

Proceso migratorio, identidad y trabajo académico de un grupo de científicos de la ex URSS en México

Processo migratório, identidade e trabalho acadêmico de um grupo de cientistas da ex-URSS no México

Isabel IZQUIERDO¹

RESUMEN:

En el artículo se muestran las tensiones que el proceso migratorio originó en la identidad académica de los investigadores que nacieron, se socializaron, se formaron y trabajaron en la ex URSS y que en la década de 1990 migraron hacia México. Y se muestran las maneras en que gestionaron y resolvieron dichas tensiones. Se utilizó el enfoque biográfico, a través del relato de vida, realizando entrevistas semi estructuradas. Los resultados muestran que las tensiones se plasmaron en sus prácticas docentes y de investigación, las cuales tuvieron cambios, pero también mantuvieron ciertos rasgos de *continuidad*. Ambas prácticas ya no son ni soviéticas, ni mexicanas, ahora aparecen como un híbrido en donde los elementos de una y de otra cultura académica, originaron una tercera, la cual representa una poderosa mezcla en la que los científicos enriquecieron sus propias prácticas de investigación y docencia, así como a la comunidad académica misma.

Palabras clave: científicos de la URSS, proceso migratorio, identidad académica, México.

RESUMO:

O artigo mostra as tensões que o processo de migração originou na identidade acadêmica dos pesquisadores que nasceram, socializaram, treinaram e trabalharam na antiga URSS e migraram para o México na década de 1990. E as formas em que eles gerenciaram e resolveram essas tensões são mostradas. A abordagem biográfica foi utilizada, através da história da vida, realizando entrevistas semi estruturadas. Os resultados mostram que as tensões foram refletidas em suas práticas de ensino e pesquisa, que tiveram mudanças, mas também mantiveram certas características de *continuidade*. Ambas as práticas não são mais soviéticas, nem mexicanas, agora aparecem como um híbrido, onde os elementos de uma e outra cultura acadêmica originaram um terço, o que representa uma mistura poderosa em que os cientistas enriqueceram suas próprias práticas de pesquisa e ensino, bem como a própria comunidade acadêmica.

Palavras-chave: cientistas da URSS, processo de migração, identidade acadêmica, México.

¹ Facultad de Estudios Superiores de Cuautla, Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

INTRODUCCIÓN

El artículo tiene el objetivo de develar las tensiones que el proceso migratorio originó en la identidad académica de un grupo de científicos que nacieron, se socializaron, se formaron y trabajaron en la ex Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) y que, en la década de los noventa, migraron hacia México. Expone los resultados de una investigación que se centró en las experiencias de migración de quince científicos (cinco mujeres y diez hombres) provenientes de cinco ex repúblicas de lo que fue la URSS (Armenia, Azerbaiyán, Georgia, Ucrania y Rusia) que llegaron a México y que se quedaron a trabajar en dos universidades públicas del país, en tres disciplinas: física, matemáticas y química. Los científicos participantes en el estudio fueron seleccionados de los registros ubicados en la base de datos del subprograma de Cátedras Patrimoniales (1991-2002) que implementó el gobierno mexicano a través del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), para atraer a personal altamente calificado al país.

El camino que se tomó para acceder a las experiencias de migración de los científicos fue el enfoque biográfico (Bertaux, 1993), a través del relato de vida, que siguiendo a Bertaux (2005), son “relatos de experiencia”. El análisis se centró en la narración de las representaciones de sus experiencias –a diferencia de las representaciones sociales de Moscovici (1979), en la investigación las representaciones fueron entendidas como “las construcciones mentales individuales o sociales que las personas se hacen de una realidad particular, los sistemas de sentido que orientan sus percepciones y su actuar” (Piret, Nizet y Bourgeois, 1996, p. 126)–. Se intentó mostrar que los sujetos migrantes tienen biografías, itinerarios biográficos diría Bertaux (2005). Sus historias no iniciaron en los noventa, con su llegada a México. Por este motivo, la posición de darle rostro a esta migración rompe con el carácter anónimo de los estudios sobre migraciones calificadas que se centran en la dimensión económica y que indagan el proceso migratorio como un evento de ganancias y de pérdidas de “cerebros”.

A diferencia de este último tipo de investigaciones, aquí se abordó la dimensión identitaria, retomando los estudios de la identidad social de Claude Dubar (2002) y Gilberto Giménez (2005) para llegar a lo que las especialistas en Educación Superior han llamado como identidad académica (García, Grediag y Landesmann, 2003), la cual integra el ser y el hacer. En la primera parte de esa dimensión –el ser– interés saber por ejemplo, cómo se socializaron y se formaron los científicos en la URSS, las maneras en que ellos se piensan a sí mismos como científicos formados en *un mundo* social determinado, en el *mundo* de lo que fue la ciencia soviética. En la segunda parte –el hacer–, la indagación se enfocó en conocer cómo se incorporaron al trabajo académico en aquella región y en México, las representaciones que ellos tuvieron sobre su trabajo académico y cómo estas representaciones se encontraron (o no) con el *mundo* académico en México. En ese sentido, en el estudio interés explorar cuáles fueron las tensiones que el proceso migratorio desencadenó en la identidad académica de los científicos, así como analizar las maneras en que las gestionaron y las resolvieron, a través de la puesta en marcha de las estrategias identitarias (Kasterszein, 1999; Camilleri, 1999).

Se partió de la idea de que el migrante puso en escena acciones que le permitieron actuar sobre las construcciones simbólicas de su identidad académica para ‘mantenerla’ y transformarla. Su accionar dependió de la coyuntura, contexto y situación en la que se encontró, adoptando distintas acciones en algún momento dado, dependiendo frente a quién estuvo o desde qué espacio y contexto se ubicó. Esas acciones fueron entendidas como estrategias identitarias, retomando a Kasterszein (1999, p. 30), se definieron como “un ensamble de acciones coordinadas para obtener una victoria, en el nivel interaccional y que es dinámica”.

En el estudio, se recurrió a las estrategias como una herramienta analítica que permitió hacer visibles las formas en que los científicos de la ex URSS inmigrantes en México pusieron en marcha acciones para resolver y gestionar las tensiones que les generó el proceso migratorio en su identidad académica. Otros autores (Kasterszein, 1999; Camilleri, 1999) ya han brindado una serie de estrategias identitarias que han resultado de sus investigaciones. En el caso del estudio que se presenta en este artículo, las estrategias que se identificaron fueron varias, destacando especialmente la estrategia que se llamó *amalgama*. Ésta se entiende como aquella acción de cohesión, que es flexible y dinámica y que los migrantes usaron para gestionar y resolver las tensiones que se les presentaron,

modificando y tratando de mantener la idea que tienen de sí mismos especialmente en su trabajo de investigación y docencia, de acuerdo al contexto y posicionándose de diferentes maneras en relación con los otros, en el nuevo contexto académico mexicano.

DE LA EX URSS 'PARA' MÉXICO

La emigración calificada de la ex URSS en los noventa cubrió casi todos los continentes (Strepetova, 1995). Algunos autores (Piskunov y Lenšín, 1992; Gokhberg y Nekipelova, 2002; Ganguli, 2014) afirmaron que esas corrientes migratorias se dirigieron principalmente a Estados Unidos, Israel y Alemania, pero también se incluyeron países como Reino Unido, Australia, Canadá, Nueva Zelanda y Japón, así como los países del mediterráneo y escandinavos (UNESCO, 1994; OECD, 1995; Rybakovsky y Ryazantsev, 2005; Latova y Savinkov, 2012), entre otros *destinos*. En Latinoamérica, también se ubicaron grupos de ingenieros, científicos, artistas y, en general, de diferentes profesiones de aquella región (Kudimov, 1992; Orlova, Streltsova y Skvortsova, 1994; Strepetova, 1995; Simanovsky, Strepetova y Naido, 1996; Moody, 1996; Izquierdo, 2015).

En el caso del estudio de la inmigración calificada en México, se mostró su relevancia desde los noventa, pero fue principalmente en el 2000, cuando se presentaron diversos estudios sobre el personal calificado nacido en el extranjero residente en el país, así como de la puesta en marcha de programas específicos nacionales y de agencias de cooperación internacional para atraer personal calificado a México, como por ejemplo el Programa Internacional de “Jóvenes Doctores Españoles a Universidades Mexicanas” en la década de 1990, el “Subprograma de Cátedras Patrimoniales de Excelencia” que se mantuvo durante la década de 1990 y principios del 2000 o el “Programa de Cátedras CONACYT para Jóvenes Investigadores”, cuya primera convocatoria se lanzó en el 2015 y las siguientes a partir 2017 (Izquierdo, 2010; 2011; Castaños, 2011; Roitman, 2012; Mendoza, Staniscia y Ortíz, 2016). La inmigración de científicos de la ex URSS al país, estuvo enmarcada en uno de dichos programas.

En 1991, el gobierno mexicano, a través del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), implementó el Programa de Apoyo a la Ciencia en México (PACIME), que tuvo como objetivo fundamental “incrementar, de manera significativa, el desarrollo y difusión de la actividad científica del país, aumentando en número y en calidad la planta nacional de investigadores” (PACIME, 1991, p. 19).

Uno de los subprogramas que se financió a través del PACIME fue el de Cátedras Patrimoniales. En ese subprograma, se planteó contratar a “profesores extranjeros visitantes, que tengan interés en desempeñar actividades docentes y de investigación en una institución mexicana por un año renovable a dos” (PACIME, 1991, p. 16). Muchos de los que llegaron al país no sólo renovaron sus estancias sino que se establecieron de manera permanente en México, tal como fue el caso del grupo de científicos de la ex URSS de este estudio. Del amplio registro de científicos que se identificó en la base de datos del subprograma de Cátedras Patrimoniales, se encontró a 261 registros (28 mujeres y 233 hombres) para el caso de los provenientes de la ex URSS, en el periodo de 1991-2001. Un poco más de la mitad de esos registros se ubicaron en las Ciencias Exactas, seguida de Aplicadas, Naturales y Tierra, apenas unos cuantos se encontraron en Salud y uno en Ciencias Sociales.

Se buscaron a los 261 registros en diversas páginas de Internet, entre ellas en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); en la base de datos del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT); en buscadores a nivel internacional, así como en el trabajo de campo para saber si permanecían en el país y en general, para conocer el estado de su estancia, retorno o movilización a otros espacios académicos. Una manera de acercarse a ese universo fue partiendo del supuesto de que aquellos que renovaron sus estancias fueron los que se habían instalado permanentemente en el país. De los 261 científicos, se encontró que 144 (15 mujeres y 129 hombres) permanecían en el país y estaban ubicados en las Ciencias Exactas (79), Aplicadas (45), Ciencias de la Tierra (9), Naturales (10) y Ciencias de la Salud (1).

EL PROCESO MIGRATORIO

La URSS tuvo su desarrollo tecnológico y científico más alto desde los treinta hasta finales de los sesenta, destacándose tres características en dicho periodo: el sistema de administración centralizada de los establecimientos de enseñanza superior y del sistema científico; la industrialización del país y el desarrollo científico militar, especialmente después de la Segunda Guerra Mundial y, finalmente, el inicio de la apertura en ciertas disciplinas y cierta liberalización ideológica (Graham, 1998). En esos años, el sistema económico basado en la planificación centralizada inició con los primeros síntomas de agotamiento.

El arribo de Nikita Krushchev al poder, en 1955, originó algunas perspectivas de cambio en la comunidad científica soviética. Por un lado, se permitió cierta liberalización ideológica con el desarrollo de áreas como la psicología, la genética y la economía y se mejoró el presupuesto hacia los laboratorios en los institutos de investigación. Por otro lado, existió también una continuidad; con la Guerra Fría, se reforzó el impulso del desarrollo científico militar, la investigación estuvo financiada en un 97% de los fondos proporcionados por el Estado a la ciencia nacional, la mayor parte de ese porcentaje fue dirigido al sector de la defensa militar.

Durante los ochenta, el gobierno soviético empezó a modificar la orientación de la ciencia, especialmente la que tenía que ver con el desarrollo militar. Lo que durante varias décadas le permitió al gobierno un soporte popular de legitimidad política, ya no funcionaba. Las elites soviéticas comenzaron a ver a la ciencia como algo “inútil”, en cambio la privatización empezó a ser usada para mantener la creencia de un futuro mejor. Con ello llegaron las reformas y los cambios en la estructura del sistema económico soviético, iniciando con la transformación de una economía de planificación centralizada hacia una de libre mercado y continuando con la privatización de la industria (Rabkin y Mirskaya, 1993). Por último, la comunidad científica sufrió un duro golpe con la caída del sector de la defensa cuando la URSS se colapsó porque la ciencia soviética prácticamente en su totalidad estaba basada justamente en el desarrollo militar (Yarsike y Gerber, 2005).

Al igual que las ideas y deseos de migración de los científicos, el desmantelamiento del aparato científico en la URSS no ocurrió de un día para otro, aunque éste fue un proceso que se plasmó de manera nítida y concreta en la migración de los científicos, especialmente en los primeros años de la década de los noventa –también llamada “segunda ola de fuga de cerebros”– (Graham y Dezhina, 2008, p. 24).

En general, los motivos de la migración de los científicos de esa región fueron descritos a través de tres tipos: el político, el nacional y el económico (Shevtsova, 1992). En la década de 1990, varios autores (Mindeli, s/f; Gokhberg y Nekipelova, 2002) resaltaron los aspectos económicos como la razón predominante. Cuestiones como la reducción del financiamiento a la ciencia, la caída de los salarios a los investigadores, el desmantelamiento de la infraestructura de los laboratorios e instituciones en educación superior y científicas, la caída del prestigio de la labor intelectual, la falta de oportunidades para desarrollar el potencial científico, entre otros, fueron las causas que integraron la llamada migración interna y externa de los científicos (Moody, 1996; Ivakhnyuk, 2006).

La falta de financiamiento a la ciencia se hizo notar hasta llegar a la reducción de los salarios o a la falta de pago de estos en los noventa. En plena crisis financiera, se encontró a científicos que pusieron en marcha estrategias para poder “sobrevivir” o como uno de ellos lo refirió: “todos buscábamos *caminitos*”. Uno de los “*caminitos*” fue diversificar su ejercicio laboral, tanto en la ex Unión Soviética como fuera de ella. En un reporte realizado a principios de los noventa, se encontró que algunos científicos “iban a comerciar” sus servicios a empresas intermediarias que se dedicaban a la reventa de cualquier tipo de mercancía; otra manera fue participar en las “asociaciones científicas” haciendo alianzas con “hombres de negocios y empresarios, con fines prácticos. Algunos de esos profesionales, por ejemplo, vendían programas de computadoras o daban servicios a las antenas parabólicas” (Gogol y Kucherov, 1994, p. 89). En el caso de los científicos del estudio, y para quienes tuvieron esa posibilidad, otro de los “*caminitos*” fue salir al extranjero durante ese periodo, esa fue también una manera de obtener recursos económicos; para los que se quedaron, lo que hicieron fue trabajar en varios “*proyektitos*” en el área militar.

Fue hasta que la crisis económica *tocó* directamente en la alimentación de los hijos de los científicos –trece de los quince entrevistados tenían hijos/as a la hora de decidir su emigración– cuando la situación se tornó “insostenible” y vivir en la ex URSS ya no fue una opción para ellos y sus familias ¿A dónde ir? El deseo de *destino* –entendido como el anhelo de migrar a Estados Unidos, tal y como varios de los científicos lo narraron en las entrevistas–, fue lo primero que afloró ¿Cómo hacerlo? ¿A través de qué recursos? En el siguiente apartado se muestra que el deseo de *destino*, no coincidió con la realidad de los científicos.

“VOY A VER QUÉ PASA”

En los relatos de los científicos, se encontró que algunos de ellos hicieron varios intentos para migrar a Estados Unidos, antes que a México. Así lo refirió uno de los científicos entrevistados: “Yo buscaba, como todos en ese tiempo, la posibilidad de irme a Estados Unidos”. Pero en estos casos resultó que, o no los aceptaron, o no les respondieron a sus cartas de solicitud, o bien, mientras estaban esperando la respuesta, les llegó primero la invitación de trabajar en México. La invitación a México venía acompañada del pago del boleto de avión y una vez que llegaban al país, algunos de los responsables de sus estancias aquí o quienes los habían invitado, les prestaron dinero mientras recibían su primer salario de las universidades adonde habían llegado a laborar. En ese sentido, México no sólo representó una “oportunidad” –en varios de los casos, la única “oportunidad” en esos momentos– para que los científicos pudieran salir de aquella región, sino que México también representó un *punte* académico para dar el “*brinco*” hacia su deseo de *destino*, dado que los científicos mantuvieron por varios años la idea de que podrían migrar hacia Estados Unidos.

Esto ya lo tenían claro un grupo de profesores quienes ya habían estado en el país con anterioridad y para quienes recibir la invitación para trabajar en México, fue todo menos circunstancial. En ese grupo se ubicaron algunos científicos quienes ya habían visitado el país en la década de 1980. Sus vínculos con México, se iniciaron con su participación en congresos y en la publicación de artículos con sus colegas mexicanos.

Además, se encontró otro grupo de científicos para quienes la cultura mexicana y el idioma español no eran tampoco “lejanos”. Por ejemplo, dos científicas estaban unidas en matrimonio con científicos mexicanos en Rusia, cuando eran estudiantes. En sus casos, la idea de venir a México resultó “de manera automática”. Una científica rusa lo resumió de la siguiente manera: “yo salí de Rusia porque me casé con un mexicano [...]. En aquel tiempo, él no se podía quedar a trabajar allá. Entonces nos venimos aquí a buscar trabajo. [...] Fue mi única opción, no probé en trabajar en algún otro lado. Me vine aquí como de manera automática por mi marido”. En otro caso, el papá de uno de los científicos ya estaba radicado en el país y él fue quien lo invitó a México. Por otro lado, se encontró a un científico que había trabajado en Cuba por “medio año” en la década de 1970, cuando las relaciones entre la URSS y Cuba estaban en su apogeo, así que había aprendido “un poco” de español y sabía “cosas” de México. Un investigador más fue invitado por uno de sus estudiantes mexicanos que había estudiado con él, en Rusia. El resto de los científicos no tenía ningún contacto con el país.

“ME QUEDÉ COMO MUDO”

Las primeras impresiones de los científicos a su arribo al país fueron de “*shock*” porque las representaciones que se habían hecho sobre México no coincidieron con lo que vieron a su llegada. El primer contacto con México les produjo tensiones de tal magnitud que, al contar los relatos de esas experiencias, se notó que los científicos abrían más los ojos e intentaban explicar con ademanes y gestos, lo que, al parecer, su propia voz no les permitía mostrar. Uno de los científicos lo narró así: “claro que yo sabía dónde estaba México, pero eso era más o menos igual como saber dónde está la luna, México era extraño y lejano. Yo

tenía dos asociaciones con México, cactus y sombreros”. Ciertamente, los científicos sabían dónde se ubicaba geográficamente el país, tal y como se puede “saber dónde está la luna”, pero ese conocimiento general y vago tuvo sentido para ellos hasta que llegaron al país.

Las primeras impresiones que los científicos relataron fueron en lo cultural. Las diferencias entre las formas de vestir, el tipo de comida y el idioma fueron algunos de los elementos del repertorio cultural mexicano que les impactó en sus primeros días de haber llegado al país. El choque con los dos primeros elementos –las formas de vestir y la comida– tuvieron que ver con las propias maneras en que los científicos concebían el vestido y el alimento en su propia cultura. El tercer elemento –el idioma– estaba relacionado no sólo con su desconocimiento del español y con ello, la imposibilidad de poder comunicarse con los *otros*, sino también con la sensación del silencio súbito, “me quedé como mudo” –reconoció un científico– para poder expresar sus emociones. Al no saber el idioma, difícilmente los científicos podían expresar esas emociones que emergían de sus experiencias visuales, olfativas y gustativas en el mismo momento en que éstas ocurrían y en el mismo idioma que las provocaba.

Otras impresiones que se encontraron en los relatos de los científicos fueron con respecto a las dimensiones de las ciudades y el ambiente. Desde que el avión iba aterrizando en la Ciudad de México, se fueron desdibujando esas representaciones del México polvoriento y desértico que se habían imaginado los científicos a través del cine mexicano revolucionario que vieron cuando eran jóvenes, tal y como un científico lo recordó: “me impresionó el tamaño del Distrito Federal [hoy Ciudad de México], pensé “he llegado a la ciudad más grande del mundo”. El ambiente distaba mucho de aquel país rural y la gente que fueron encontrando a su paso no eran pistoleros con sombrero o gente cantando de aquellas películas que veían en la ex URSS.

Sus llegadas a los nuevos espacios académicos en México, generalmente tuvieron el referente de la comparación con lo que ellos dejaron de tener en su país al momento de emigrar, es decir, en el periodo de crisis económica en los noventa, pero también con lo que ellos no tuvieron durante su formación en la URSS. Al narrar sus experiencias sobre sus estancias laborales, se referían a México como el país de las “oportunidades”.

Pero México también fue el país de las diferencias porque los científicos encontraron que, por ejemplo, no había “técnicos especializados”, que no había financiamiento directo a sus proyectos, ellos tenían que competir en el “mercado académico” para obtener recursos, pero éstas y otras diferencias fueron disminuyendo, al reflexionar sobre la valoración que se tiene por su trabajo científico en el país. En palabras de un matemático entrevistado: “Te valoran, eres especialista. Eso valora mucho la gente en México, no nada más, digamos, oficialmente, a nivel del CONACyT, cualquier persona sí te ve, estás aquí, pues sabe que eres científico, inmediatamente está la imagen de que estás aquí para contribuir”.

Además de la alta valoración por su trabajo científico en México, también se encontró otro elemento, al cual los científicos le dieron un significado muy especial: la ciencia era/es su “vida”. Los entrevistados no se podían imaginar como otro tipo de sujetos, un “vendedor”, un “guardaespaldas”, “entrar a los negocios”, “trabajar en el banco”. La ciencia tuvo un *enraizamiento* identitario en los sujetos del estudio, ya que no sólo migraron para resolver su situación económica, sino también en busca de su lugar en el *mundo*, en busca de su pertenencia a nichos académicos en donde desarrollar su trabajo académico. Con el paso del tiempo, esos espacios de pertenencia se tejieron en y desde México.

“ALGUNAS COSAS SÍ CAMBIARON”

Para los científicos participantes en el estudio, un buen docente y un buen investigador en la Unión Soviética era aquél que “sabía de todo”, “le podías preguntar cualquier cosa y sabías que te iba a responder”, “eran unos sabios, no sólo sabían de su disciplina, también sabían de música, de arte”; se “comprometían” y “no les importaba la remuneración económica”. Eran catalogados como los “grandes maestros”, las “estrellas mundiales”, los “*vicediós*”, se caracterizaban por ser “extremadamente amables” y “comprensivos”, enseñaban “el amor por la ciencia”, eran respetados por sus alumnos e integraban un conjunto importante, como el grupo de académicos que formaba y guiaba a los

futuros científicos del país soviético. Todas esas idealizaciones del ser docente y del ser investigador adquirieron otros matices, en la medida en que los participantes ejercieron sus actividades docentes y de investigación en México. En sus relatos, se identificaron nuevas maneras de desarrollar su trabajo pero también, *continuidades*, es decir prácticas e ideas que se habían tratado de sostener a través del tiempo y que tuvieron sus orígenes en las maneras cómo este colectivo fue socializado y formado en la ex Unión Soviética.

El trabajo en la docencia

La división entre la docencia y la investigación estuvo muy presente en las instituciones educativas soviéticas, desde la creación de la URSS, impactando en la socialización, la formación y el trabajo académico de los científicos. Uno de los más fervientes promulgadores de dicha separación fue Kliment Timiriázev (1843-1920), quien además defendía que “el éxito de la ciencia (y la tecnología) es imposible sin la emancipación del científico moderno de sus obligaciones como maestro”. Más adelante, “Nikolai Gorbunov (1892-1937), probablemente el *patrón* de la ciencia más influyente en los círculos bolcheviques, estuvo de acuerdo en que los institutos de investigación eran la mejor y más progresiva manera de organizar la ciencia. Él jugó un rol crucial en diseñar las primeras políticas soviéticas en ciencia y tecnología” (Kojevnikov, 2004, pp. 24-25). La división entre ambas actividades estaba muy bien delimitada en la ex URSS. Si los futuros científicos querían dedicarse solamente a la investigación, el camino laboral eran los institutos; en cambio, en las universidades, la actividad docente era la prioridad, tal y como se puede observar en el siguiente relato de uno de los participantes:

La investigación me gusta más ¿Por qué? Es muy difícil dar una respuesta única. Creo, yo creo que yo estoy mejor capacitado para hacer investigación, es algo que tiene más que ver sobre mí, sobre el trabajo que he realizado, la investigación me gusta más. Yo doy clases, en este momento doy un semestre por año. En Rusia, es interesante, yo no tuve que dar clases, yo tuve esa posibilidad cuando eran las escuelas científicas pero solamente eran por un mes pero, no como en las universidades, ahí sí tenías que dar clases. Muchos de mis amigos tenían posiciones de profesores en las universidades, ellos sí tenían que dar clases, yo no, yo era investigador. Yo era responsable de un departamento y en ese departamento hacíamos investigación. Yo no tenía tiempo de dar clases pero, además, no era mi trabajo porque yo era un científico no un profesor de universidad.

A su llegada a México eso cambió, ya que fueron contratados en la categoría de Profesores Investigadores de Tiempo Completo (PITC) en las universidades públicas. Desde dichos espacios académicos, ahora debían también dedicarse a la docencia, por lo que aparecieron tensiones con respecto a su quehacer docente. Esa tensión se originó desde la formación y al trabajo que los científicos realizaron en la URSS, debido a que los científicos entrevistados habían sido formados para ser investigadores y trabajaban en institutos de investigación.

En la ex URSS, los entrevistados tuvieron interacción con la formación de jóvenes científicos, pero primordialmente a través de seminarios cortos, en escuelas científicas y en el desarrollo de proyectos de investigación. En los relatos anteriores, se pudo observar que la interacción de los científicos con la “docencia”, fue diferente de la manera en que la entendemos y la ejercemos en México. La idea que brindaron los científicos sobre la “docencia” no es la de dar clases, estar frente a un grupo “con mucha gente” –en el país estos grupos se ubican, generalmente en el nivel de licenciatura, en especial en la universidad más grande del centro del país, en donde varios participantes de este estudio laboran-. Desde el contexto de sus experiencias en la URSS, sus ideas de la docencia apelaron al proceso formativo directamente en la investigación. Las experiencias que los científicos tuvieron sobre la “docencia” en la URSS fue de trabajar de manera individual con cada uno de sus estudiantes de posgrado en el desarrollo de sus tesis, en un proyecto específico de investigación, en México eso cambió y los científicos han adoptado diversas acciones para resolver ese tipo de cambio.

Por ejemplo, algunos resolvieron dar clases frente a un grupo grande de estudiantes en el nivel de licenciatura porque ahí pueden escoger a los mejores estudiantes que serán sus tesis en el futuro; otros sólo brindan seminarios en el nivel de posgrado porque en esos

espacios es donde pueden trabajar mejor y en donde se sienten más cómodos. La puesta en marcha de las diferentes acciones hace pensar en los esfuerzos que los científicos realizaron para gestionar una tensión que tuvo que ver con la idea que ellos tienen sobre sí mismos: “yo era un científico, no un profesor de universidad” y que al mismo tiempo, apeló al reconocimiento y valoración de los *otros* a través de la formación de tesis. Pero, en todo caso, se dio un proceso de aprendizaje de las nuevas prácticas docentes que deben realizar en las universidades mexicanas:

En mi país la ciencia estaba basada en el entusiasmo, los jóvenes tenían más entusiasmo en la escuela y eso era suficiente para estudiar. Aquí no, con entusiasmo tú no puedes convocar a un alumno para que asista al seminario, ese comportamiento así, solamente basando en entusiasmo, lo encuentras muy poco. Y eso fue una dificultad para mí, hasta que yo entendí que debo *estimular*, pues, un poco de otra manera, un poco de manera mercantil, no sé cómo decirlo. A lo que me refiero es, por ejemplo, yo tengo proyectos, ahora yo entendí, entendí hasta el final. Entonces, les doy beca, trato de hacer este tipo de *estímulo* para ellos pero combinado con el trabajo, con el esfuerzo en la ciencia. Es decir, participan en mi proyecto, digamos, solicito beca a “X” por ejemplo ¿No? Uno de los proyectos de aquí, me dan 26 mil para una beca para un alumno de licenciatura, 26 mil. Le digo, “X tienes que escribir esa tesis”. Entonces para evitar especulaciones, yo hago de la siguiente manera: “aquí está la beca aprobada, pero para que esa beca pase a tu bolsa tiene que aquí estar la tesis por escrito”. [...] Ese tipo de cosas las entendí y funcionan. Los estudiantes ya saben que no reciben dinero si no tienen resultados.

En el relato anterior, se conjugaron, por lo menos, dos experiencias basadas en la diferencia, la que el profesor tuvo en la URSS y la que tuvo con sus estudiantes en México. Ante la diferencia que pareció emerger entre la interacción de ambas culturas académicas, ¿Cómo resolvió esa tensión el científico? La resolución pasó, primero, por una reflexión del propio científico. Esa reflexión estuvo acompañada de un aprendizaje de prueba y error. La práctica docente que surgió de ese aprendizaje fue un entendimiento entre él y los *otros*, sus estudiantes. “Ese tipo de cosas las entendí y funcionan. Los estudiantes ya saben que no reciben dinero si no tienen resultados”. El cambio de dicho aprendizaje por parte del entrevistado radicó en una “combinación” entre el “entusiasmo” y el “*estímulo*” económico que al profesor le funciona cuando lo aplica a sus estudiantes.

Para el caso de la *continuidad* de las prácticas docentes de los científicos, ésta no tuvo que ver con una reproducción que pasó rígida y directa de la ex URSS a México. La *continuidad* de las prácticas docentes de los científicos tuvo que ver con el esfuerzo que ellos hicieron para preservar ciertos elementos provenientes de las experiencias de cómo ellos fueron formados por sus maestros en la URSS. Esa *continuidad* se pudo advertir a través de tres prácticas docentes que los científicos refirieron: enseñan “la parte profunda” del problema, evitan la memorización y estimulan la crítica:

Hay una diferencia técnica, ahora podemos usar, como por ejemplo proyector, podemos usar micas, transparencias y podemos usar la computadora pero, por ejemplo, mi clase es de la misma manera. En mis clases, yo trato de explicar la base, porque la idea general, tratando de poner muchas fórmulas, muchas fórmulas, mencionando todo, todo, es una locura. Mi filosofía es presentar qué es lo fundamental, qué es importante para su estudio, si alguien quiere saber detalles, él, después puede pedirte “envíame este artículo, yo quiero estudiar esto”. Esto es influencia de mis maestros, ellos siempre enfatizaban la parte profunda de una materia concreta ¿Qué es? ¿Por qué es interesante? ¿Por qué es tan importante?

Traté de hacer algo en educación sistemática para que el estudiante no memorice, [...], ahí la ventaja del sistema soviético fue que no nos enseñaban a memorizar, vamos, Física Cuántica ¿Qué vas a memorizar? [...], como decían nuestros profesores, no es la suma de conocimiento memorizado sino es la actitud hacia el conocimiento, eso sí les estoy enseñando. [...], estos chicos no digo que van a revolucionar la ciencia mundial, pero esa actitud estoy enseñando ¿No? “Mira, piensa, crítico, mira, hicieron esto ¿No tienen nada? Críticalo ¿Por qué hicieron eso?”

En la enseñanza de “la parte profunda” del problema, la no memorización y la estimulación por la crítica que los científicos dijeron implementar en su quehacer docente, se pudo rastrear la influencia de sus maestros, entendida como “la actitud hacia el conocimiento”. Si bien los científicos hicieron un esfuerzo de *continuidad* para implementar las prácticas docentes que aprendieron de sus maestros en la URSS, estas también cambiaron desde el

contexto mexicano y tuvieron que ver con las maneras en que los científicos resolvieron y gestionaron las tensiones que les produjo la docencia desde el aquí y el ahora, es decir, en México y en su presente, tal y como lo refirieron en la siguiente trilogía de citas:

En mi universidad, nosotros siempre tuvimos exámenes orales ¿Cómo eran? Tu entras al auditorio, ahí está un profesor, hay boletos en la mesa, tu no conoces su contenido, entonces, al azar, eliges uno, ves el tema que contiene y lo preparas ahí mismo y vas a contestar oralmente, en este caso el profesor puede ver qué es lo que sabes o no. [...]. No había esas cosas que aquí hay como los exámenes de varias opciones, eso no te enseña a pensar, te enseña a adivinar y ser adivino no es lo mismo que ser científico. Yo por ejemplo, en mis alumnos, yo sí adopté el sistema de exámenes de la Unión Soviética, sí, les doy examen escrito pero, luego, yo tengo el examen oral con cada uno de los alumnos y pues, no les gusta mucho eso porque cuando uno de repente parece que tiene 10 y después de hablar conmigo, sale con 5 y entonces, sí les provoca rabia eso, pero yo creo que es muy importante que el sistema te forme como un ser pensante y no simplemente como un ¿Un qué? Un extra para apretar teclas de computadora.

Un problema con los estudiantes que encontré es que no pueden expresarse y por eso introduje un seminario para estudiantes, por muchos años yo tuve ese seminario para estudiantes, yo explicaba cosas, hablamos y con el tiempo ellos hacían presentaciones frente a mí, así es como las cosas funcionan, así fue como yo me eduqué, pero aquí los estudiantes no tiene la experiencia de expresarse [...]. En Rusia era parte de tu educación, a partir de la *primaria*, tú vienes al pizarrón para escribir tus cosas, no solamente el profesor escribe cosas, cada estudiante debe hacer eso, la tarea, todo el mundo prepara la tarea, van al pizarrón, presentan esa tarea y explican.

Aquí cuando escriben no pueden hablar, yo siempre practico con ellos a que salgan al pizarrón para resolver problemas y que me expliquen qué hacen y cómo, eso los hace más críticos con su trabajo y con los demás. Entonces, siempre de un lado, de lado izquierdo [del pizarrón] pongo problemas y después ellos vienen a resolverlos, pero cuando los resuelven, no abren la boca para decir algo y yo les digo “mira y ¿Por qué le hiciste así? Yo no digo que es incorrecto pero ¿Por qué?”, no responden. En la URSS, siempre tú salías al pizarrón y tenías que resolver un problema, tú tenías que hablar y decir por qué de aquí, pasas para acá, por qué eso debe ser así. Aquí mis alumnos resuelven bien pero no hablan, “¿Pero por qué hiciste eso? No hablan. Yo, cuando pregunto, no los dejo en paz, si antes no me contestan algo, por lo menos. Yo siempre les digo “mira, no importa que te equivoques, estás estudiando, lo único que quiero es que me expliques por qué debe ser así”. En matemáticas debes explicar por qué pasas de este renglón a este otro renglón, tienes que decir por qué ese paso debe ser así.

En sus relatos, los científicos hicieron notar el peso de sus experiencias de formación en la URSS y develaron ciertas ideas de cómo debería ser la docencia en México. Al comparar sus experiencias con lo que encontraron en México, las tensiones se hicieron más evidentes, las maneras en que los científicos resolvieron las tensiones fueron a través de la implementación de estrategias que apelaron a su aprendizaje en la ex URSS, pero con ciertas variaciones o cambios.

Esas variaciones –dar al mismo tiempo dos exámenes, el escrito (el cual se realiza en México) y el oral (que se llevó a cabo en la URSS); iniciar un espacio de socialización del conocimiento para brindar confianza a los estudiantes y que “con el tiempo”, ellos también realicen las prácticas de presentación oral (aquí hay un elemento que tuvo que ver con el carácter pausado que el científico imprimió en su estrategia); solicitar explicaciones hasta obtener respuestas (la persistencia docente)–, en su práctica docente en México estuvieron auxiliadas por los recursos materiales y simbólicos a los que los científicos accedieron en sus nuevos espacios académicos. Esos cambios y recursos, desde luego, fueron influidos y enriquecidos por la interacción y socialización que ellos han tenido con los *otros*, en este caso con sus estudiantes en el país.

El trabajo en la investigación

Al igual que en su quehacer docente, en sus prácticas de investigación de los científicos se encontraron también *continuidades* y cambios pero a diferencia de aquella, en ésta se acentuó el despliegue del aprendizaje entre el “allá” y el “aquí”; además, mientras en la primera se hizo un esfuerzo por implementar las maneras en las que ellos fueron formados por sus maestros, en la segunda, el esfuerzo se centró en el rescate de sus propias experiencias laborales –para el caso de quienes las tuvieron–.

Los cambios estuvieron relacionados con las condiciones laborales en las instituciones en las que ellos se incorporaron, con la posibilidad de poder viajar para presentar sus investigaciones en congresos e iniciar colaboraciones de trabajo en diferentes partes del mundo con la comunidad científica a nivel internacional fueron experiencias nuevas en la vida académica de los participantes en el estudio:

Aquí obtuve muchos contactos, más contactos que antes que yo estaba en Rusia. Mi primer año en México, yo viajé 4 o 5 veces por conferencias, fui a Estados Unidos, Inglaterra, Italia. Y en este caso, yo trabajaba en Inglaterra y allá fui dos veces por un mes con X, él es miembro de la *Royal Society* y nosotros tuvimos muy buena colaboración. Cuando fui a Estados Unidos tuve muy buena colaboración. Así es como se hace la ciencia, con colaboraciones internacionales, y por eso ahora mi nivel de colaboración es amplia e internacional, eso sí cambió.

Además de los viajes y las colaboraciones internacionales, algunos de los científicos tuvieron que cambiar sus temas investigación –más no la disciplina– porque fue una solicitud que les hicieron al llegar al país o porque ellos tomaron dicha decisión previendo que las condiciones en los centros de trabajo a donde habían llegado eran más favorables para, por ejemplo, trabajar en cuestiones aplicadas o teóricas, según la situación en la que se encontró cada uno de los participantes. Así lo relató el siguiente participante:

Yo cambié mi tema de investigación, yo cambié aquí y empecé a trabajar en estado sólido, aquí trabajo en temas de superconductividad y teoría de metálicos, esos son ahora mis temas. Tuve que cambiar porque fue necesario para tener este trabajo. Cambié antes, cuando estaba en el Instituto de Física, primero me dijeron que escogiera el tema que quisiera pero, después X pensó que en ese momento yo tenía que seguir en otro tema y él me transfirió a otro departamento, al departamento de estado sólido en el instituto de Física. Debo decir que para mí fue también interesante trabajar en súper conductividad, después de que acepté trabajar en ese tema, fui aceptado con ese tema en el Instituto. El tema me gustó, sí me gustó pero yo también continué algunas cosas con teoría de grupos también, sí, continué trabajando, no mucho, pero, sí. Por ejemplo, hasta ahora estoy muy interesado en el principio [de exclusión] de Pauli, es un principio fundamental de Física Cuántica.

La cita anterior correspondió a un científico que nació en la década de 1930, quien fue jefe de un departamento en la URSS. Al llegar a México, cambió su tema de investigación para ser admitido en la institución y en el departamento a donde llegó. En el relato se pudo advertir el cambio y la *continuidad* en las prácticas de investigación del científico; si bien él aceptó trabajar en un nuevo tema, también decidió *continuar* con otro que él desarrollaba antes de llegar al país, es decir, trajo a su presente el cúmulo de experiencias en investigación que obtuvo en la URSS. Esto último presentó una diferencia con algunos científicos que no contaban con experiencia laboral antes de llegar a México pero, tal y como se observa a continuación, también hicieron presente su flexibilidad en su trabajo de investigación:

Allá yo trabajé como alumna, aquí ya trabajo como científica, tengo mis propios alumnos. Aquí tuve que preocuparme de cómo conseguir dinero y cuando eres alumno, eso no te importa. Algunas cosas sí cambiaron aquí, aprendí a tener mi propio grupo, administrarlo, a conseguir financiamiento, a conseguir becas. Es que tengo 10 alumnos que trabajan conmigo y que están en diferentes niveles, tuve que aprender cómo organizarlos. Por ejemplo, tengo nada más, digamos, un equipo de reacción, un cromatógrafo, un equipo de medición, tuve que ver de qué manera todos pueden avanzar, ver que nadie se *atone* y que no hagan el mismo trabajo y que cada uno tenga su tema de acuerdo a su nivel pero, digamos, tengo que ver que, con los trabajos que hacen los alumnos de licenciatura, nosotros hacemos publicaciones a nivel internacional, pero para llegar a eso tienes que proponerles temas interesantes, no cualquier cosa, tienes que pensar muy bien el tema, el tema debe ser importante, yo soy muy cuidadosa con eso [...]. Yo cuando llegué no me dejaron trabajar con lo que yo estaba haciendo, me dijeron “ah, bueno, tú sabes trabajar sobre catálisis heterogénea y nosotros necesitamos que hagas sobre esto” y cambié de tema. Seguí en la química, en la catálisis, pero me dijeron “queremos que hagas esto, nos interesa esto”. Más o menos hice lo que ellos querían porque vi la forma para hacer lo que ellos querían y lo que yo quería. Y lo que estoy haciendo *ahorita* no es lo que hice en el doctorado, ya es otra cosa más pero, tiene algo de relación, todo eso es catálisis y como allá, ya había trabajado con sólidos en la *maestría* [en la formación de cinco años] y luego, en el doctorado, con otros sólidos y luego con catálisis homogénea, ya tenía la experiencia para abordar otro tema [...]. Ahora, trabajo independientemente de nadie entonces,

para eso también necesitas saber, para eso necesitas aprender. Yo antes, por ejemplo, allá, pues como estaba de nivel de alumna de doctorado empecé a trabajar pero siempre tenía a quien preguntar, alguien que te decía cómo hacerle, que te ayude a cómo escribir, cómo redactar, todo eso. Aquí ya lo tuve que hacer sola, ya no tuve a nadie a quien preguntar, prácticamente a nadie. Entonces, pues, poco a poco, por eso empecé desde [SNI] Candidato [la científica tiene el nivel III, el cual dijo que lo obtuvo a los 47 años de edad, actualmente tiene 50 años] porque tuve que aprender a escribir un buen proyecto, aprender a escribir un artículo, aprender a contestar a los réferis de ese o aquel artículo.

El relato anterior es de una científica que nació en la década de 1960, quien no tuvo las experiencias del científico que nació en 1930, porque mientras el primero emigró al país siendo un científico consolidado, ésta llegó como investigadora principiante. La participante prácticamente terminó su doctorado y emigró a México, “allá yo trabajé como alumna, aquí ya trabajo como científica”. La diferencia que se hizo en el relato es importante no sólo porque marcó el fin y el principio de una etapa de formación –la cual coincidió, en su caso, con la interacción de dos procesos, uno estructural y otro que implicó al sujeto: la disolución de la URSS y la migración– y de una manera en que la participante se nombró a sí misma, “científica”, sino porque brindó algunas formas en que fue aprendiendo a ser “científica” en México, “aprendí a tener mi propio grupo, administrarlo, a conseguir financiamiento, a conseguir becas”. Esos nuevos aprendizajes, “proponerles temas interesantes” a sus alumnos, ser cuidadosa para pensar un tema “importante”, ser independiente y “aprender a escribir un buen proyecto, aprender a escribir un artículo, aprender a contestar a los réferis de ese o aquel artículo”, fueron cambios que permitieron un proceso de reconstrucción de su identidad académica porque pasó de ser estudiante a ser “científica”. En ese sentido, se puede argumentar que los espacios académicos en México no sólo permitieron a los participantes proseguir con el trabajo científico que ya no les fue posible desarrollar en la ex URSS es decir, *continuar* con su hacer en la ciencia sino que contribuyó a la reconstrucción de su identidad académica.

En el ejemplo anterior, la científica desplegó una serie de aprendizajes que había obtenido en su formación “allá”, en la URSS, pero fue “aquí”, en México, donde puso en práctica ese aprendizaje. En el despliegue del aprendizaje entre el “allá” y el “aquí”, sus prácticas en investigación ya no son –al igual que en la docencia– ni *enteramente* soviéticas ni *enteramente* mexicanas, ya son, como ella misma lo dijo, “otra cosa más”, es decir, ha habido cambios. Pero también, se advirtieron *continuidades* que se reflejaron cuando la científica *tejió* un vínculo entre su pasado y el presente en su labor de investigación y admitió que “tiene algo de relación”. Si como uno de los científicos también explicó en entrevista, “la ciencia no empieza cuando te doctoras, sino hasta unos años después”, evidenciaría que el ejercicio de la práctica de investigación, para el caso de los científicos jóvenes como el ejemplo del relato anterior, se desarrolló y consolidó en México. Significaría que esos jóvenes tienen una identidad académica más acentuada por la relación de repertorios entre la cultura científica soviética y la mexicana.

En todos los relatos de los participantes del estudio, se encontraron indicios de reconstrucción de identidades a través del reconocimiento que los científicos hicieron sobre la idea del cambio en sus prácticas de investigación. Una muestra de ello fue cuando utilizaron el “allá” y el “aquí” como una forma de representar esos cambios. Esa forma narrativa indicó la capacidad de gestión de los científicos para el reconocimiento de los requerimientos de los *otros* y de los intereses de ellos mismos. En esos casos, la toma de decisión tuvo que ver no sólo con aceptar el trabajo que los *otros* les solicitaron –es decir la respuesta a las exigencias de una institución, un “jefe”, un subprograma–, sino también de la implementación de ciertas estrategias que les permitiera cierta coincidencia o acercamiento a sus propias necesidades e intereses en los nuevos espacios académicos mexicanos en los que se instalaron.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

En el estudio se encontró que si bien la migración de científicos de la ex URSS hacia Estados Unidos, Israel y Alemania ha acaparado la atención de los especialistas para su estudio, no

significa que estos grupos sólo hayan emigrado a dichos países, también se encuentran en otras regiones, quizá menos visibles desde el punto de vista cuantitativo pero sin duda importantes, no sólo por la forma en la que llegaron a esos espacios académicos –algunos países implementaron o trataron de llevar a cabo subprogramas o programas específicos de atracción de científicos de aquella región, tales como México y Chile–, sino también porque este tipo de migraciones rompió con el esquema interpretativo que desde hace varias décadas se ha desarrollado en el estudio de las migraciones de científicos en Latinoamérica: las migraciones “*sur-norte*”, es decir, el estudio de científicos e ingenieros latinoamericanos que migran hacia países como Estados Unidos o Canadá, por ejemplo.

La migración de científicos de la ex URSS hacia países latinoamericanos –migraciones que podrían considerarse, en el esquema binario tradicional anterior, pero al revés, como migraciones “*norte-sur*”– muestran distintas experiencias, otros espacios académicos y diferentes desplazamientos geográficos en el mundo de la migración internacional calificada que debe también ser estudiada. Este tipo de movimientos pone de relieve los espacios y las comunidades académicas latinoamericanas como puntos de atracción, ya sea como *puentes* para dar un “*brinco*” a otros espacios académicos, pero también como lugares en donde el trabajo científico de los inmigrantes se torna para ellos y para las sociedades en donde instalan sus espacios de “*vida*”, no sólo posible, sino también fructífero.

La migración de los científicos a México fue una “oportunidad” de acercarse a su deseo de *destino*, un *punte*, pero con el paso del tiempo fue, también, la posibilidad de continuar con el desarrollo de su “*vida*” académica desde espacios latinoamericanos. En los relatos de los científicos se encontró que a la ciencia la representaron como a su propia “*vida*”, lo anterior permite pensar a su migración también como una búsqueda identitaria, la búsqueda de pertenencia a nichos académicos a donde pertenecer.

Se puede decir que la migración de los científicos de la ex URSS no solamente fue para resolver su situación económica, las diversas acciones que los científicos pusieron en marcha para concretar sus desplazamientos, brindaron elementos para considerar que la migración también fue un camino de búsqueda y de gestión de su identidad académica, aquella que había sido puesta en tensión con el colapso del sistema científico-tecnológico de la ex URSS, cuando su trabajo ya no fue necesario, pero en México sí fue requerido y, a decir de los propios participantes, “valorado”.

Los científicos tuvieron diferentes tipos de acercamientos con México, las cuales, a su vez, revelaron distintos itinerarios migratorios: el itinerario del descubrimiento, es decir de aquellos que no sabían *nada* sobre el país y se fueron acercando con miedo y con sorpresa; el itinerario de las redes, de quienes ya tenían ciertos vínculos con científicos mexicanos y los fueron consolidando a través del tiempo; el itinerario que resultó “de manera automática”, esto tuvo que ver con las científicas que vieron su migración a México como una experiencia inherente al momento que estaban viviendo, abrigadas por sus maridos mexicanos y de su familia extensa; el itinerario *conocido* en la lejanía fue de aquellos científicos que ya tenían referencias de la cultura mexicana, ya sea porque sus padres o sus estudiantes se encontraban laborando aquí o porque ellos mismos habían laborado en países cercanos a México, como el caso de un científico que trabajó en Cuba en los setenta. Si bien el deseo de *destino* migratorio de algunos de los científicos no coincidió con su realidad y, al final, no se concretó, sus experiencias en México nos brindaron una excelente oportunidad para mostrar que las ‘*corrientes*’ migratorias de aquella región tuvieron otros anclajes en países latinoamericanos como México, pero que no habían sido estudiadas hasta ahora.

Una vez instalados en los nuevos espacios académicos, las tensiones que se identificaron en su identidad se plasmaron en sus prácticas tanto docentes como de investigación, las cuales tuvieron cambios, pero también mantuvieron ciertos rasgos de *continuidad*. Mientras en la primera (la docencia), se hizo un esfuerzo por implementar las formas en las que ellos fueron socializados y formados por sus propios profesores, en la segunda (la investigación), el esfuerzo se centró en el rescate de sus experiencias laborales que tuvieron en aquella región. Ambas prácticas ya no son ni soviéticas, ni mexicanas, a través de la puesta en marcha de la estrategia amalgama, ahora dichas prácticas aparecen como un híbrido en donde los elementos de una y de otra cultura académica, tanto la de origen como la de *destino*, originaron una tercera, la cual representa una poderosa mezcla en la que los científicos enriquecen sus propias prácticas de investigación y docencia, así como a la comunidad académica misma.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERTAUX, Daniel (1993) “La perspectiva biográfica: validez metodológica y potencialidades” (149-171). En: MARINAS, José Miguel y SANTAMARINA, Cristina (eds.) *La historia Oral: métodos y experiencias*. Madrid: Editorial Debate.
- BERTAUX, Daniel (2005) *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Bellaterra.
- CAMILLERI, Carmel (1999) “Identité et gestión de la disparité culturelle: essai d’une typologie” (85-110). En: CAMILLERI, Carmel, KASTERSZTEIN, Joseph, LIPIANSKY, Edmond Marc, MALEWSKA-PEYRE, Hanna, TABOADA-LEONETTI, Isabelle y VÁSQUEZ, Ana (eds.) *Stratégies identitaires*. Paris: Presses Universitaires de France.
- CASTAÑOS, Heriberta (2011) *Oleadas de migrantes científicos en México. Una visión general*. México: UNAM.
- DUBAR, Claude (2002) *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- GANGULI, Ina (2014) “Scientific Brain Drain and Human Capital Formation after the End of the Soviet Union”, *International Migration*, vol. 52, p. 95-110.
- GARCÍA, Susana, GREDIAGA, Rocío y LANDESMANN, Monique (2003) “Los académicos en México. Hacia la constitución de un campo de conocimiento 1993-2002” (115-252). En: DUCOING, Patricia (coord.) *Sujetos, actores y procesos de formación*. México: COMIE.
- GIMÉNEZ, Gilberto (2005) “Materiales para una teoría de las identidades sociales” (18-44). En: GIMÉNEZ, Gilberto (coord.) *Teoría y análisis de la cultura*. México: CONACULTA.
- GOGOL, Nikolay y KUCHEROV, Valeri (1994) “Rusia: la ciencia está mal pero... los científicos no se apresuran a emigrar”, *Ciencia y Desarrollo CONACyT*, vol. XX, n° 115, p.88-90.
- GOKHBERG, Leonid y NEKIPELOVA, Elena (2002) “International Migrations of Scientists and Engineers in Russia”, *International Mobility of the Highly Skilled*, Paris: OCDE, p. 177-187.
- GRAHAM, Loren (1998) *What Have We Learned About Science and Technology From the Russian Experience?*. Stanford, California: Stanford University Press.
- GRAHAM, Loren y DEZHINA, Irina (2008) *Science in the New Russia. Crisis, Aid, Reform*. Bloomington, Indiana: Indiana University Press.
- IVAKHNYUK, Irina (2006) “Brain Drain from Russia: in Search for a Solution”, *Reports and Analyses* vol.15, n° 06, p. 1-14.
- IZQUIERDO, Isabel (2015) *Los científicos de la ex URSS inmigrantes en México ¿Quién soy yo, después de todo?*. México: Bonilla Artigas Editores.
- IZQUIERDO, Isabel (2011) “Los científicos de Europa Oriental en México. Una exploración a sus experiencias de migración”, *Education Policy Analysis Archives*, vol. 19, n° 7, p. 1-19.
- IZQUIERDO, Isabel (2010) “Las científicas y los científicos extranjeros que llegaron a México a través del Subprograma de Cátedras Patrimoniales del CONACyT”, *Revista de Educación Superior*, n°155, p. 61-79.
- KASTERSZTEIN, Joseph (1999) “Les stratégies identitaires des acteurs sociaux: approche dynamique des finalités” (27-41). En: CAMILLERI, Carmel, KASTERSZTEIN, Joseph, LIPIANSKY, Edmond Marc, MALEWSKA-PEYRE, Hanna, TABOADA-LEONETTI, Isabelle y Ana VÁSQUEZ, *Stratégies identitaires*. Paris: Presses Universitaires de France.
- KOJEVNIKOV, Alexei (2004) *Stalin’s Great science. The Times and Adventures of Soviet Physicists*. London: Imperial College Press.
- KUDIMOV, Yuriy (1992) “Russian Physicists Working in Latin America”, *Novoye Vremya*, n° 9, p. 26-27.

- MENDOZA, Cristóbal, STANISCIÁ Bárbara y Anna ORTIZ (2016) “Migración y movilidad de las personas calificadas: nuevos enfoques teóricos, territorios y actores”, *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, vol. XXI, Núm. 1.166, pp. 1-22.
- MINDELI, Levan (s/f) Russian R&D in Transition. Recuperado de www.redhucyt.oas.org/ricyt/interior/biblioteca/mindeli.doc
- MOODY, Adam (1996) “Reexamining Brain Drain from the Former Soviet Union”, *The Nonproliferation Review*, Spring-Summer, p. 92-97.
- MOSCOVICI, Serge (1979) *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- OCDE (1995) *The Measurement of Scientific and Technological Activities Manual on the Measurement of Human Resources Devoted to S & T Canberra Manual*. París: OCDE.
- ORLOVA, I., STRELTSOVA, Y. y SKVORTSOVA, E. (1994) “Contemporary Migration Processes in Rusia”, *Refuge*, vol. 14, nº 2, p. 1-17.
- PIRET, Anne, NIZET, Jean y BOURGEOIS, Etienne (1996) *L'analyse structural. Une méthode d'analyse de contenu pour les sciences humaines*. Bruselas: Bélgica, DeBoeck Université
- PISKUNOV, Dmitriy y LEN'SHIN, Valerij (1992) “The Choice Facing Russian Science: Partnership or Brain Drain”, *Economic Policy in Transitional Economies*, vol. 2, nº 3, p. 123-133.
- Programa de Apoyo a la Ciencia en México* PACIME (1991), México: CONACyT.
- RABKIN, Yakov y MIRSKAYA, Elena (1993) “Science and Scientists in the Post-Soviet Disunion”, *Social Science Information*, vol. 32, nº 4, . 553-579.
- ROITMAN, Patricia (2012) *Fronteras borrosas. Las formas inconclusas de la identidad*. Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro.
- RYBAKOVSKY, Leonid y RYAZANTSEV, Sergey (2005) *International Migration in the Russian federation*. United Nations (UN), New York: Department of Economic and Social Affairs.
- SIMANOVSKY, Stanislav, STREPETOVA, Margarita y NAIDO, Yuriy (1996) *Brain Drain from Russia. Problems, Prospects, and Ways of Regulation*. New York: Nova Science Publishers, Inc.
- STREPETOVA, Margareta (1995) *The Brain Drain in Russia*. Budapest: Hungarian Academy of Sciences.
- UNESCO (1994) *Brain Drain Issues in Europe: Cases of Russia and Ukraine*. Technical Report no. 18, Regional Office for Science and Technology for Europe (ROSTE).
- YARSIKE, Deborah y GERBER, Theodore (2005) “Russian Scientists and Rogue States. Does Western Assistance Reduce the Proliferation Threat?”, *International Security*, vol. 29, nº 4, p. 50-77.