.²⁶

En esta balanza, la apuesta a la formación educativa y profesional tiene, claramente, mayor peso. Asimismo, el discurso desvela que la decisión personal está influida por la asociación, existente en el ideario colectivo, entre la formación educativa -mientras más alta mejor- y la “superación” personal.

Ahora bien, esta “superación” se transforma en una meta personal, en la medida en que a nivel social- en sus lugares de origen- se considera necesaria - o al menos colaboraría- para acceder a empleos de mayor estatus y mejor remunerados.

[...] Bueno no se... supuestamente para mejoras ¿no? O sea, eso todo el mundo piensa, es para mejorar y para... si es que yo regreso a mi país voy a tener un mejor trabajo y un mejor sueldo. Esa es la idea ¿no?... Voy a aprender más, a tener mayores conocimientos y eso también te califican allá... te estás superando ¿no? [...] (E.9)

Pero, también, parece venir acompañada de la superación a otros que, igualmente, estarían en la “competencia” por el acceso a aquellos lugares –empleos- en los que la sociedad pone la mira y el deseo.

[...] por ejemplo, a la hora de contratar a alguien, no es que esté discriminando ni nada, pero si alguien hizo un máster, sacó una maestría en una universidad privada de allá, y ven mi curriculum y ven que yo saqué un máster aquí a la primera impresión es que van a decir ella tiene más peso porque tuvo un máster en Europa, que la chica que sacó

²⁶ En este punto mencionaremos que en algunos casos- sobre todo en las mayores, que se trasladan por estancias superiores a un año- la inversión es percibida en mayores dimensiones, ya que se deja la vivienda propia, la pareja, el empleo, etcétera. Lo que ya empezaba a constituir un proyecto de vida con ciertos grados de seguridad.

el máster en la universidad privada de allá [...] (E.6)

Ahora bien, esta "superación" personal está mediada por la superación de los límites a los que las circunscribe el contexto propio conocido. Es así, que se pone énfasis en la posibilidad de ampliar el horizonte de conocimientos, establecer comparaciones, interactuar con otros métodos de aprendizaje, enseñanza e investigación, acceder a mejores tecnologías y al financiamiento de sus investigaciones, entre otras cosas.

[...] Siempre me interesó estudiar fuera, no solo por la razón académica... la razón académica también porque me interesa mucho... no es que aquí... como te puedo decir... que me vayan a aportar en el sentido que estén más desarrollados en el sentido académico... sino por conocer otros parámetros, porque son parámetros distintos, pero no quiere decir que estén más desarrollados por lo menos en mi área, que es lo social [...] (E.4)

Por otro lado, se manifiesta, en el discurso, que ese ideario colectivo asocia gran estatus y categoría a la educación del primer mundo/Europea -y siguiendo este razonamiento la española-; el cual parece estar edificado sobre la base de la diferencia, primero, y luego, sobre cierto menosprecio de lo propio.

[...] el hecho de llegar con un título de máster, del extranjero, pues siempre favorece, lamentablemente, pues una cuestión malinchista, no? Que hay en (...), darle como mas crédito a la gente que viene de fuera que a la gente que se forma ahí. Considere que podría darme más beneficio...

-¿"malinchista" es de malinche?

Si

-¿Qué significa?

-Eh..., como la sobrevaloración de lo que viene de fuera, con respecto a lo nacional, no [...] (E.5)

El ideario de prestigio de lo europeo, que ha sido construido y transmitido por la comunidad de origen, constituye uno de los motivos de la migración.

[...] la calidad de educación aquí en España es superior que en Latinoamérica eso no tiene discusión estamos en un país, pues, desarrollado [...] (E.7)

Y se construye, sobre éste, uno nuevo que relaciona, metonímicamente, estudiar en Europa con un mayor prestigio académico y profesional personal y con mayores posibilidades de conseguir un mejor empleo.

[...] Porque en (...) pienso que cuando ven en tu currículum estudiaste en otro país... piensan que la universidades europeas son de mayor prestigio y tu currículum pesa más... contra otros que sólo estudiaron en (...). Entonces es como para hacer puntos algo así [...] (E.3)

Aunque no solo la búsqueda de un plus para sus planes de trabajo o de estudios futuros impulsa la migración, también constituye un fuerte incentivo el poder ampliar sus perspectivas vitales, sus formas de mirar el mundo, entender esta otra realidad y desde ella mirar hacia la propia.

[...] y la otra es una motivación personal de vivir en otro país, de conocer otra cultura, gente distinta.[...] (E.4)

[...] pero también lo que pesó mucho en la decisión fue toda la cuestión de la posibilidad de vivir en el extranjero con una beca, que de otra forma no tendría oportunidad, era algo que quería hacer, quería tener esa experiencia también de vida, y bueno, pues el interés de conocer, de salir, de viajar.[...] (E.5)

Finalmente, en cuanto a los beneficios, lo que aparece con mayor peso en el relato es la búsqueda de “madurez”, “autonomía”, “independencia”, “responsabilidad”, en definitiva de crecimiento personal.

[...] Con la beca? Creo que beneficio, personal... en la parte de crecer... yo creo que si porque era la primera vez que salía de mi casa [...] aquí es diferente, porque aquí estamos al otro lado del océano y aparte era... yo encargarme sola, ya prepararme la comida encargarme de mis gastos, de mi ropa... o sea... yo no es que era la niña mimada en mi casa, pero si tenía bastante comodidad, entonces el venirme aquí también era una oportunidad para crecer, para terminar de madurar... porque era algo que me tenía que enfrentar yo sola, ya no iban a estar mis papás detrás de mi... iba a tener que saber... es cierto si, me van a dar una dinero de la fundación para el mes... de eso no me tenía que preocupar, pero ese dinero me tenía que alcanzar para todo el mes [...]
(E.6)

Los costes están presentes al momento de evaluar la posibilidad de migrar. Estos se puede sintetizar como el miedo al cambio, que si bien es deseado no deja de causar temores.

[...] pero lo curioso fue que cuando yo acepté la beca era todo hermoso... que me voy! No se... pero una semana antes de haber venido fue cuando me entraron los temores [...] (E.6)

El miedo al cambio tiene que ver, en principio, con el miedo propio de llegar a un lugar nuevo, desconocido, distinto, con otro clima, con otras costumbres, sin conocer gente, tal vez con otro sistema de enseñanza y, en algunos, casos hasta con otro idioma. En el discurso se manifiesta como el miedo a no poder “adaptarse” o “adecuarse” a la

nueva situación.

[...] Bueno yo creo que el miedo mas común y corriente... el miedo era a lo desconocido, ¿cómo será?...si me iba a integrar o no [...] (E.4)

[...] No se... pero una semana antes de haber venido fue cuando me entraron los temores... en una semana no voy a estar aquí, voy a estar allá, voy a estar sola... con otra gente, y si no te adaptas, si no te gusta la comida, o si no te puedes adaptar a las personas o algo así... eran... como que no se ponía a pensar así como un flash.. . y que pasa si no te gusta... entonces eran temores feos... por lo menos a mi me dio... faltando ya casi como una semana para venirme acá.. o si no puedo pasar las clases, si la veo muy difícil... pero si fue así como temores que me entraron faltando como una o dos semanas para venir [...] (E.6)

Aumenta peso a este lado de la balanza, el de los costes, el grado de estabilidad que existe en el lugar de origen. Sobre todo cierta situación de estabilidad laboral, familiar u objetivos inmediatos a concretar en el lugar de residencia, que deberán ser demorados, pero en la medida en que los beneficios pesan más, estos son dejados de lado.

[...] bueno también tenía el problema del dinero, acá es mucho más caro, no tener todo como en (...) y poder adelantar mi tesis, que si no hubiera venido ya estaría a la mitad, no que cuando regrese es toda [...] (E.1)

[...] Pues nada, en cuanto a riesgos me vine muy consciente de que esta ausencia de dos años, pues era... iba a ser muy difícil de recuperar, entonces ahorita, en este momento que estoy terminando... dejame retomar de nuevo, las fuerzas y ánimos para volver a empezar a mandar curriculum... ahorita me está llegando la angustia y desesperación porque es regresar, y... con lo que tenga ahorrado tratar de sobrevivir mientras que consigo trabajo. Y volver a retomar las cosas que habías iniciado. [...] (E.5)

Hasta aquí lo que a la etapa previa se refiere. No queremos decir con esto que en el relato de los otros momentos no se vuelvan a

retomar estas líneas discursivas. Tan solo remarcaremos que la relación formación-migración se articula con la “superación” personal, que implica superar los obstáculos y los costos y alcanzar los beneficios.

3.2. Desempacar y acomodar: Los microprocesos durante la migración

Analizaremos a continuación la manera en que se articula la etapa previa con la etapa migratoria con el fin de poder detectar, en el discurso de los actores sociales, los microprocesos por los que atraviesan.

Veamos.

3.2.1. El microproceso de afrontamiento: “¿Qué hago aquí?”

Hasta el momento de la llegada a Pamplona los individuos atravesarían por un proceso en el que están ávidos de experiencias y conocimientos. Pero, al afrontar el cambio surge un momento de desestabilidad que, en algunos casos, puede traducirse en malestar y “tristeza”.

[...] cuando venía en el avión venía pensando ¡qué estoy haciendo aquí! Los primeros días me acuerdo que no quería estar aquí decía que estoy haciendo tan lejos, estaba triste y como no conocía a nadie [...]
(E.3)

[...] llegue muy mala de la garganta... con dolor en el cuerpo, por eso estuve muy triste los primeros días, no sabía hablar nada. No conocía a ninguna persona, entonces la primera semana fue muy triste diferente a lo que imaginaba, yo creía que iba a ser muy alegre. [...] (E.2)

Le hemos llamado “afrontamiento” porque, en la etapa previa, existía un temor “normal” a la situación desconocida, pero es en la llegada donde se aprecia la verdadera dimensión de la situación en la que se encuentran. Se añora, se “extraña”, la estabilidad anterior.

[...] Fueron como los dos primeros meses, al principio creo que fue eso de que empezar a extrañar tus cosas y tu vida y eso [...] (E.3)

Superada esta primera etapa, que puede durar más o menos en cada individuo, nos encontramos con un nuevo micro-proceso, el de adaptación.

3.2.2. Micro-proceso de adaptación

Como se ha dicho en el apartado teórico, durante el proceso de adaptación el individuo o grupo concierta su conducta con el del medio social que le rodea.

Comienza la vida diaria en Pamplona, la ciudad, el clima, la universidad, los otros, la necesidad de comunicarse y hacer amigos, etcétera.

En este sentido se puede observar que, luego de superar el primer momento, de cierto desconcierto o inestabilidad, se hace necesaria y, por lo tanto, se inicia la adaptación a la nueva forma de vida requerida por la situación en la que se encuentran.

Se han hecho de una rutina, más o menos diaria, en la que mezclan las obligaciones académicas con el tiempo de ocio. Además de la universidad suelen asistir a gimnasios, parques, bares, locales

bailables, eventos y festividades, etcétera.

En cuanto al plano académico surgen dos posturas, que nos parece importante señalar para comprender la relación que empieza a establecerse entre aquello que traían (expectativas) y esto con lo que se encuentran (realidades).

Algunas de las entrevistadas manifiestan que les ha resultado más difícil amoldarse a lo que llaman “otro tipo de enseñanza”, diferente a la que tenían en su universidad de origen.

[...] la educación es como más autodidacta acá para mí... entonces eso me cuesta, porque estaba acostumbrada a los profesores que te enseñaban todo desde lo más mínimo... y todo te lo explicaban en clase no lo dejaban para que tu investigarlos en la casa... por eso me parece más difícil... y por el tipo de de enseñanza que no haya exámenes constantes y eso... entonces te recargan todo al final del semestre y si vos no tenés un nivel de estudio constante entonces al final te va a afectar mucho. [...] (E.3)

Estos discursos, que dan cuenta de una diferencia en el sistema, lo hacen a favor de sus experiencias previas en sus universidades de origen. Es decir, someten a duras críticas a la formación recibida en la institución de acogida y, sobre todo, asignan valor positivo a la enseñanza recibida antes.

Las críticas apuntan fundamentalmente a que la educación en esta universidad no ha colmado las expectativas que traían sobre “la educación del primer mundo”, aunque sí han aprendido “cosas”. No comparten los parámetros ni los modelos de enseñanza y se les hace difícil la adaptación.

[...] Y en el tema de las clases... hay muchas asignaturas que me han decepcionado en cuanto a la calidad de las clases. No sé si tiene que ver con mi área... En mi área que es la intervención social... yo veo que España no tiene un referencial metodológico teórico claro, como hay en América latina, en intervención social, entonces todo se queda muy en cuestiones de forma, en lugar de cuestiones de fondo. Esa es la diferencia que yo veo... bueno a lo mejor por mis parámetros que son de Latinoamérica... mis parámetros que son etnocéntricos... a mi me demuestra más baja calidad. [...] (E.4)

Por otro lado nos encontramos con la formación en investigación. Estos relatos -aunque en ellos nos encontramos, también, con la valoración de la formación en la universidad de origen- dejan de manifiesto que las posibilidades de acceso a material y a técnicas de investigación en esta universidad son muy superiores a las de sus países de origen; y atribuyen esta superioridad a la inversión, pública y privada, en desarrollo científico y tecnológico, mientras que en los países latinoamericanos esto no sería así ya que deben afrontar otros gastos más urgentes.

Cabe preguntarse cómo se relaciona esto con el ideario colectivo descrito antes.

En el discurso, el proceso de adaptación supone una renegociación de sus identidades, donde aparece la confrontación con las expectativas previas, mantener algunas, despojarse de otras, crear nuevas, todo en un proceso dialógico consigo mismo y con "lo otro".

La universidad es el ámbito donde las participantes de la investigación desarrollan sus actividades principales. El entorno de la

universidad las alberga -estudian, trabajan y algunas viven en la residencia universitaria- y desde aquí, uno de los elementos fundamentales en su identidad en este momento, observarán, se situarán y continuarán con el discurso de la diferencia.

Es decir, el parámetro de comparación aparece primero en la relación con el entorno académico (profesores, compañeros, edificio, etcétera). Aquí empiezan a establecerse las diferenciaciones entre los grupos: *nosotros y ellos*.

[...] Veo que aquí los estudiantes están muy apagados, apáticos, una impresión que tuve la primera vez que pise la universidad fue... parece un instituto privado, para mí una universidad pública, y más de ciencias sociales, tenía que haber miles de pancartas, apoyos a no sé qué.... Que nunca faltan los que están ahí tirados en el césped, que la imagen que tengo de una universidad pública y mas del área social es totalmente diferente. Aquí llegue y dije que pulcro, que limpio, que bonito [...] (E.5)

En las actitudes de los “otros”, por ejemplo estudiantes y profesores, los de “aquí”, se aprecia la diferencia que, después, se verá acentuada y que influirá en el proceso de integración.

3.2.3. Microproceso de Integración

3.2.3.1. Relaciones sociales, formación de grupos y subgrupos

La migración por razones académicas es un proceso emocional en soledad, lo que quiere decir que los estudiantes llegan normalmente solos, a una universidad en una ciudad que no conocen y donde no tienen redes sociales previas. Se puede suponer que sus

principales contactos se establecen con otros estudiantes, compañeros de clase y docentes. No obstante, "la clase" es una reunión impuesta y en pocas ocasiones parece derivar en relaciones más profundas.

[...] No incluso yo me he intentado acercar más a ellas, por ejemplo las de la universidad solo las cosas de la universidad, no pasar más de ahí... a una amistad o algo así [...] (E.3)

En el discurso se manifiesta la resistencia por parte del grupo social de acogida, los originarios de Pamplona o Navarra, a permitir entrar a sus grupos a otras personas "de fuera". Es decir el contacto en el marco universitario y fuera de él, no trasciende al establecimiento de relaciones que impliquen integración, interacción e intercambio entre los colectivos. Por este motivo, los sujetos del discurso los describen como "cerrados", "distantes", "poco amistosos", "especiales", etcétera.

[...] La gente, es como más distante, o sea les cuesta un poco, no es tan común que la gente diga: vamos a hacer tal cosa en mi casa, te quieres venir? No es como en Latinoamérica, a lo mejor [...] (E.1)

Se profundiza, de esta forma, la diferenciación y se manifiesta el deseo de acentuar la identidad propia. Y, aunque se les otorgue la responsabilidad de no poder establecer "una relación personal más profunda", también se tiene en cuenta, más solapadamente, que el proceso de migración académica tiene "otros ritmos", están de paso y, por tanto, llega un momento en que se dan cuenta en que han "desistido", ya no hacen esfuerzos por relacionarse con la gente "de aquí".

No obstante, queda dibujada una de las líneas más fuertes del discurso: *intragrupo/exogrupo*.

Se colocan frente al grupo de navarros/pamploneses; no pertenecen a ese grupo y se separan en la medida que sienten que esa distancia ha sido establecida primero por el grupo social receptor.

[...] por ejemplo una buena amiga que tengo es de Madrid, el no ser de aquí, no quiere decir que ser de fuera de España... el no ser de aquí quiere decir no ser de aquí de Navarra... esto no pasa solo con extranjeros de otros países, pues pasa también, por lo menos desde mi percepción, con gente que no sea de Navarra [...] (E.4)

Al mismo tiempo, el discurso de la diferencia y la exclusión se ve alimentado porque se perciben estigmatizadas. La marca de los problemas sociales que acosan a América Latina, como la violencia, el narcotráfico, la trata de blancas y la prostitución, la pobreza, la emigración de forma ilegal, etcétera, se manifiesta en la mirada del otro y la identidad propia se ve afectada.

[...] Porque ese es el problema, a la hora de platicar muchas veces nuestros compañeros, tenían una visión de Latinoamérica totalmente errónea, o sea nos miraban y poco ya andábamos a caballo! (risas)... y no!... somos como gente de acá [...] (E.6) [...] También tenía mis miedos porque soy mujer y sé que hay muchos prejuicios, sobre todo si eres de (...) [...] (E.8)

[...] Algo que, con los compañeros, que me irritaban mucho pero después ya dije, que digan lo que quieran, era de... cuando supieron que era de (...), era de estarme preguntando oye... y de los narcos... cuántos muertos hubo hoy? Era como centrar toda la información que tenían de (...) reducirlo a eso. [...] (E.1)

Aparece el reclamo de atención a estas imágenes que los otros tienen, por ejemplo de sus países de origen, y se manifiestan en rebeldía. La exclamación de disconformidad frente a la ignorancia y a los prejuicios que perciben por parte del grupo de acogida recorre el discurso.

[...] ah y otra cosa curiosa que me ha pasado, y eso si que me ha pasado varias veces es que por ejemplo cuando te preguntan ¿de dónde eres? y entonces yo le digo soy de (...) y entonces es así como que se quedan así... ¿y dónde queda eso? Es como que no conocen e lugar... vaya la primera la segunda vez yo entiendo, pero todas las veces que me pregunten tenga que repetir soy de (...) por lo menos a mi me genera molestia [...] (E.6)

Y, aunque predomina este sentimiento de malestar por estas imágenes que elaboran los otros, también está presente, de forma persistente, la necesidad de comprender esas maneras de ver, de pensar y de actuar.

[...] No se... a veces siento que tienen bastantes problemas de... aquí de..., de que si eres español y si eres vasco y todos esto, yo creo, es mi teoría no, tal vez tienen tantos problema aun en la actualidad que es difícil para ellos poder tener otros amigos, si no pueden estar bien entre ellos mismos, como van a poder dar una buena... mistad, o una buena impresión o lo que sea [...] (E.1)

En síntesis, en contraste con ese valor positivo que se había dado a lo Europeo en la etapa anterior, como grupo de referencia, aparece Pamplona como el *exogrupo*, al que si bien se le adjudican muchas cualidades positivas existe un rasgo negativo que supera al resto, y que puede tener que ver con la imposibilidad de integrarse.

Al mismo tiempo se refuerza la cohesión interna del intragrupo.

[...] mayormente me relaciono con latinos igual que yo... casi con los de acá no... con los de Pamplona ... difícil [...] (E.9)

Del lado “nosotros” colocan a las y los estudiantes, afinando un poco más la lupa, latinoamericanos. Aquellos que han venido a realizar una estancia de estudios, con las mismas motivaciones y costes similares, y con quienes la integración se da a partir de la identificación que sienten con un grupo y no con otro.

En otras palabras, aunque no deja de subrayarse la enorme diversidad que conforma el continente latinoamericano y se manifiestan en contra de los estereotipos colocados por los “otros”, aparecen rasgos comunes que los llevan a conformar un grupo.

[...] A lo mejor si estábamos en otro país no estaríamos tan hermanados... no nos sentiríamos tan hermanados... pero al estar aquí en España es así como ahh... somos... ahh! súper parecidos. En otro contexto a lo mejor no seríamos tan parecidos, un argentino con un mexicano, no serían tan parecidos... no? [...] (E.4)

Esta “identidad latinoamericana” se basa en lo que perciben como rasgos comunes, pero sobre todo en contraste con lo español o europeo.

[...] yo creo que esto si me ha ayudado mucho en el objetivo principal que tenía, para hacer la comparación entre el primer mundo y el tercer mundo y cuál es la historia de cada uno, y en qué puntos se parecen y en cuales no, y cuál es el verdadero problema por qué no podemos crecer como sociedad, en economía, en (...) y en Latinoamérica, que son historias muy parecidas [...] (E.1)

En el discurso parece estar implícita la pregunta ¿por qué ellos

y no *nosotros*?. Aunque esta línea del discurso no se puede ver con claridad a primera vista, en la constante comparación entre lo uno y lo otro emerge la búsqueda de una respuesta a esta situación de desigualdad que pareciera naturalizada, pero que, empieza a ser problematizada.

Estamos en condiciones, en este momento, de decir que la estructura del discurso acentúa, gradualmente, algunos de *nuestros* rasgos positivos y algunos de los rasgos negativos de *ellos*, y atenúa, al mismo tiempo, *nuestras cosas malas* y *sus cosas buenas*. Este es el cuadro 'ideológico' general que se aplica a la polarización endogrupo-exogrupo en prácticas sociales, discursos y pensamientos. (Van Dijk, 2001)

Para finalizar con este punto elaboramos un esquema de síntesis de los elementos del discurso que constituyen la diferencia nosotros/ellos.

Tabla N° 2

Términos de diferenciación entre el nosotros/ellos

NOSOTROS	ELLOS
Latinoamericanos	Pamploneses
Parecidos	Diferentes
“los de fuera”	“los de acá”
Buenos	Malos
Abiertos	Cerrados
Agradables	Desagradable
Expresivos	Poco expresivos

Cálidos	Fríos
Ansiosos por compartir con gente extranjera	Reticentes a recibir gente extranjera
Estigmatizados	Estigmatizadores
Discriminados	Discriminadores

Fuente: Desarrollado en base a las entrevistas-elaboración propia.

3.2.3.2. Los "otros" como proveedores de imágenes y el *mí*

Como hemos dicho antes, al referirnos al proceso de constitución del *sí mismo*, es necesario "el reconocimiento de que las identidades son plurales" y están en potencia; la persona debe decidir, explícita o implícitamente, la importancia relativa que dará a cada una dependiendo del contexto en el que se encuentre.

En el discurso sobre el proceso migratorio se puede leer como, en la relación con el "nuevo contexto", el individuo toma conciencia de *sí mismo* y de cómo es percibida su identidad.

Aquellas adscripciones identitarias de la etapa previa entran en diálogo con las nuevas, que se inscriben, en la forma del "otro generalizado", en un nuevo sistema de valores, ideas, expectativas y definiciones. Y que generan en el *sí mismo* la necesidad de una redefinición, alimentada por la incorporación de las nuevas definiciones que los "otros" hacen de sus identidades, en un proceso dialéctico, muchas veces contradictorio.

Apuntada esta base teórica, veremos que en el discurso se advierten, internalizadas, las siguientes imágenes: la de estudiante, la de

inmigrante y la de latino.

Empezaremos por la imagen de estudiante.

En principio, así como sucede en sus lugares de origen, ser estudiante/investigador universitario, en España, también parece tener una considerable valoración, un cierto status social.

[...] aquí está muy valorado todavía la formación universitaria, y de hecho el otro día estaba escuchando en clase que era como más valorado aquella gente que estudió una carrera universitaria que quien estudio una formación profesional. Y que había más posibilidades de empleo para f.p. que para un universitario. [...] Pero si se valora más socialmente a un universitario. [...] (E.5)

Por otro lado, aunque en España, y más concretamente en Pamplona, parece ser mas “normal” poseer este tipo de formación, ya que existen mayores posibilidades de acceso a la educación superior, se advierte que la situación por la que atraviesa el país actualmente, probablemente, haya generado un nuevo auge de los estudios universitarios y por lo tanto un aumento en la valoración del profesional universitario.

[...] Yo cuando llegué aquí note que la carrera bastaba, era lo suficiente hasta que vino la crisis y se empezó a exigir que la gente esté mejor cualificada y ahora... cuando yo llegué aquí poca gente hacía máster... y ahora yo creo que todo el mundo lo tiene que hacer... ya no es solamente si te gusta [...] Yo creo que ahora se valora más, no sé si el mercado lo valora pero la gente sí. No quiere decir que todo el mundo tenga que ser investigador... Pero sí que la gente ya no lo ve como una pérdida de tiempo... ya ve más un investigador común trabajador normal [...] (E.8)

En suma, se ha incorporado el valor positivo de esta cara de

la identidad. Sin embargo, al siguiente paso, esta entra en conflicto con una nueva dimensión que solo ha podido ser percibida al incorporarse al nuevo contexto: la del inmigrante.

Esta cara de la identidad también está caracterizada por diferencia entre *ellos* y *nosotros*.

Dicen los relatos que *ellos*, pamploneses, sienten que *nosotras*, estudiantes latinas, “las de fuera”, son “lo diferente”. Y como “diferentes”, “extraños”, pueden resultar amenazadores, por lo tanto se hace necesaria establecer cierta distancia.

Algo que llama la atención en el relato es que es la forma de hablar, no el aspecto físico, lo que marca el contraste. Se insiste en que el “acento” muestra la diferencia entre los que “son de aquí” y los que no lo son. Con esto, podemos inferir que, aunque se hable el mismo idioma, las diferencias culturales se hacen evidentes en la convivencia.

[...] me han visto muy diferente, si empiezo a hablar, por el acento... o sea, no es como enojados, sino como ¿quién eres? [...] (E.1)

[...] o sea solo nos miran y podemos pasar como cualquiera de aquí... pero empezamos a hablar... y como que te colocan una barrera... o sea no eres de aquí... y distancia [...] (E.6)

Cuando el contraste se hace manifiesto los informantes expresan la percepción de la “arrera” que pone el grupo de acogida para relacionarse. Y deriva en lo que perciben como la imposición de una “etiqueta”: la de extranjero o inmigrante. Una marca que puede o no, según las circunstancias, tener connotaciones negativas.

[...] yo no vine ni con intención de quedarme ni vine a trabajar... pero ya... llevas la etiqueta, no? de extranjero... y aun mas sudamericano... y

entonces yo también siento que termino entrando en el juego... pero a lo mejor hay situaciones en las que la gente me mira... por ejemplo, porque tengo el pelo mal arreglado... no sé... pero ya acabas pensando que me mira a lo mejor porque soy sudamericano [...] (E.4)

Esta nueva faz es incorporada y se entrelaza con la descrita anteriormente; ambas se contradicen, cada una quiere asumir el protagonismo.

Estamos hablando del juego de las identidades. El discurso, aunque lucha por mantener esa otra identidad de rasgos positivos, en algunas situaciones se ve sometido por la mirada del otro y parece acabar cediendo a una definición que no le pertenece.

[...] entonces me pregunta que de donde soy y yo le digo que soy de (...) y me dice: ah sí... y tu supiste la noticia de las tumbas... no se qué, algo así me dijo... entonces yo le dije, sí, sí, me di cuenta... que barbaridad... y ¿de qué parte de (...) eres? me dice... y yo le digo de (...) la capital... ah y cómo así estás acá? me dice, entonces yo le digo: no, es que estoy por una beca, una beca de la fundación Carolina... ah... ya... me dice... porque con tus fondos no creo que puedas venir a pagar una universidad aquí... y yo me quedé así como que...¿ y por qué no puedo pagar una universidad aquí?... soy como cualquiera de los demás... pero me dice, no ten en cuenta que las universidades aquí son carísimas y la gente de allá no la puede pagar... y entonces yo me quedé así... pero no le quise contestar, porque no le iba a decir una grosería... pero si sentí que me estaba menospreciando [...] (E.6)

Más aún, cuando muy solapadamente se puede leer la influencia de otros discursos sociales, como el de los medios de comunicación que vehiculizan la ideología de determinados sectores dominantes reacios a la inmigración. De otro modo no se entendería cómo se cuela en el relato de una estudiante de licenciatura el siguiente razonamiento:

[...] Yo creo que piensan que venimos para sacar la oportunidad de ellos, no sé... la plaza de la universidad de ellos, o el trabajo de ellos [...]
(E.2)

De esta confrontación entre lo que la sociedad receptora percibe como positivo (estudiante universitario) y como negativo (inmigrante) se desprende que los relatos busquen persistentemente distanciarse de la última imagen y de sus posibles connotaciones negativas.

[...] el hecho de que vengas a estudiar es diferente a que vengas a trabajar. Creo que si es diferente la connotación. No siento que cuando vienes a estudiar no si no te da esa amenaza a tu estilo de vida o a tu condición de vida ...o es así como que ésta viene, ya viene becada y no piensa quedarse, porque eso también te preguntan, si te vas a quedar, si tienes ganas de quedarte. [...] (E.5)

Estrechamente relacionada a esta cara de la identidad surge otra: la de "latino". Como se ha apuntado en el apartado anterior, el discurso muestra que en el ideario de la comunidad de acogida prima el estereotipo en relación al *otro latinoamericano*. Existe un proceso previo de definición de lo que es ser latino, en el que los sujetos, que llegan desde esas coordenadas geográficas, son inscritos. Es decir, así como el *nosotros* adjetiva al *ellos*, a su vez son adjetivados y encasillados por el grupo de acogida.

[...] Algo que me llamo la atención era una profesional que estaba dirigiendo un centro de atención. Tenía una idea de que los latinos eran como más... ¿qué decía? ¿Cuál era su palabra? Pasionales. Es que son más pasionales los latinos. [...] como que se eran como muy cariñosos efusivos, que reclamaban mucho cariño, pero que también hacían como mucha... al momento de expresar sus cariños... sus sentimientos, su enojo, eran como mucho más expresivos y aquí no, a esto le llamaba ella ser pasional. [...] (E.5)

Hasta este punto hemos analizado las percepciones sobre las imágenes construidas por el grupo de acogida, a continuación nos ocuparemos de las respuestas que elaboran las jóvenes y que se pueden inferir en los relatos.

3.3. El momento del "yo"

La integración social se entiende como el grado en el que el individuo, al compartir con otras determinadas normas, valores y creencias, experimenta un sentimiento de pertenencia al grupo. Pero no deja de lado el proceso interactivo en el que cada uno conserva su identidad y su originalidad. Pone el acento en la relación dialógica entre el individuo y el grupo, o en este caso entre el inmigrante o los grupos de inmigrantes y la sociedad de acogida.

Aunque el proceso de integración se concretara de forma positiva, y en los discursos pudiéramos observar que los individuos se sienten integrados al nuevo contexto, el proceso no terminaría allí.

Es aquí donde, interpretando el discurso, decimos que es el momento del *yo*. Veamos.

En el diálogo entre el *otro generalizado* y el *mí*, se ha producido una tensión. Para entender el proceso completo por el que atraviesa la identidad nos resulta necesario poner el lente sobre el *yo*.

Advertiremos, entonces, que la mirada del otro *lo* hace distanciar. Se genera un repliegue en el que el *yo* analiza y reflexiona

sobre lo que, posteriormente, se convertirá en una respuesta. Desde este momento, se puede observar que el discurso está recorrido por dos líneas: la primera la forma de pensarse y representarse a sí mismo y la segunda la forma en que se piensa y se representa a los otros.

En la primera línea de ideas, interpretamos que los relatos manifiestan la decisión de poner una de las caras de su identidad por sobre las demás.

Es en este punto en el que el individuo, que se ha experimentado a sí mismo y se ha cuestionado a partir de las diferentes imágenes de sí que elabora la sociedad de acogida, pasa a responder.

Así podemos ver, por ejemplo, cómo esta joven, que se describe a sí misma como “blanca, pelo claro, ojos claros”, toma conciencia a través de la mirada de los otros de un rasgo de su identidad que no le era relevante hasta el momento:

[...] la gente nos ve y nos sonríe todo... pero ya nosotros empezamos a hablar... o sea y por el acento[...] al principio... cuando uno entraba en los lugres y todo... por la apariencia... es lo curioso, por la apariencia no te juzgan... pero ya cuando empiezas a hablar ya si te juzgan. Y entonces era así ¿por qué? [...] (E.6)

Esta pregunta la enuncia para los demás, pero también se interroga a sí misma, de hecho reconoce no haber podido poner en discusión su impresión.

[...] O sea no me he atrevido a tocar el tema... o sea no tengo la confianza con la gente de acá para decirles miren me pasó esto y me pasó aquello, pero si ha sido como una inquietud ¿Pero y por qué? Pero yo jamás me lo esperaba [...] (E.6)

En los relatos se hace evidente el diálogo permanente consigo mismas entre lo que sucedía antes y lo que sucede ahora, entre lo que han esperado y lo que han encontrado; el diálogo con ellas mismas y con los otros.

El punto de enlace entre ambos es la memoria, por la cual el individuo puede recordarse a sí mismo y volver a autoanalizarse y a reflexionar sobre sus acciones y experiencias.

El sujeto elabora un discurso en el que pareciera que se habla a sí mismo, se recuerda en una situación anterior, en el momento previo a iniciar la migración, luego, se mira nuevamente en el presente y se interpela. Dialoga consigo mismo, como en esta cita donde la joven se impone a sí misma voluntad, persistencia, fuerzas, para seguir adelante a una situación difícil:

[...] cuando me salió la beca me sentí emocionada y pensé que todo iba a salir bien en la maestría. Y bueno, venía con altas expectativas [...] Entonces yo pensé que como trabajo allá en eso, iba a poder hacer el estudio... y bueno... eso hice... puse todo de mí para que se dé eso... pero ahora me siento fatal... porque no salen los resultados... bueno... tengo que seguir nomás [...] (E.9)

Finalmente, los relatos se posicionarán desde una de las caras de su identidad, que predomina por sobre las demás: la de estudiante. El individuo toma la decisión, prioriza ésta por encima de las otras, en un proceso que no es ni lineal, ni falto de contradicciones.

[...] Como esa cuestión de análisis personal, ahora ¿qué tanto voy a poner en práctica, o no, todo eso que he pensado? Tampoco he hecho tantos cambios concretos, pues no, en estilos de vida no. Siempre mi vida ha sido el aspecto académico, profesional y lo sigue siendo. [...]

(E.5)

A partir de estas interpretaciones, estamos en condiciones de decir que la apuesta a la formación es una apuesta de identidad. Una decisión que parece fácil de tomar, hasta que se realizan nuevos balances sobre aquellos costos y beneficios que se evaluaron en un primer momento. El valor social de "ser" un estudiante universitario puede influir, pero los propios individuos llenan ese "ser" con una enorme variedad de significaciones, que muchas veces generan bienestar, pero en otras conflicto y desencanto.

[...] Pues tiene que ser constante... porque la investigación tiene altibajos, hay momentos en que fluye todo... y va muy bien, y hay otros en los que hay que leer y hay momentos en los que estás en el laboratorio días y días con los experimentos y ves que a todo el mundo le sale menos a ti. Entonces te da un bajón tremendo... Y ¿qué más...? Tiene que ser pues responsable, le tiene que gustar leer y estudiar, porque la investigación es un estudio continuo... es diferente de un trabajo normal [...] luego... son perfeccionista [...] al final siempre vas a encontrar algún fallo... nadie es perfecto... y ese creo que es el principal defecto del investigador [...] (E.8)

En el segundo trazo de ideas, la forma en que se piensa y se representa a los otros, se manifiesta un individuo que no solo quiere aprender sino también responder, mostrar lo propio, mostrarse, adaptarse e integrarse pero de forma en que pueda ofrecer y compartir su identidad, su originalidad, para enriquecer la experiencia de los otros de la sociedad de acogida.

[...] Yo vine con la idea de estudiar y compartir, mostrar cómo es (...) [...]
(E.2)

Es decir, la respuesta del yo es de una actitud de ruptura con esas identidades propuestas por los otros para él y de acción en la búsqueda de otras maneras de pensarse y de representarse. Pero también de pensar y representar al otro.

[...] pues mira, la connotación que yo le he dado es extrañeza tengo la impresión como que no están acostumbrados o adaptados a convivir con gente extranjera, a pesar de que hay muchos extranjeros aquí, pero están todavía en ese proceso de adaptarse, de resistencia a que alguien llegue [...] (E.5)

Señalan que los otros están, también, en un proceso de adaptación y aceptación de los extranjeros que llegan a Pamplona. Perciben que ese proceso es positivo, que puede colaborar en la integración de ambos y, ellas mismas, apuestan a enriquecer la experiencia de los otros de la sociedad de acogida. Esta es una de las respuestas fundamentales a todo este proceso de encuentros y desencuentros entre el *otro* y el *yo* y forma parte del corolario del discurso.

[...] que se arriesguen a sorprenderse, a decepcionarse, a alegrarse con la gente que viene de fuera, que se arriesguen más y creo que eso también le diría a la gente que viene de fuera, que se arriesguen más también, que no metan a todos en el mismo saco y hay gente con la cual vas a compatibilizar muy bien, gente con la que de pleno no te vas a poder relacionar... tolerancia de ambas partes creo [...] (E.5)

En este proceso de negociaciones identitarias que son la adaptación y la integración, las jóvenes dicen sentirse diferentes: más maduras, más responsables, más independientes, más tolerantes, pacientes, y un largo etcétera. Se han convertido en un individuo

distinto porque han hecho elecciones sobre s identidad, pero también han afectado a la comunidad en la que viven.

La gente ha tenido que adaptarse a ellas, aunque algunas sientan que los otros no advierten su presencia. El proceso de cambio de la sociedad es un proceso lento, pero no quiere decir que no exista. La sociedad tiene que adaptarse a ellas tanto como sucede a la inversa. Puede ello parecer el moldeo del individuo por las fuerzas que le rodean, pero, del mismo modo, la sociedad cambia en ese proceso, y se convierte, hasta cierto punto, en una sociedad diferente. Y es eso lo que podemos inferir que los individuos, a través de sus discursos, ansían.

CONCLUSIONES

1. El proceso migratorio está pautado por la avidez de nuevas experiencias y conocimientos. Aunque se sopesen costes y beneficios, los últimos priman por sobre los primeros. La línea discursiva es clara en el sentido de que se espera aprehender lo que *ellos (Europa)* tienen: conocimiento, tecnología, universidades de prestigio, cultura, lugares para conocer, etcétera. De este modo los individuos tuvieron satisfacciones concernientes a la infraestructura que ofrece la Universidad Pública de Navarra y sobre los programas de acceso a los beneficios académicos. Pero se sintieron insatisfechos con la currícula de algunos cursos y especialmente con el trato de los estudiantes nativos (Vascos). A nivel social entendieron que el *nosotros (América Latina)* puede ofrecer calidad y buen trato a ellos (europeos).
2. Se observa a la carga identitaria como un proceso social en curso; donde la formación, como la elección identitaria se enlazan con la migración académica, conformándose así la trayectoria vital de estos individuos. Así, también, se echa luz sobre la pluralidad de identidades potenciales de una persona y sobre el papel fundamental del entorno social en la toma de decisión respecto a esta potencialidad.

3. Se profundizan las diferencias con el *ellos*, por la escasa interacción entre los estudiantes latinoamericanos y vascos, al mismo tiempo este adquiere nuevos matices. Frente al *nosotros* (*estudiantes latinoamericanos*) aparecen tres *ellos*: *ellos pamploneses/navarros*, *ellos otros inmigrantes latinoamericanos*, *ellos europeos*. La construcción de una identidad latinoamericana basada en rasgos comunes, sin perder de vistas las diferencias, se erige sobre todo en oposición a lo que no son *ellos*. Esta identidad está influida por el estereotipo en el que el *otro generalizado* la inscribe.
4. En el plano social, el contacto con otros jóvenes pamploneses, en general, fue reducido. Ante esta situación, se tienden redes de relación con estudiantes extranjeros que se encuentran realizando una estancia académica en la misma universidad, algunos europeos (Erasmus), pero principalmente de otros países de Latinoamérica. Después de las consideraciones anteriores, sabemos entender que algunas personas viven esta experiencia con mayor o menor grado de conflicto/dificultad, y que perciban lo que denominan “pequeños cambios” en sí mismos.
5. En esta investigación, de igual forma, se ha analizado el proceso migratorio académico, desde la perspectiva de los estudios de las migraciones, una perspectiva a menudo circunscrita a los procesos migratorios estrictamente tradicionales (la migración de mano de obra, el desplazamiento forzoso de población refugiada, etcétera).

6. Desde esta perspectiva el desplazamiento de las jóvenes latinoamericanas hacia la Universidad Pública de Navarra, con el objetivo de continuar con la formación universitaria, responde a un movimiento que podría caracterizarse como temporal y circular, ya que, en la mayoría de los casos, implica un proceso migratorio con expectativa de regreso. No obstante, se debe tomar en cuenta que, en algunas situaciones -sobre todo las que no están pautadas por una beca que establece un plazo de inicio y fin-, este proceso puede extenderse sin límite prefijado.
7. Finalmente comento que la investigación desarrollada, presenta algunas limitaciones en cuanto al proceso de confrontación de datos. Hablo sobre confrontar los datos de las estudiantes latinoamericanas con la visión que tienen los estudiantes vascos sobre los migrantes académicos y la identidad en la Universidad Pública de Navarra. Debo decir que esta limitación no obedece a un tema metodológico, sino a un tema mas idiosincrático de la sociedad vasca, puesto que no se pudo entrevistar a estudiantes vascos por su reacia participación en la investigación. Ya que es conocido que los vascos son herméticos a estrechar a mistad con los extranjeros o compartir espacios de intercambio cultural. Ello se evidencia en el relato de las estudiantes latinoamericanas cuando se les pregunta sobre los estudiantes vascos.

SUGERENCIAS

Para afinar las conclusiones, no queremos dejar de señalar que se indagó con las jóvenes involucradas, en la experiencia sobre las propuestas que harían para mejorar la experiencia de otros estudiantes latinoamericanos que fueran a estar en el futuro en esta misma situación:

1. Estas sugerencias apuntan sobre todo a la integración entre las estudiante latinoamericanas y los vascos. En ese sentido se sugiere a la universidad de acogida y también de la sociedad, mayor conocimiento sobre la variedad de aspectos que constituyen lo "Latinoamericano".
2. Las estudiantes latinoamericanas esperan, del ámbito universitario de acogida, que incorpore a su oferta académica un mínimo de las cuestiones concernientes a las esferas de donde provienen los estudiantes de intercambio- en este caso América Latina-.
3. Se observa también la necesidad de entablar un diálogo en condiciones de igualdad, lo que no quiere decir homogeneidad, sino que, reconociendo las diferencias, ambas partes participen de un intercambio tolerante que pueda enriquecer a ambos.

BIBLIOGRAFÍA

ALONSO, L. E. (1998): *La mirada cualitativa en sociología*, Madrid. Fundamentos.

ARLETTE SÉRÉ, (2006) "Intercambios universitarios: ¿continuidad y/o ruptura? Análisis de biografías lingüísticas". En *Encuentro: Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, Nº 16, 2006, pags. 95-109.

BAUMAN, Z. (2005): *Identidad: conversaciones con Benedetto Vecchi*. Buenos Aires: Losada.

BLANCO F. de Valderrama, C. (2000): *Las Migraciones contemporáneas*, Madrid: Alianza.

BLUMER, H. (1981) *El interaccionismo simbólico: perspectiva y métodos*. Barcelona: Hora.

CARBAJAL MENDOZA, M. (2001) "Adaptación... Integración en las inmigrantes Latinoamericanas clandestinizadas en Suiza: Paradojas y contradicciones". En *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y*

CONDE, F. y ALONSO, L. E. (2002) Gente conectada: la emergencia de la dimensión fática en el modelo de consumo glocal. Universidad Autónoma de Madrid. Política y Sociedad, Vol 39 Núm. 1, Madrid (pp. 27-51

GARCÍA LOZANO, J.; GÓMEZ GARCÍA, J.; MUÑOZ SÁNCHEZ, E. y SOLANA IBAÑEZ, J. (2001) Modelos migratorios: Teoría del capital humano. X Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación / coord. por Juan Gómez García, 2001, ISBN 84-8371-251-2 , págs. 363 – 376.

GIMÉNEZ, C. (2006) Voces: "Asimilación" e "Integración", en Salvador Giner, Emilio Lamo de Espinosa y Cristóbal Torres. (comps.), *Diccionario de Sociología*, 2ª edición Madrid, Alianza.

GINER, S. (2006) Voz: "Adaptación", en Salvador Giner, Emilio Lamo de Espinosa y Cristóbal Torres. (comps.), *Diccionario de Sociología*, 2ª edición Madrid, Alianza.

HERRERA CARASSOU (2006) *La perspectiva teórica en el estudio de las migraciones*. México: Siglo XXI Editores.

IÑAKI GURENDI. (2000) *Historia de la Comunidad Foral de Navarra*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.

MEAD, G. H. (2009): *Espíritu, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductismo social*, Barcelona: Paidós. [1973]

MONTAÑÉS SERRANO, M. (1998) -Introducción al análisis e interpretación de textos y discursosll. *Cuadernos de la Red*, nº 7, Madrid, Red CIMS, 1-6.

ORTÍ, A. (1994) "La apertura y el enfoque cualitativo o estructura: La entrevista semidirectiva y la discusión de grupo". En García Ferrando, M., Ibáñez, J. y Alvira, F. (comp.) *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*, 2ª Ed., Alianza Universidad Textos.[1986]

RAGA GIL, J.T. (2004) Movilidad e intercambio estudiantil entre América Latina y Europa, la cooperación sin restricciones, una exigencia. En *Nueva revista de política, cultura y arte*, ISSN 1130-0426, Nº 92, 2004 , págs. 171-174

RUIZ OLABUÉNAGA, J. I. (2003) *Métodos y Técnicas de Investigación*. Bilbao: Universidad de Deusto.

RUIZ OLABUÉNAGA, J.I. e Ispizua, M.A. (1989): *La descodificación de la vida cotidiana*. Univ. de Deusto, Bilbao.

SÁNCHEZ BARRICARTE, J. (2010): *Socioeconomía de las migraciones en un mundo globalizado*, Madrid : Biblioteca Nueva.

SÁNCHEZ DE LA YNCERA, I. (2006): Voces: "Mí", "Otro generalizado", "Sí mismo" y "Yo", en Salvador Giner, Emilio Lamo de Espinosa y Cristóbal Torres. (comps.), *Diccionario de Sociología*, 2ª edición Madrid, Alianza.

SASSEN, S (2007) *Sociología de la globalización*. Buenos Aires : Katz.

SCHWARTZ, H. y JACOBS, J. (2003) *Sociología cualitativa. Método para la reconstrucción de la realidad*. Ed. Trillas, México D.F.

SEN, A. (2007): *Identidad y violencia*, España: Katz.

URIZ PEMÁN, M. J. (1993) *Personalidad, socialización y comunicación* :

el pensamiento de George Herbert Mead. Madrid : Libertarias/Prodhufo.

VALLES, M. S. (1997): *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*, Madrid : Síntesis.

VAN DIJK, T. (2001) "Discurso y racismo". En *Persona y Sociedad* (Santiago, Chile), 16(3), 2002, 191-205. Traducción de "Discourse and Racism", publicado en David Goldberg & John Solomos (Eds.), *The Blackwell Companion to Racial and Ethnic Studies*. Oxford: Blackwell, 2001. Derechos sólo para la presente edición. Traducido por Christian Berger, Escuela de Psicología.

VILA - BELDA, J. A. (2006) : Voces: "Migraciones, sociología de las" en Salvador Giner, Emilio Lamo de Espinosa y Cristóbal Torres. (comps.), *Diccionario de Sociología*, 2ª edición Madrid, Alianza.

VILLORO, L. (1998) "Sobre la identidad de los pueblos". Publicado en *Estado plural, pluralidad de culturas*. México: UNAM/Paidós, pp.63-78.

WEBGRAFÍA

Belvis Pons, Pineda Herrero y Moreno Andrés (2007), -La participación de los estudiantes universitarios en programas de movilidad: factores y motivos que la determinan. En *Revista Iberoamericana de Educación*, N°42/5. En línea <http://www.rieoei.org/deloslectores/1532Pineda.pdf>. Consultado el 13 de mayo de 2011.

Berteaux, D. (1981) "El enfoque biográfico. Su validez metodológica, sus potencialidades ". En *Proposiciones Vol.29*. Santiago de Chile: Ediciones SUR, 1981. En línea: <http://www.sitiosur.cl/r.php?id=436>. Consultado el 02 de septiembre de 2011.

Capel, H. (2001). Inmigrantes extranjeros en España. el derecho a la movilidad y los conflictos de la adaptación: Grandes expectativas y duras realidades. *Scripta Nova. Revista Electrónica De Geografía y Ciencias Sociales*, Universidad de Barcelona Vol. 5, N° 81, 1 de febrero de 2001. En línea: <http://www.ub.edu/geocrit/sn-81.htm> Consultado el 5 de febrero de 2011.

Ciencias Sociales: Migración y cambio social. Número extraordinario dedicado al III Coloquio Internacional de Geocrítica (Actas del Coloquio) Barcelona, N° 94. En línea <http://www.ub.edu/geocrit/sn-94-17.htm#2> Consultado el 25 de agosto de 2011.

Cooperación, movilidad estudiantil e intercambio académico. Líneas estratégicas para su fortalecimiento en las instituciones de educación superior. Anexo 2 [México]: Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior ANUIES, Universidad de Colima, 3 y 4 de diciembre de 1999. En línea http://www.anuies.mx/servicios/d_estrategicos/documentos_estrategicos/coop/65.html consultado 20/05/2011

González Barea, E. M. (2008). "Un proceso migratorio estudiantil (pre-migración, migración y post-migración): jóvenes marroquíes en la Universidad de Granada". En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10. En línea: <http://redie.uabc.mx/vol10no2/contenido-gonzalezbarea.html> Consultado 22 de julio de 2011.

Henao, A. F., -Ciudadano, extranjeros e inmigrantes: algunas paradojas de la filosofía política contemporánea". En *IV Jornadas de Filosofía Política. Ciudadanía posible, ciudadanía deseable* 19-22 de noviembre de 2007. Universidad de Barcelona. www.ub.edu/demoment/jornadasfp/PDFs/9-inmigrantes Consultado 1 de febrero de 2011.

Martínez Rodríguez, J. B (2004): "Movilidad/Movilización del profesorado y Estudiantes para la Formación." En: *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. Zaragoza. v. 18(3),n. 51, diciembre; p. 233-250. <http://www.redined.mec.es/oai/indexg.php?registro=01420063000882> Consultado 15 de marzo de 2011

México. Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior ANUIES (1999) En Anexo 2 de *Cooperación, movilidad estudiantil e intercambio académico. Líneas estratégicas para su fortalecimiento en las instituciones de educación superior.*, Universidad de Colima, 3 y 4 de diciembre de 1999. Recuperado 20/05/2011 En línea http://www.anui.es/servicios/d_estrategicos/documentos_estrategicos/coop/65.html

Peinado, A. (2002) -La investigación cualitativa en España: De la vida política al maltrato el sentido. *Revista Española Salud Pública*; 76: 381-393 N.º 5 - Septiembre-Octubre 2002. Extraído de <http://www.scielosp.org/pdf/resp/v76n5/colabora1.pdf> Consultado 3 de septiembre de 2011.

Programa RAICES. Una política de Estado [Argentina]: Dirección Nacional de Relaciones Internacionales, Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva - 2da. edición, abril de 2011. p. 62. En línea <http://www.raices.mincyt.gov.ar/documentos/Programa%20Raices%202011.pdf>. Consultado 27 de febrero de 2011.

Zúñiga Coronado, M. (2009) "La movilidad internacional de estudiantes universitarios neoleoneses. Un recuento de las dificultades y las ganancias". En *Revista Perspectivas Sociales / Social Perspectives* primavera-otoño/spring-fall 2009. Vol.11, Num. 1 y 2 / Pág. 133-154. Recuperado 22 de julio de 2011 dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=3651077&orden

ANEXOS

ENTREVISTAS

Las entrevistadas son estudiantes latinoamericanas de la Universidad Pública de Navarra – Pamplona (España), las mismas desarrollan estudios de licenciatura, máster y doctorado. Todas las entrevistas oscilan en edades de entre 20 a 35 años.

E1. Mujer, 21 años, América del Norte, estudiante de licenciatura, 5 meses de residencia en Pamplona.

E2. Mujer, 21 años, de América del Sur, estudiante de licenciatura, 5 meses de residencia en Pamplona.

E3. Mujer, 22 años, América Central, estudiante de licenciatura, 9 meses de residencia en Pamplona

E4. Mujer, 28 años, América del Sur, Máster, 1 año y ½ de residencia en Pamplona.

E5. Mujer, 34 años, América del Norte, Máster, 1 año y ½ de residencia en Pamplona.

E6. Mujer, 25 años, América Central, Máster, 9 meses de residencia en Pamplona.

E7. Mujer, 31 años, América del Sur, Doctorado, 5 meses de residencia en Pamplona.

E8. Mujer, 28 años, América del Sur, Doctorado, 3 años de residencia en Pamplona.

E9. Mujer, 30 años, América del Sur, Máster, 10 meses de residencia en Pamplona.

GUIA:

Guión de entrevista²⁷

- ¿Cuáles eran los motivos que tenías para aplicar a la beca?
- ¿Qué me puedes contar de los momentos previos al viaje?
- ¿Qué cosas te imaginabas de esta experiencia?
- ¿Cómo fue el momento de llegada?
- ¿Cómo es vivir en Pamplona?
- ¿Cómo sientes que te ve la gente de Pamplona por la calle?
- ¿Qué podrías decir de la universidad... de los estudios?
- ¿Qué significado tiene para ti ser investigadora? ¿Qué significado tiene para tu entorno?
- ¿Qué significado piensas que tienes para la sociedad navarra?
- ¿Qué cosas te ha dejado esta experiencia?
- ¿Cuáles son tus proyectos para el futuro?

Cabe mencionar que se desarrolló dos sesiones de grupos focales, ya que la metodología de análisis del discurso lo requería y también por el número de individuos con los cuales se trabajó.

²⁷ El guión se construyó con preguntas orientativas.

FOCUS GROUP:

Guión de preguntas para los dos grupos de discusión en función a las dimensiones establecidas.

DIMENSIÓN I, Procesos valorativos

1. ¿Cuál fue su primera impresión de los españoles, luego de los Pamploneses y de los estudiantes de la Universidad Pública de Navarra?.

DIMENSIÓN II, Procesos de interacción

1. ¿Cuando llegaron a Pamplona y por ende a la Unversidad Pública de Navarra primeramente con que estudiantes te relacionaste? ¿Europeos o latinos? ¿Ahora, despues de un año de sus estancias en Pamplona, con que estudiantes se relacionan mejor, con aquellos que son de su propio pais, con latinos, europeos o vascos? ¿Y cómo se relacionan con estos estudiantes? ¿Qué tipo de actividades hacen?.

2. ¿Despues de un año de estancia en la Universidad Pública de Navarra, como creen que les tratan los europeos y los vascos?.

DIMENSIÓN III, Procesos identitarios

1. ¿De que paises probienen? ¿Cómo se identifican con otros estudiantes que son del extranjero? ¿Primero entre latinoamericanos? ¿Segundo con europeos? y ¿Tercero frente a los vascos?.

2. ¿Qué piensan de los estudiantes latinos en la Universidad Pública de Navarra, de los europeos y de los Vascos? ¿Qué opinión creen que tengan los estudiantes vascos de los latinos? ¿Creen que los estudiantes vascos son mejores que los latinos?.

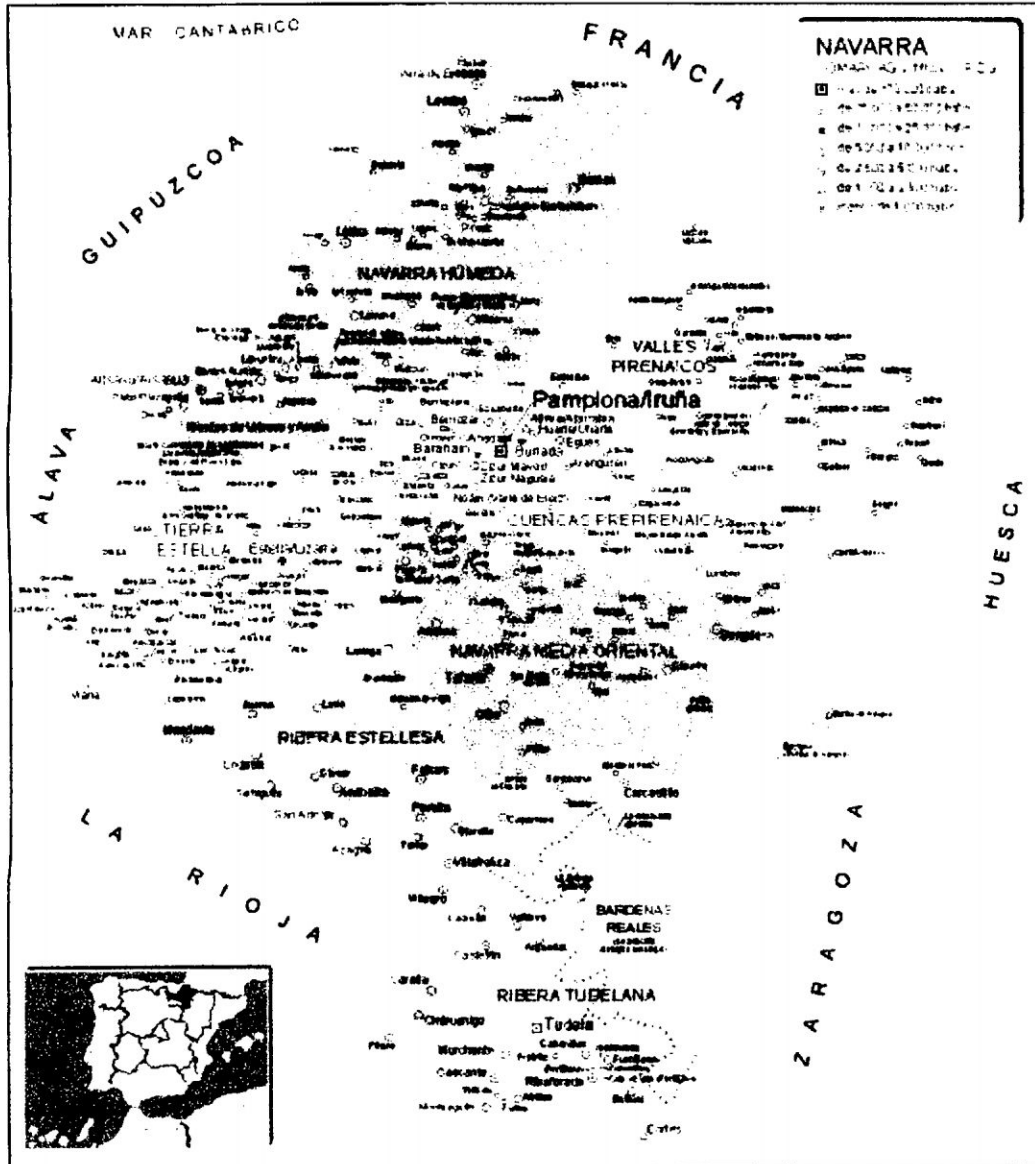
3. ¿Qué piensan de los europeos y de los vascos en referencia a sus costumbres? ¿Ustedes creen que tienen costumbres parecidas a los europeos y a los vascos? ¿Qué actitudes de los europeos y vascos no les gustan?.

4. ¿Finalmente, después de sus experiencias con estudiantes europeos y vascos como se identifican así mismo en referencia a su identidad de origen? ¿Siguen siendo latinos? o ¿Les gustaría ser como los europeos o vascos?.

MAPAS:

Mapa N° 1

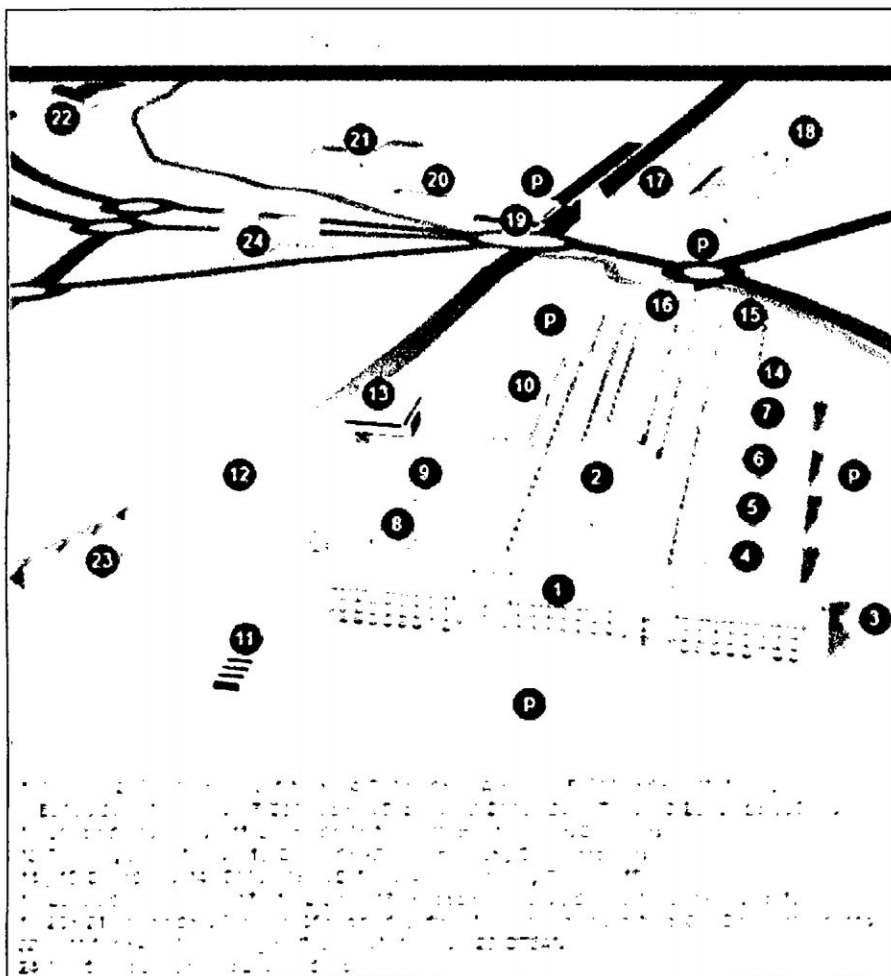
Mapa de la División Política de la Reyno de Navarra - España



Fuente: Oficina Técnica de Estadísticas UPNA - Pamplona 2003

Mapa N° 2

Mapa del campus de la Universidad Pública de Navarra - Pamplona



Fuente: Oficina de administración UPNA. Pamplona 2010.

FOTOS:

Foto N° 1

Panorama del Centro Historico de la ciudad de Pamplona - España



Fuente: Archivo fotográfico personal, Pamplona 2011.

Foto N° 2

Universidad Pública de Navarra - España



Fuente: Archivo fotográfico personal, Pamplona 2011.

Foto N° 3

Estudiantes de intercambio, máster y doctorado – Pamplona (España)



Fuente: Archivo fotográfico personal, Pamplona 2011.

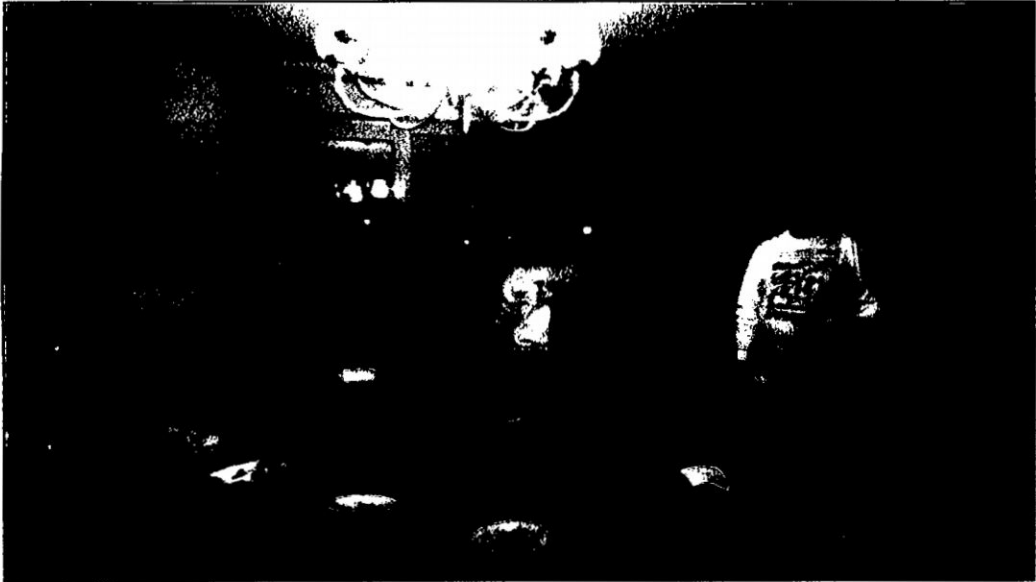
Foto N° 4

Participantes de grupos focales, estudiantes de máster – Pamplona



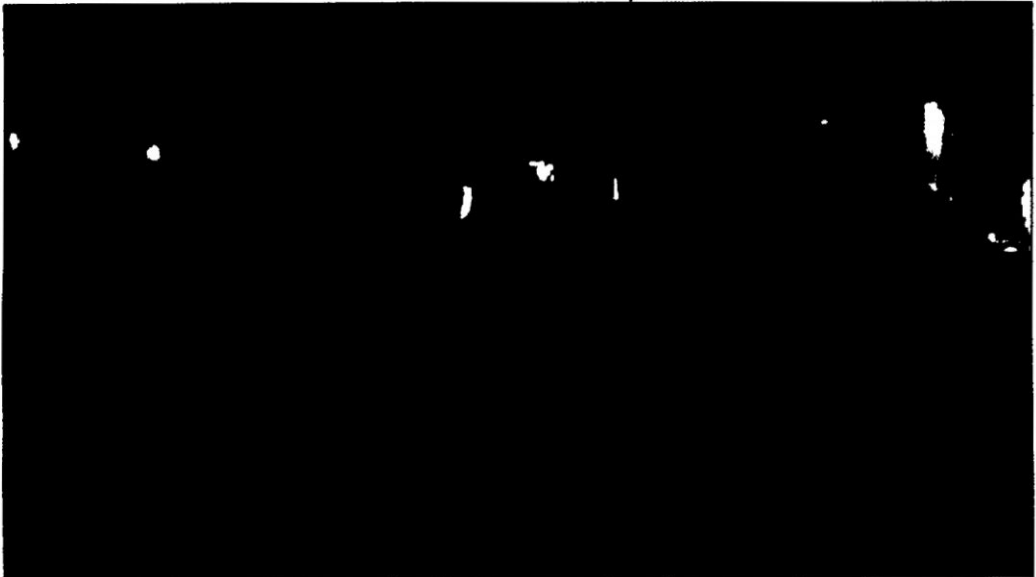
Fuente: Archivo fotográfico personal, Pamplona 2011.

Foto N° 5
Estudiantes de máster y doctorado en confraternidad – Pamplona



Fuente: Archivo fotográfico personal, Pamplona 2011.

Foto N° 6
Estudiantes de intercambio de Asia, Latinoamérica y Europa en confraternidad – Pamplona



Fuente: Archivo fotográfico personal, Pamplona 2011.

Foto N° 7
Aulas de la Universidad Pública de Navarra – Pamplona



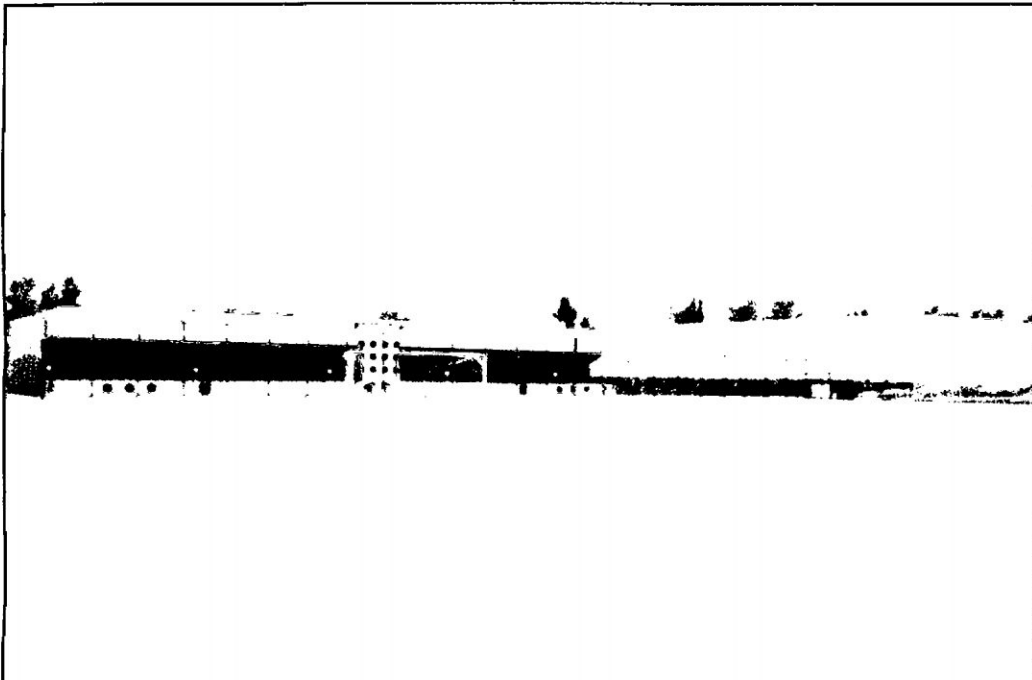
Fuente: Archivo fotográfico personal, Pamplona 2011.

Foto N° 8
Biblioteca de la Universidad Pública de Navarra – Pamplona



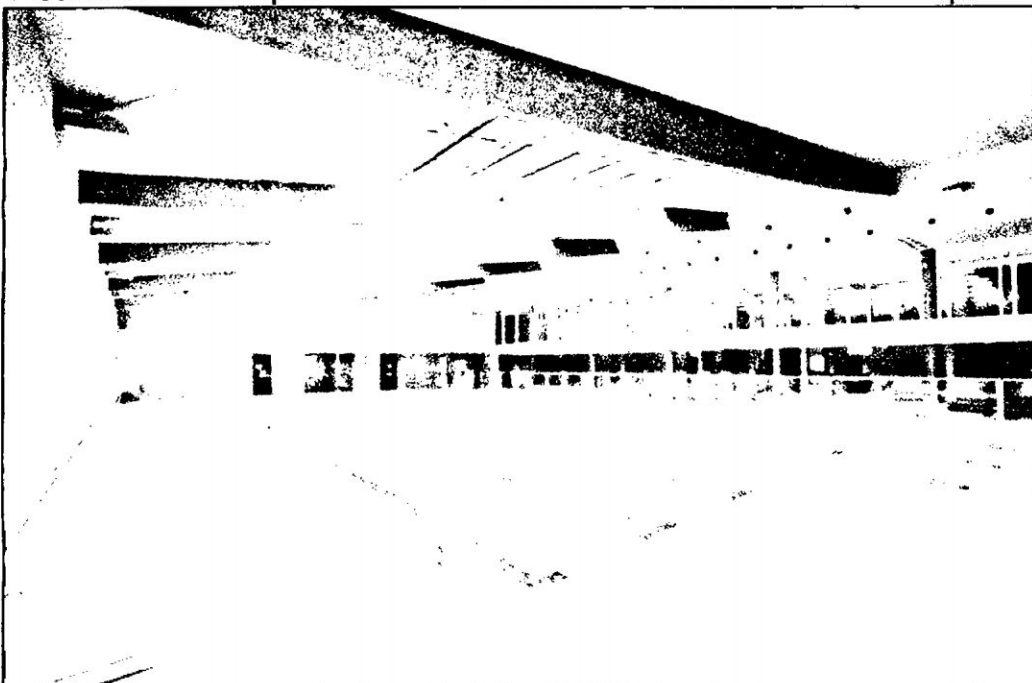
Fuente: Archivo fotográfico personal, Pamplona 2011.

Foto N° 8
Instalaciones deportivas de la Universidad Pública de Navarra –
Pamplona



Fuente: Archivo fotográfico personal, Pamplona 2011.

Foto N° 9
Piscina semi - olímpica de la Universidad Pública de Navarra – Pamplona



Fuente: Archivo fotográfico personal, Pamplona 2011.